

ISSN 2786-7188 (Print)
ISSN 2786-7196 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ІНСТИТУТ»

ІНКЛЮЗІЯ І СУСПІЛЬСТВО

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 1(6), 2024



Видавничий дім
“Гельветика”
2024

Випуск 3 журналу «Інклюзія і суспільство»
затверджено Вченою радою НРЗВО
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Протокол № 10 від 16.05.2024.

Засновник і видавець:
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
Виходить 3 рази на рік
Заснований у червні 2022 року

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 1183 від 11.04.2024 року.

Інклюзія і суспільство : науковий журнал / редкол.: М. М. Тріпак (гол. ред.), Петруха Н. М. (заст. гол. ред.), Топорівська Я. В. (заст. гол. ред.) та ін.
Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2024. Вип. 1(6). 88 с.

Головний редактор

Тріпак Мар'ян Миколайович, кандидат економічних наук, доцент, ректор, професор кафедри фінансів, обліку і оподаткування імені С. Юрія,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна.

Заступники головного редактора

Петруха Ніна Миколаївна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту в будівництві, Київський національний університет
будівництва і архітектури, Україна

Топорівська Ярослава Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Редакційна колегія

Алексєєв Олександр Олексійович, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка;

Брушнівська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний
університет імені Лесі Українки;

Гуменюк Ірина Леоніівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансів, обліку і оподаткування імені С. Юрія, Навчально-
реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Жаркова Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський
національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

Лаврук Олександр Валерійович, доктор наук з державного управління, кандидат економічних наук, в.о. проректора з науково-педагогічної роботи,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Лучик Василь Єфремович, доктор економічних наук, професор, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний
інститут», Україна;

Лучик Світлана Дмитрівна, доктор економічних наук, професор, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський
державний інститут», Україна;

Мартинюк Тетяна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський
національний університет імені Лесі Українки, Україна;

Марчак Тетяна Андріївна, кандидат філологічних наук, доцент, викладач кафедри інклюзивної освіти, реабілітації та гуманітарних наук, Навчально-
реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Мірошніченко Валентина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, начальник кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних
дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Україна;

Осадченко Тетяна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи, Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, Україна;

Прокопишин Оксана Степанівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри обліку та оподаткування, Львівський національний
університет природокористування;

Раєвська Яна Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук, завідувач
кафедри психології, Міжрегіональна Академія Управління персоналом;

Резнік Надія Петрівна, доктор економічних наук, професор, професор кафедри менеджменту, Національний університет біоресурсів
і природокористування України;

Тушко Клавдія Юріївна, доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького;

Савчин Мирослав Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка;

Стахова Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління та адміністрування, КЗВО «Вінницька академія
безперервної освіти», Україна;

Стецько Микола Васильович, доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансових технологій та банківського бізнесу, Західноукраїнський
національний університет;

Супрун Дар'я Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної психології та медицини факультету спеціальної та
інклюзивної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;

Удич Зоряна Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцентка, керівниця інклюзивно-ресурсного центру, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту
освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Щербяк Юрій Адамович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський
національний університет;

Natallia Hanssen, PhD, Professor Special Needs Education, Nord University, Bodo, Norway.

Наукова рада:

Шевцов А. Г. (голова) – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН; Anetta Zielińska – Dr hab., Prof.; Дем'янишин В. Г. – доктор
економічних наук, професор; Івашук І. О. – доктор економічних наук, професор, академік Академії економічних наук України; Лапушняк Г. С. –
доктор економічних наук, професор; Обнявко О. В. – кандидат економічних наук, доцент; Тулай О. І. – доктор економічних наук, професор.

Матеріали випуску друкуються мовою оригіналу.

Редакція не завжди поділяє думку автора. Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, географічних назв, цитат, цифр та інших
відомостей несуть автори публікацій.

Відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права», при використанні наукових ідей та матеріалів цього випуску посилання на
авторів і видання є обов'язковим. Передрук і переклади дозволяються лише зі згоди автора та редакції.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення AntiPlagiarism.NET.

Адреса редакції:

вул. Годованця, 13, м. Кам'янець-Подільський, Україна, 32300

ЗМІСТ

ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ

БАЧИНСЬКА О. М. РОЛЬ ЛЮДСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ У РОЗВИТКУ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ.....	5
--	---

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

БРУШНЕВСЬКА І. М. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	12
КАС'ЯНЕНКО О. М., ГУБАРЬ О. Г., ГЕРАСИМЕНКО Ю. А. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ЛОГОПЕДІЇ Й ІНКЛЮЗІЇ: ДОСВІД КРАЇН ЄС	18
КЕМЕНЯШ В. І. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРАВОЗНАВСТВА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	27
КОЛЯДЕНКО С. М., ІЛІНА О. В. СОЦІАЛЬНО-ІНКЛЮЗИВНИЙ АУДИТ У ГРОМАДСЬКО-АКТИВНІЙ ШКОЛІ.....	37
ЛУКАНЬОВА Л. О. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ (ВИХОВАТЕЛЯ) ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	45
ПОРОДЬКО М. І., ПРИЗВАНСЬКА Р. А. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДІВ ТА ЇХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ.....	50
СОВІК Т. В., ПУХАЛЬСЬКИЙ Т. Д. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО МУЗИЧНОГО РЕПЕРТУАРУ ІЗ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	57
Лей ЧЖАН ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕРЕЖЕВОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ЗА ДИСЦИПЛІНАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЦИКЛУ.....	64
ШАРЛОВИЧ З., ФЕДОРЧУК В. М., ВОЛОЩУК М. Б. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	70

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

ВЛАСЕНКО Ю. К. РОЛЬ SOFT SKILLS ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ШЛЯХУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ.....	80
--	----

CONTENTS

ECONOMIC SCIENCES

BACHYNSKA O. M. THE ROLE OF HUMAN POTENTIAL IN THE DEVELOPMENT OF TERRITORIAL COMMUNITY.....	5
---	---

PEDAGOGICAL SCIENCES

BRUSHNEVSKA I. M. METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING DEVELOPMENTAL GAME TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY WORK WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....	12
KASIANENKO O. M., HUBAR O. H., HERASYMENKO Yu. A. MODERN APPROACHES TO TRAINING OF HIGHLY-QUALIFIED SPEECH THERAPISTS AND INCLUSIVE TEACHERS: EU COUNTRIES EXPERIENCE.....	18
KEMENIASH V. I. MODEL OF TRAINING OF LAW STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MIXED EDUCATION.....	27
KOLYADENKO S. M., ILLINA O. V. SOCIALLY INCLUSIVE AUDIT IN A SOCIALLY ACTIVE SCHOOL.....	37
LUKANIOVA L. O. TOPICAL ASPECTS OF THE WORK OF A TEACHER'S ASSISTANT (EDUCATOR) AND THE ORGANISATION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	45
PORODKO M. I., PRYZVANSKA R. A. FEATURES OF THE WORK OF SPEECH THERAPISTS AND THEIR PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNITED TERRITORIAL COMMUNITIES.....	50
SOVIK T. V., PUKHALSKYI T. D. USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES WHEN LEARNING SCHOOL MUSIC REPERTOIRE WITH STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	57
ZHANG Lei PEDAGOGICAL ASPECTS OF ONLINE EDUCATION OF BACHELORS BY DISCIPLINES OF THE GENERAL EDUCATION CYCLE.....	64
SHARLOVYCH Z., FEDORCHUK V. M., VOLOSHCHUK M. B. FEATURES OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION DURING THE LEARNING OF THE FOREIGN LANGUAGE FOR THE STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	70

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

VLASENKO Yu. K. THE ROLE OF SOFT SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE PATH OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS.....	80
---	----

ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ

УДК 316.334:331.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-1>

Олена Миколаївна БАЧИНСЬКА,
кандидат економічних наук,
в.о. завідувача кафедри публічного управління,
менеджменту та інклюзивної економіки
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
E-mail: helena_kozak@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6994-469X

РОЛЬ ЛЮДСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ У РОЗВИТКУ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Статтю присвячено актуальному питанню розвитку територіальної громади в контексті раціонального використання наявного людського потенціалу та пошуку шляхів його збереження і відновлення в період після-воєнної відбудови України. Аналіз численних наукових праць дозволяє стверджувати, що людський потенціал складається з пізнавальних та агностичних компонентів. Підкреслено, що людський потенціал тісно пов'язаний з людським капіталом і людським розвитком, що визначається не лише кількісними, але й якісними показниками. Проаналізовано еволюцію підходів для розрахунку Індексу людського розвитку за допомогою методики розробленої ООН. За даними Індексу наша країна має один з найнижчих показників народжуваності та високий рівень смертності в порівнянні з іншими країнами Європи. Крім того постійний відтік населення призведе до змін у віковій структурі, старіння нації та зменшення частки людей з вищою освітою. Охарактеризовано ряд ключових аспектів ролі людського потенціалу у зміцненні спроможності територіальної громади.

Доведено, що збереження людського потенціалу необхідно напрацювати відповідну стратегію управління розвитком людського капіталу громади. Зосереджуючись на ключових напрямках, автор визначає стратегічні кроки для максимально ефективного використання людського потенціалу громади. Результати досліджень вказують на те, що успішне управління та розвиток територіальної громади неможливі без належного врахування та стимулювання росту людського потенціалу, що, в свою чергу, сприяє підвищенню якості життя та конкурентоспроможності громади в цілому. Стаття має практичний вимір, пропонуючи рекомендації для органів місцевого самоврядування, щоб забезпечити ефективне використання людського потенціалу на рівні громади для досягнення загальних соціально-економічних цілей.

Ключові слова: територіальна громада, людський потенціал, людський капітал, Індекс людського розвитку, органи місцевого самоврядування.

Olena Mykolaivna BACHYNSKA,
PhD in Economics,
Acting Dean of the Department of Public Administration,
Management and Inclusive Economics
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
«Kamianets-Podilskyi State Institute»
E-mail: helena_kozak@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6994-469X

THE ROLE OF HUMAN POTENTIAL IN THE DEVELOPMENT OF TERRITORIAL COMMUNITY

The article is dedicated to the pressing issue of the development of territorial communities in the context of the rational use of existing human potential and the search for ways to preserve and restore it during the post-war reconstruction period in Ukraine. The analysis of numerous scientific works allows stating that human potential consists of cognitive and agnostic components. It is emphasized that human potential is closely linked to human capital and human development, which is determined not only by quantitative but also qualitative indicators. The evolution of approaches to calculating the Human Development Index using the methodology developed by the United Nations is analyzed. According to the

Index, our country has one of the lowest birth rates and a high level of mortality compared to other European countries. In addition, the constant outflow of population will lead to changes in the age structure, aging of the nation, and a decrease in the proportion of people with higher education. A number of key aspects of the role of human potential in strengthening the capacity of territorial communities are characterized.

It is proven that preserving human potential requires developing a corresponding strategy for managing the development of the community's human capital. Focusing on key directions, the author identifies strategic steps for the most effective use of the community's human potential. The research results indicate that successful management and development of territorial communities are impossible without proper consideration and stimulation of the growth of human potential, which, in turn, contributes to improving the quality of life and the competitiveness of the community as a whole. The article has a practical dimension, offering recommendations for local self-government bodies to ensure the effective use of human potential at the community level to achieve common socio-economic goals.

Key words: territorial community, human potential, human capital, Human Development Index, local self-government bodies.

Вступ. У сучасних умовах економічного розвитку все більше визнається, що найбільшим багатством будь-якої країни є її населення, а саме – людський потенціал. Тому основною метою суспільства є створення умов для виявлення та розвитку потенціалу кожної людини. Забезпечення можливостей для вираження і розвитку людського потенціалу є ключовим фактором стратегічного успіху як окремих територій, так і соціально-економічного росту всієї країни.

З впевненістю можна сказати, що розвиток територіальної громади (далі, ТГ) та забезпечення її життєдіяльності, відповідно до інтересів населення та європейських принципів державної політики щодо місцевого самоврядування тісно пов'язані з розвитком людського потенціалу. Останній служить основою для соціально-економічного прогресу суспільства в цілому. Створення умов для реалізації людського потенціалу з метою досягнення стратегічного успіху як для окремої ТГ, так і для соціально-економічного зростання країни в цілому є на сьогодні найважливішим завданням для органів державної влади і місцевого самоврядування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку людського потенціалу тривалий час перебуває в полі зору провідних вітчизняних і зарубіжних вчених. Її дослідженню присвятили свої праці чимало науковців, серед яких: О. Амоша, В. Антонюк, Л. Безтелесна, В. Бизнюк, М. Біль, Е. Лібанова, О. Грیشнова, С. Пирожков, В. Приймак, С. Мочерний, О. Новікова, В. Никифоренко, Л. Семів, О. Стефанишин, С. Трубич, О. Томчук, Дж. Ф. Томер, Д. Делвес, Е. Левенет, Дж. М. Бремен, В. Кентон, С. Ніколас та багато інших.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розробка теоретико-методичних засад та обґрунтування прикладних аспектів розвитку територіальних громад в контексті раціонального використання наявного людського потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на різні підходи до тлумачення сутності категорії «людський потенціал», можна відзначити, що це поняття зазнало еволюції у своїй сутності. Починаючи з концепції «робоча сила» та «трудові ресурси» в ХІХ – початку ХХ ст., які пізніше об'єдналися в термін «трудовий потенціал», воно виросло в поняття «людський фактор» і «людський капітал», що в остаточному підсумку розширилося до категорії «людський потенціал».

Існує багато різноманітних трактувань терміну «людський потенціал», але вони, в основному, враховують його ресурсну складову – комплекс ресурсів, які можна використовувати для досягнення конкретних цілей, а також наявність обставин та можливостей, за відсутності яких віддача від наявних ресурсів у суб'єкта значно зменшується.

Погоджуємось з думкою Біль М. та Лещук І., що «людський потенціал у загальному дискурсі відображає сукупність фізіологічних, соціопсихологічних, інтелектуально-трудових, соціально-стратифікаційних, етнокультурних можливостей суспільства, що можуть бути використані вже або в найближчому майбутньому та реалізуються в середовищі, що забезпечує їхній розвиток (відтворення, нагромадження, якісне використання)» [1].

Узагальнюючи ряд наукових праць, можна з впевненістю сказати, що людський потенціал складається з пізнавальних та агностичних компонентів. Агностична частина людського потенціалу охоплює творчість, інтуїцію, наявність підприємницьких здібностей та спроможність до нераціонального передбачення. У розвинених країнах результати творчості винахідників, вчених, підприємців, художників, письменників і артистів становлять значну частину національного багатства, а їхня доля в національному доході постійно зростає. На іншому полюсі

розташовується пізнавальна складова, яка охоплює здобуті професійні вміння для раціональної праці, морально-етичні чинники, фізичні характеристики та культурно-ментальні елементи [4].

Людський потенціал тісно пов'язаний з людським капіталом і людським розвитком, що визначається не лише кількісними, але й якісними показниками. Людський капітал формується в результаті капіталізації людського потенціалу.

Людський потенціал є потужною детермінантою спроможності ТГ. Це підтверджує його змістовність та складники оцінки, про що йдеться на рис. 1.

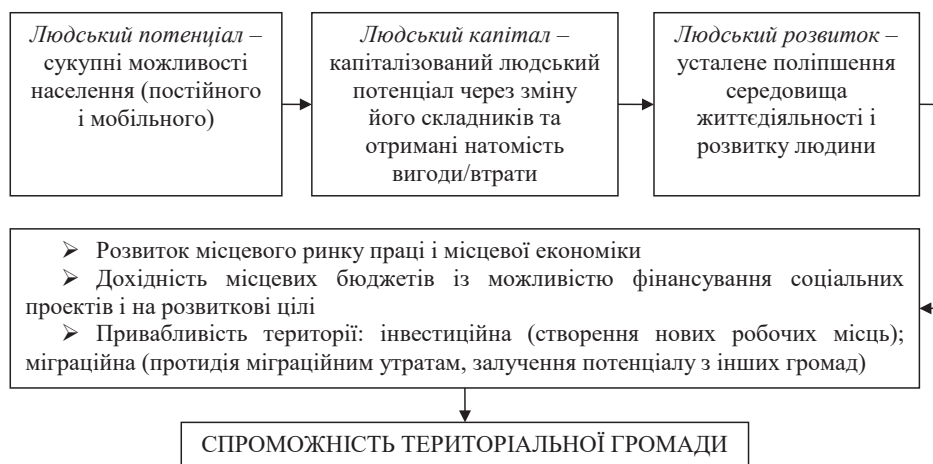


Рис. 1. Людський потенціал у забезпеченні спроможності ТГ

Джерело: [1]

Для порівняння рівня життя різних країн і регіонів у світі стандартним інструментом є Індекс людського розвитку (до 2013 р. «Індекс розвитку людського потенціалу»). Цей інтегральний показник розраховується щорічно починаючи з 1990 року для міждержавного порівняння та вимірювання рівня і тривалості життя, грамотності, освіченості як ключових характеристик людського потенціалу на певній території.

За роки незалежності Україна послідовно втрачає свої позиції за Індексом людського розвитку. З 1992 року, коли країна займала високе 45-те місце, її позиції постійно погіршувалися. У 2010 році Україна займала 69 місце, але вже у 2011 році країна втратила ще 7 позицій і опинилася на 76 місці в світовому рейтингу за цим показником. Хоча Україна володіє високим показником рівня освіти, включаючи очікувану тривалість навчання, песимістичним є прогноз ООН стосовно різкого скорочення чисельності населення країни. Зокрема, якщо у 2011 році населення України налічувало 45,2 млн. чол., то до 2030 року передбачається його скорочення до 40,5 млн. чол. [4].

У 2019 році Україна посідала 74 місце серед 189 країн світу за Індексом людського розвитку, очікувана тривалість життя українців становила 72,1 року (рис. 2.). Очолила рейтинг Швейцарія із середньою тривалістю життя 84 роки, 16,5 роками навчання та середньою зарплатою в 66 тисяч доларів на рік. На іншому кінці шкали розмістився Південний Судан, де середня тривалість життя становить 55 років, тривалість навчання – лише 5,5 років, а середня зарплата – всього 768 доларів на рік [3].

За прогнозами ООН, пандемія COVID-19 та війна російської федерації проти України стануть ключовими факторами у падінні Індeksu людського розвитку у загальносвітових масштабах у найближчі роки.

Україна є однією з країн з найвищим рівнем депопуляції у світі та зниженням багатьох якісних показників населення, переважно його здоров'я. Країна має один з найнижчих показників народжуваності та високий рівень смертності в порівнянні з іншими країнами Європи. Це призводить до масштабності та сталості депопуляції, порушення економічної рівноваги населення та негативних наслідків, таких як посилення еміграції активної робочої сили, включаючи висококваліфікованих працівників.

Human Development Index (HDI) Ranking
From the 2020 Human Development Report

Search in table Page 8 of 19

Rank	Country	HDI value (2019)	Life expectancy at birth (years) SDG3	Expected years of schooling (years) SDG 4.3	Mean years of schooling (years) SDG 4.6	Gross national income (GNI) per capita (PPP \$) SDG 8.5
70	Iran (Islamic Republic of)	0.783	76.7	14.8	10.3	12,447
72	Sri Lanka	0.782	77.0	14.1	10.6	12,707
73	Bosnia and Herzegovina	0.780	77.4	13.8	9.8	14,872
74	Grenada	0.779	72.4	16.9	9.0	15,641
74	Mexico	0.779	75.1	14.8	8.8	19,160
74	Saint Kitts and Nevis	0.779	74.8	13.8	8.7	25,038
74	Ukraine	0.779	72.1	15.1	11.4	13,216
78	Antigua and Barbuda	0.778	77.0	12.8	9.3	20,895
79	Peru	0.777	76.7	15.0	9.7	12,252
79	Thailand	0.777	77.2	15.0	7.9	17,781

Source: Human Development Report Office 2020. Created with Datawrapper

Рис. 2. Індекс людського розвитку (рейтинг 2019 року)

Джерело: [3]

Цей процес також супроводжується «вимиранням» кваліфікованих кадрів з сфери матеріального виробництва та науки, їх відтоком в сфері діяльності, які не мають прямого впливу на науково-технічний прогрес, що зумовлює деформацію структури підготовки кадрів зі зменшенням частки виробничих професій та спеціалістів у технологічних галузях. Крім того, цей процес призводить до зниження соціальної мотивації для творчої активності населення в сфері інноваційної діяльності.

Вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 року лише поглибило проблеми розвитку людського потенціалу нашої країни і спричинило масову еміграцію населення. Станом на 7 червня 2022 року в Європі зареєстровано 4,8 млн. біженців з України, а 7,7 млн. громадян України вважаються внутрішньо переміщеними особами. На початок червня 2022 року близько 35% працівників, які мали роботу до війни, втратили її. Загалом негативний вплив бойових дій відчувало до 70% населення України. За прогнозами ООН, 1,5 млн. українців, які перебувають на території Польщі через російську агресію, можуть прийняти рішення не повертатися в Україну. Навіть за оптимістичним сценарієм, за яким 75% тих хто виїхав повернеться, країна все одно втратить значну частину працездатного населення. За більш реалістичним сценарієм, половина біженців може не повернутися до України.

Від'їзд молодого населення за кордон для отримання освіти та працевлаштування, або через страх перед повторенням військової агресії росії може стати реальністю для України. Це зумовить постійний відтік населення, що призведе до змін у віковій структурі, старіння нації та зменшення частки людей з вищою освітою. В довгостроковій перспективі демографічний чинник може стати визначальним для розвитку економіки країни.

Аналіз людського потенціал ТГ в Україні виявив ще ряд проблем, які вимагають негайного вирішення і окреслюють пріоритети відтворення потенційних можливостей населення. Біль М. та Патицька Х. узагальнили ці проблеми і систематизували їх у табл. 1 [2].

Такий несприятливий прогноз стосовно формування та розвитку людського потенціалу в Україні вимагає від органів державної влади та місцевого самоврядування заходів для створення умов і можливостей, спрямованих на поліпшення ситуації. Розмір та структура людського потенціалу, його територіальний розподіл безпосередньо впливають на характер соціально-економічних процесів у різних регіонах. Хоча специфіка людського потенціалу полягає у самовідтворенні, його можна розвивати шляхом збільшення чисельності населення та покращання його «якісних» характеристик, розширення навичок, поліпшення фізичного стану тощо. Важливим є також максимальне використання можливостей, властивостей і характеристик населення для результативного нарощування людського потенціалу.

Пріоритети підвищення ефективності використання людського потенціалу ТГ у проблемному фокусі

№ з/п	Проблемний напрям	Проблеми, які потребують вирішення		
		на державному рівні	на регіональному рівні	на локальному рівні
1	Демографічне відтворення	- реалізація національної стратегії демографічного розвитку; - нагальне проведення перепису населення; - впровадження моніторингу просторової мобільності населення з виявленням переміщень	- конкретизація заходів у межах реалізації Стратегії державної міграційної політики України згідно з регіональною специфікою; - реалізація моніторингу просторової мобільності населення з виявленням переміщень у області	- облік даних щодо демовідтворення та міграції населення
2	Розвиток інтелектуально-трудового потенціалу	- комплекс заходів з дегінізації зайнятості та оплати праці; - підвищення розміру мінімальної заробітної плати	- стимулювання бізнесу до офіційної зайнятості населення; - реалізація програм забезпеченням молоді першим робочим місцем	- розроблення та реалізація локальних програм зайнятості населення
3	Розвиток бізнесу і самозайнятості	- комплекс заходів з розвитку бізнесу і самозайнятості населення; - реформування сплати податків за місцем фактичної діяльності	- реалізація обласних програм стимулювання бізнесу і самозайнятості на конкурсній основі	- розроблення та реалізація локальних програм розвитку бізнесу і самозайнятості
4	Ефективна управлінська діяльність	- збереження фінансових можливостей у формуванні дохідної частини бюджетів ТГ; - прозоре надання субвенцій з державного бюджету	- прозоре надання субвенцій з обласного бюджету; - системна координація співпраці регіональної і місцевої влади	- формування всіх необхідних профільних органів управління; - залучення молоді в апарат громади

Джерело: [2]

Таким чином людський потенціал є ключовим фактором у розвитку ТГ. Його роль визначається не лише чисельністю населення, але і освітою, навичками, здоров'ям та іншими характеристиками громадян. Нижче розглянемо деякі аспекти ролі людського потенціалу у розвитку ТГ:

– *Робоча сила та економічний розвиток*: людський потенціал є джерелом робочої сили, що впливає на економічний розвиток. Кваліфікована та мотивована робоча сила сприяє підвищенню продуктивності та конкурентоспроможності громади;

– *Освіта та інновації*: наявність висококваліфікованих спеціалістів та створює передумови для інноваційного розвитку ТГ;

– *Активна громадська участь*: залучення громадян до участі у громадському житті є важливою складовою розвитку ТГ. Активна громадська участь сприяє формуванню сильного громадського суспільства та сприяє вирішенню соціальних та економічних проблем;

– *Здоров'я та соціальний розвиток*: фізичне та психічне здоров'я громадян визначають їхню працездатність і якість життя. Людський потенціал впливає на рівень соціального розвитку через стабільність сімей, доступ до медичних послуг та інші аспекти;

– *Міжкультурна взаємодія*: різноманітність та взаємодія різних соціокультурних груп може стати джерелом творчості та інновацій. Розмаїття людського потенціалу може збагатити культурний, соціальний та економічний потенціал громади;

– *Екологічна стійкість*: свідомі громадяни є активними учасниками у збереженні природних ресурсів та забезпеченні екологічної стійкості ТГ.

У сучасних умовах ТГ володіють значними можливості для підвищення ефективності використання людського потенціалу, навіть при тому, що багато проблем мають національний

характер. Громади можуть робити свій внесок у збереження демографічного потенціалу та поліпшення умов його реалізації, сприяючи розвитку підприємництва і самозайнятості. Зараз основним інструментом фінансування для громад є субвенції з державного бюджету «на здійснення заходів щодо соціально-економічного розвитку окремих територій». На думку експертів, ця позиція серед цілей використання бюджетних субвенцій є найбільш непрозорим і неадекватним механізмом передачі коштів з державного бюджету на місцевий рівень під гаслом «розвитку територій» через відсутність чітких критеріїв розподілу коштів.

Для збереження та відновлення людського потенціалу ТГ в період післявоєнної відбудови України необхідно напрацювати відповідну стратегію управління розвитком людського капіталу громади. Формування такої стратегії може здійснюватись у наступні етапи зображені на рис. 3.



Рис. 3. Етапи формування стратегії управління людським потенціалом ТГ

Джерело: узагальнено автором

Ключовим елементом економічно-соціального розвитку країни є збалансоване управління, яке найбільше відповідає принципам гуманізації та сприяє створенню умов для стійкого росту людського потенціалу. Лише систематична цілеспрямована державна і регіональна політика відтворення і розвитку людського потенціалу дасть позитивний результат у розквіті українського суспільства.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що людський потенціал представляє собою комплекс різних елементів, серед яких ключовими є здоров'я, вміння і здатність набувати та створювати нові знання та технології, а також можливість вільного економічного вибору. У певних умовах цей потенціал може перетворитися на творчу діяльність, спрямовану на просування суспільства та досягнення позитивних соціально-економічних результатів.

В реаліях сьогодення необхідно зосередитися на ключових напрямках розвитку людського потенціалу, таких як: впровадження ефективної демографічної політики та заходів з народо-

збереження; розвиток системи охорони здоров'я; підтримка фізичної культури й спорту; покращення якості освіти; сприяння розвитку культури; регулювання ринку праці; забезпечення доступності житла для молодих сімей; розвиток соціальних інститутів та соціальної політики; здійснення ефективної молодіжної політики; реформування пенсійної системи; забезпечення екологічної безпеки.

Література:

1. Біль М., Лещук І. Методичні підходи до аналізу людського потенціалу територіальної громади. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*, 2019. №3(108). С. 203–208.
2. Біль М., Патицька Х. Відтворення людського потенціалу об'єднаних територіальних громад в Україні. URL: <http://surl.li/osp1l> (дата звернення: 18.10.2023).
3. Україна піднялася на 14 позицій в Індексі людського розвитку. URL: <http://surl.li/osp1x> (дата звернення: 18.10.2023).
4. Яковлева Ю. Розвиток людського потенціалу як база для соціально-економічного розвитку. URL: <http://surl.li/osp1j> (дата звернення: 15.10.2023).

References:

1. Bil, M., & Leshchuk, I. (2019). *Methodychni pidkhody do analizu liudskoho potentsialu terytorialnoi hromady* [Methodological Approaches to Analyzing the Human Potential of a Territorial Community]. *Derzhava ta rehiony. Seriya: Ekonomika ta pidpriemnytstvo – State and Regions. Series: Economics and Entrepreneurship*, 3(108), 203-208 [in Ukrainian].
2. Bil, M., & Patytska, Kh. *Vidtvorennia liudskoho potentsialu ob'iednanykh terytorialnykh hromad v Ukraini* [Reproduction of Human Potential in United Territorial Communities in Ukraine]. Retrieved: <http://surl.li/osp1l> [in Ukrainian].
3. *Ukraina pidnialasia na 14 pozytsii v Indeksii liudskoho rozvytku* [Ukraine has risen 14 positions in the Human Development Index]. Retrieved: <http://surl.li/osp1x> [in Ukrainian].
4. *Yakovlyeva, Y. Rozvytok liudskoho potentsialu yak baza dlia sotsialno-ekonomichnoho rozvytku* [Development of Human Potential as the Foundation for Socio-Economic Development]. Retrieved: <http://surl.li/osp1j> [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 376.1-056.264:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-2>

Ірина Миколаївна БРУШНЕВСЬКА,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

E-mail: brush-ira@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3381-6490

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті охарактеризовано особливості використання розвивальних ігрових технологій у корекційно-розвивальному процесі з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвої діяльності. Ігрові технології є ефективним засобом накопичення словникового запасу та розвитку мовлення в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Це поняття включає велику групу методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Ігрові прийоми пробуджують у дітей інтерес до діяльності, збагачують мотиваційну сферу, створюють потрібний емоційний фон навчального процесу, підвищують мовну активність та результативність занять. Розробка розвивальних ігор в логопедичній роботі має враховувати конкретні потреби та індивідуальні можливості кожної дитини. Важливо враховувати вік дитини, її рівень мовленнєвого розвитку та інші фактори, які можуть впливати на процес навчання. Поняття «ігрові педагогічні технології» охоплюють велику кількість методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі гри. На відміну від звичайної гри педагогічна гра має істотну ознаку, яка її вирізняє: чітко визначену мету навчання і наявність педагогічного результату.

Формування у дітей граматичної, лексичної та фонетичної сторін мови є одним з найважливіших завдань в загальній системі навчання. Правильне мовлення є показником готовності до навчання в школі, запорукою засвоєння письма та читання. Тому вихованню правильного мовлення в старшому дошкільному віці приділяється особлива увага. Актуальною, педагогічно значущою є проблема активізації мовленнєвого процесу дітей старшого дошкільного віку. При умові зниження пізнавальної діяльності деяких дітей, частим є явище обмеження запасу знань про довколишній світ, несформованість практичних навичок, які відповідають віку. У цієї категорії дітей можна спостерігати порушення звуковимови, бідність і недостатню диференційованість словника, труднощі при засвоєнні логіко-граматичних конструкцій, а також важкі мовні порушення.

Ключові слова: ігрові технології, старший дошкільний вік, порушення мовленнєвої діяльності, логопедична робота.

Iryna Mykolaivna BRUSHNEVSKA,

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Special and Inclusive education,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
E-mail: brush-ira@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3381-6490

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING DEVELOPMENTAL GAME TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY WORK WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article characterizes the peculiarities of using developmental game technologies in the correctional and developmental process with senior preschool children with speech disorders. Game technologies are an effective means of accumulating vocabulary and developing speech in the work with senior preschool children. This concept includes a large group of methods and techniques for organizing the pedagogical process in the form of various pedagogical games. Game techniques arouse children's interest in activities, enrich their motivational sphere, create the necessary emotional

background of the educational process, increase speech activity and the effectiveness of classes. The development of educational games in speech therapy work should take into account the specific needs and individual abilities of each child. It is important to take into account the child's age, level of speech development and other factors that may affect the learning process. The term "game-based pedagogical technologies" covers a large number of methods and techniques for organizing the pedagogical process in the form of a game. Unlike an ordinary game, a pedagogical game has an essential feature that distinguishes it: a clearly defined learning goal and the presence of a pedagogical result.

Developing children's grammatical, lexical, and phonetic skills is one of the most important tasks in the overall education system. Correct speech is an indicator of readiness for school, a key to mastering writing and reading. Therefore, special attention is paid to the education of correct speech in the senior preschool age. The problem of activating the speech process of senior preschool children is relevant and pedagogically significant. Given the decline in cognitive activity of some children, it is common to find a limited stock of knowledge about the world around them, and unformed practical skills that are age-appropriate. In this category of children, it is possible to observe a violation of sound pronunciation, poverty and insufficient differentiation of the vocabulary, difficulties in learning logical and grammatical structures, as well as severe speech disorders.

Key words: game technologies, senior preschool age, speech disorders, speech therapy.

Актуальність проблеми. Активний процес реформування освітньої галузі в Україні зумовлює пошук інноваційних форм, методів та способів організації навчально-виховного процесу в рамках Базового компонента дошкільної освіти. Внаслідок змін освітнього середовища значної популярності набувають новітні методики навчання, зокрема ігрові технології.

Проблема розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку завжди актуальна, їй приділяється значна увага. Значення мови та мовлення у становленні особистості настільки суттєве, що питання її формування займає чільне місце у вихованні. Психолого-педагогічні дослідження доводять позитивний вплив ігор на розвиток і навчання дітей. В роботі з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку використання ігрових технологій має корекційний вплив, робить процес навчання більш цікавішим, а, отже, ефективнішим для дітей.

Ігрові технології є ефективним засобом накопичення словникового запасу та розвитку мовлення в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Працюючи з дітьми доводиться шукати допоміжні засоби, які полегшують та систематизують процес засвоєння знань дітьми. Поряд із традиційними методами та прийомами використовуються оригінальні, творчі технології. Прикладом таких є ігрові технології. Це поняття включає велику групу методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Ігрові прийоми пробуджують у дітей інтерес до діяльності, збагачують мотиваційну сферу, створюють потрібний емоційний фон навчального процесу, підвищують мовну активність та результативність занять. Ігрові прийоми повинні відповідати віковим особливостям дітей [4].

При умові використання ігрових технологій у дітей старшого дошкільного віку формується інтерес до навчального процесу, підвищується мотивація, розвивається зв'язне мовлення та словниковий запас. Також у дошкільників підвищується рівень контролю за мовленням, з'являється прагнення поліпшити його. Також ігрові технології здійснюють вплив на розвиток пізнавальних процесів, оскільки володіють розвиваючими характеристиками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «технологія» є похідним від грецького слова «*techne*» (майстерність, мистецтво, вміння) та «*logos*» (закон, наука), отже технологія – це наука про майстерність [3, с. 18].

Вперше термін «педагогічні технології» щодо освітнього процесу було використано у 1882 році англійським вченим Дж. Саллі. Однак в процесі історичного розвитку це поняття зазнало багато трансформацій.

Український педагогічний словник поняття «технологія навчання» трактує у якості системного методу створення, застосування та визначення всього навчального процесу, з урахуванням технічного та людського ресурсу та їх взаємодії, спрямований на оптимізацію освіти [7, с. 312]. Технологія навчання комбінує в собі різноманітні методи, прийоми, режими роботи, алгоритми дій, вона тісно пов'язана з ресурсами (обладнання, інструменти, матеріали).

У царині сучасної педагогіки термін «технологія» використовується в значенні «технології навчання, освітнього процесу, виховання» [2, с. 91]. Питання про ігрові технології як складову педагогічних технологій не є новим у педагогічній теорії. Розробкою, з'ясуванням витоків, вивченням методології, значенням для розвитку дітей займалися дослідники: А. Богуш, К. Валуєва, Л. Грецак, І. Зимня, Т. Олійник, Л. Панова, Н. Скляренко, О. Сорочкіна, В. Шахрай, Т. Шкваріна, С. Щербак, П. Щербань, Д. Щербина та інші науковці.

І. Дичківська поняття «ігрові технології» розуміє у якості ігрової форми взаємодії педагога та учнів, яке спрямоване на формування вміння розв'язувати складні завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [3, с. 59].

На сьогоднішній день виділяють наступні педагогічні технології:

1) за філософською основою: матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові та релігійні, гуманістичні, прагматичні, екзистенціалістичні;

2) за рівнем використання: загальнопедагогічні, локальні (або модульні), частково методичні (або предметні);

3) за провідним фактором розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні та ідеалістичні. Проте не існує монотехнологій, які послуговуються лише одним фактором, методом, принципом. Педагогічна технологія завжди комплексна і акцентуючись на якусь із сторін навчального процесу технологія набуває характерних рис та отримує свою назву;

4) за домінуючим методом: репродуктивні, програмовані, пояснювально-ілюстративні, діалогічні, розвиваючі, ігрові, проблемні, творчі, саморозвиваючі та інформаційні.

Поняття «ігрові педагогічні технології» охоплюють велику кількість методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі гри. На відміну від звичайної гри педагогічна гра має істотну ознаку, яка її вирізняє: чітко визначену мету навчання і наявність педагогічного результату.

Мета дослідження – аналіз особливостей використання розвивальних ігрових технологій у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання інноваційних технологій стає все більш перспективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвої діяльності. Вони допомагають створити психофізіологічний комфорт під час занять, що забезпечує дітям «ситуацію впевненості» і дозволяє організувати заняття в цікавих та різноманітних формах. Ці методи роботи є ефективними засобами корекції, які сприяють досягненню максимальних успіхів у подоланні мовних труднощів і загального оздоровлення старших дошкільників.

Поняття «ігрові технології» охоплює велику групу методів організації навчального процесу за допомогою логопедичних ігор. Використання ігрових прийомів в корекційній роботі є актуальним, оскільки гра є провідною діяльністю дітей, що дозволяє швидше розвивати порушені особистісні якості, мовлення та моторику. Гра спонукає дитину до активності, створює позитивний емоційний фон навчання і підвищує мовну активність та результативність занять. У дошкільному віці засвоєння нових знань через гру відбувається успішно, а комплекси і невпевненість зменшуються.

Актуальною, педагогічно значущою є проблема активізації мовленнєвого процесу дітей старшого дошкільного віку. При умові зниження пізнавальної діяльності деяких дітей, частим є явище обмеження запасу знань про довколишній світ, несформованість практичних навичок, які відповідають віку. У цієї категорії дітей можна спостерігати порушення звуковимови, бідність і недостатню диференційованість словника, труднощі при засвоєнні логіко-граматичних конструкцій, а також важкі мовні порушення.

У іграх з предметами особливе значення мають сюжетно-навчальні та сценічні ігри, де діти виконують різні ролі, наприклад, у ролі продавців та покупців в іграх типу «Крамниця». Ці ігри сприяють розвитку терпіння, вміння сидіти на місці, кмітливості та орієнтації в просторі [6, с. 359-360].

Словесні ігри відрізняються від ігор з предметами тим, що розв'язання навчальних завдань базується на уяві, а не на спостереженнях. Тому словесні ігри в основному призначені для дітей середнього та старшого дошкільного віку. В цих іграх використовуються прислів'я, загадки та таємничі ігри, які стимулюють логічне мислення (наприклад, «Яка це пора року?») або уяви (наприклад, «Що було б, якби?»).

Дидактична гра має свою структуру, яка складається з кількох компонентів. Основним компонентом є дидактичне (навчальне) завдання. Ігрові дії представляють собою способи активного вияву дитини під час гри. Правила гри забезпечують реалізацію ігрового змісту та підпорядковують всіх учасників гри.

Між навчальним завданням, ігровими діями та правилами існує тісний зв'язок. Навчальне завдання визначає ігрові дії, а правила допомагають здійснити ці дії та виконати завдання.

Використання дидактичних ігор на заняттях і в самостійній діяльності дітей є ефективним засобом навчання, що може бути включено в процес заняття. Кожен напрям роботи містить підібрані ігри для вирішення конкретних корекційних завдань. Особлива увага приділяється розділу «Розвиток звуковимови», так як для автоматизації, диференціації звуків та їх введення в мовлення необхідно використовувати різноманітні та цікаві методи. Гра як джерело мотивації спонукає до зацікавленості в досягненні позитивного результату. З іншого боку, природа гри може втрутитись у закріплення досвіду правильної вимови, оскільки занурення в гральну сюжетну лінію може призвести до втрати контролю над вимовою і може призвести до незадовільних результатів. Тому дитині потрібно одночасно фокусуватися на виконанні правил гри та забезпеченні правильної вимови [5, с. 42].

Тому, для впровадження ігрових технологій в корекційно-освітній процес старших груп дошкільного навчального закладу №5 «Пізнайко» м. Луцьк була створена комплексна модель ігрового навчання старших дошкільників, яка включає взаємодію фахівців, вихователів та батьків. Одним з результатів цієї співпраці є створення корекційно-розвиваючого середовища, залучення сім'ї, професійний та творчий розвиток педагогів.

Основні завдання реалізації даної моделі включають:

- розвиток мотивації мовної активності у дітей;
- розширення словникового запасу;
- подолання граматичних помилок;
- формування зв'язних висловлювань;
- розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення;
- виховання соціально-корисних форм поведінки та особистісних якостей, таких як товарищескість, самостійність, доброзичливість і активність.

Для втілення комплексної моделі ігрового навчання було розширено предметно-розвиваюче середовище за допомогою дидактичних ігор та посібників. Гра позитивно впливає на загальний психологічний стан дитини, стимулює її компетентність та розвиває фантазію та уяву. Одночасно, ігрові прийоми допомагають звільнити дітей від монотонної та виснажливої діяльності, натуральної для їх віку, і дозволяють чергувати різні види мовленнєвої діяльності.

Для стимулювання мотивації мовленнєвої діяльності у старших дошкільників використовуються такі прийоми:

- похвала та заохочення;
- бесіди;
- розповіді;
- емоційне та виразне читання художніх творів;
- постановка проблемних ситуацій;
- демонстрація цікавих ілюстрацій та фотографій;
- зустрічі з казковими персонажами;
- використання ляльок, атрибутів та елементів костюмів різних персонажів.

Особливо складним є формування діалогічного спілкування у дітей старшого дошкільного віку, оскільки діалог не тільки виражає мовну комунікацію, але й відображає особистісні взаємини між співрозмовниками. Для досягнення цієї мети в роботі активно використовуються сюжетно-рольові ігри з правилами. Ці ігри найбільш ефективно сприяють розвитку навичок грамотного діалогу. Серед них можна виділити такі ігри, як «Поговоримо, друже», «Давай познайомимся», «Вгадай, хто я», «Як ти жив, поживав?». Також гра «в літераторів» допомагає розвивати творчу розповідь. Наприклад, логопеди дошкільних закладів успішно працюють над формуванням навичок створення казок, загадок, міні-творів у дітей старшого дошкільного віку.

Всі етапи представленої нами корекційно-розвивальної методики з використанням логопедичних вправ, мають тісний взаємозв'язок та об'єднані у безперервний педагогічний процес. Одержані дітьми старшого дошкільного віку знання, вміння та навички в ході даного процесу є цілісною системою.

Основною формою організації процесу формування складових мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах є логопедичні заняття, тому зміст запропонованої нами

корекційно-розвивальної методики виражений у формі інтегрованих логопедичних ігрових занять.

Аналіз результатів застосування розвивальних ігрових технологій у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення (рис. 1) дає можливість виявити динаміку рівнів сформованості всіх складових мовленнєвої діяльності та зробити висновок про ефективність запропонованої корекційно-розвивальної методики на основі ігрових технологій, як такої, що може бути доцільною в навчально-виховному процесі у дошкільних навчальних закладах.

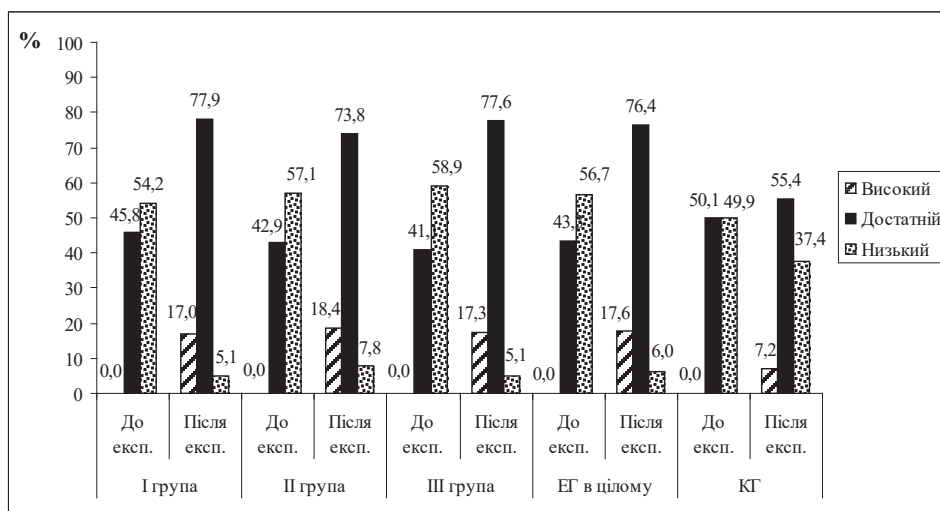


Рис. 1. Показники сформованості складових мовленнєвої діяльності (у %)

Таким чином, використання ігрових технологій сприяє формуванню у дітей старшого дошкільного віку позитивної мовної мотивації, активізації самостійного зв'язного мовлення, розширенню лексичного запасу та вдосконаленню граматичних навичок, а також розвитку комунікативних здібностей. Підтвердженням цього є позитивна динаміка розвитку самостійного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Ми переконалися у тому, що заняття мають будуватися на основі чітко визначеної теми, мети з конкретним дозуванням лексики, яку діти повинні засвоїти в активному мовленні згідно лексичної теми, відбирається граматичний матеріал з урахуванням етапу корекційного навчання, зростаючої складності, включаються різноманітні ігрові й дидактичні вправи для розвитку розумової діяльності, складних форм сприйняття й уяви. Поповнення, уточнення й активізація словника на заняттях з розвитку мовлення й ознайомлення з навколишнім доцільно здійснювати відповідно до лексичних тем, у рамках яких проводяться різні ігри й вправи з формуванням граматичної сторони мовлення. Це сприяє підвищенню ефективності корекційно-розвивального впливу на дітей. Для дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності є важливим не тільки оволодіння мовленнєвими навичками, а й методами і прийомами самостійного використання їх на практиці [1, с. 189].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретико-методологічні засади використання розвивальних ігрових технологій в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку є основою для ефективного реалізації процесу навчання та розвитку мовлення. Однією з основних переваг використання розвивальних ігрових технологій є активна позиція дитини у процесі навчання. Гра дає дітям можливість бути активними учасниками, розвивати креативність, досліджувати та відкривати нові способи спілкування. Використання гри на логопедичних заняттях допомагає дітям активно застосовувати свої знання та вміння, спонукає їх до самостійності у розвитку мовлення. Розвивальні ігрові технології формують інтерес до навчання, підвищують мотивацію, збагачують словниковий запас і розвивають зв'язне мовлення, сприяють поліпшенню самоконтролю

над мовленням, переборюють сором'язливість і боязкість дітей, сприяють розвитку всіх пізнавальних процесів.

Література:

1. Брушневська І.М. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно-розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 52. Т. 1. С. 186–192.
2. Волощенко Н.О., Коваль Ю.О. Освітньо-розвивальний потенціал Lego-технологій у розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Київ : Гілея, 2019. Вип. 11 (3). С. 88–98
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. 3-тє видання, виправлене «Академвидав», 2015. 304 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2014. 112 с.
5. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку. за заг. наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с
6. Сисоєва С.О., Алексюк А.М. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія. Київ : ВІПОЛ, 2012. 502 с.
7. Український педагогічний словник. Семен Гончаренко; [гол. ред. С. Головка]. Київ: Либідь, 1992. 373 с.

References:

1. Brushnevska, I.M. (2022). Zakonomirnosti vykorystannia ihrovykh pryiomiv u korektsiino-rozvyvalnomu protsesi z ditmy iz porushenniamy movlennievoi diialnosti [Patterns of using game techniques in the correctional and developmental process with children with speech disorders]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvizivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 52. T. 1. S. 186–192 [in Ukrainian].
2. Voloshchenko, N.O., & Koval, Yu.O. (2019). Osvitno-rozvyvalnyi potentsial Lego-tekhnologii u rozvytku piznavalnoi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Educational and developmental potential of Lego-technologies in the development of cognitive activity of children of senior preschool age]. *Osvitnii dyskurs: Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats*. Kyiv : Hileia. Vyp. 11 (3). p. 88–98. [in Ukrainian].
3. Dychkivska, I.M. (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii [Innovative pedagogical technologies]. 3-tie vydannia, vypravlene «Akademvydav». 304 s. [in Ukrainian].
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky (2014). [Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]. (Ovcharuk, O.V., Eds.). Kyiv: K.I.S. 112 s. [in Ukrainian].
5. Osvitnia prohrama «Vpevnanyi start» dlia ditei starshoho doshkilnoho viku (2017). [Sure Start educational program for children of senior preschool age]. (Pirozhenko, T.O., Eds.). Kyiv : Ukrainska akademiia dytynstva. 80 s. [in Ukrainian].
6. Sysoieva, S.O., & Aleksyuk, A.M. (2012). Pedahohichni tekhnologii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical Technologies in Continuing Professional Education]: monohrafiia. Kyiv : VIPOL. 502 s. [in Ukrainian].
7. Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary] (1992) Semen Honcharenko; [hol. red. S. Holovko]. Kyiv: Lybid. 373 s. [in Ukrainian].

УДК 37.015.3(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-3>

Оксана Миколаївна КАС'ЯНЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра дошкільної та спеціальної освіти, педагогічний факультет,
Мукачівський державний університет
E-mail: kasianenko-oksana@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6730-447X

Ольга Григорівна ГУБАРЬ,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, факультет педагогічної і мистецької освіти,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка
E-mail: olhahubar82@ukr.net
ORCID: 0000-0003-3640-1490

Юлія Андріївна ГЕРАСИМЕНКО,

кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри іноземних мов і методики викладання,
факультет філології та соціальних комунікацій,
Бердянський державний педагогічний університет
E-mail: yulianekhaichuk99@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7948-9248

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ЛОГОПЕДІЇ Й ІНКЛЮЗІЇ: ДОСВІД КРАЇН ЄС

У статті розкрито сучасні підходи до підготовки майбутніх фахівців у сфері логопедії й інклюзії. Основну увагу акцентовано на вивченні досвіду європейських країн. Доведено, що від підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії залежить якість інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливим освітніми потребами. Інклюзивне навчання пояснюється як система, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень. З'ясовано, що формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів потребує вдосконалення процесу організації професійної підготовки в закладах вищої освіти. Важливим шляхом формування інклюзивної компетентності є актуалізація й імплементація зарубіжного досвіду. В статті докладно описано профіль інклюзивного вчителя на основі аналізу нормативних документів ЄС і результатів наукових досліджень. Виснувано, що профіль охоплює: цінності й позитивне ставлення до інклюзивної освіти; педагогічну компетентність; здатність планувати індивідуальну програму кожного здобувача освіти; психологічну готовність; створення безпечного середовища для навчання; безперервний професійний розвиток вчителя. Розкрито, що підготовка висококваліфікованих інклюзивних фахівців у країнах ЄС відбувається за допомогою низки підходів, які визначають системну організацію освітнього процесу й особливості взаємодії всіх компонентів відповідно до навчальних і виховних цілей. З'ясовано, що сучасні підходи передбачають: диференційований підхід, індивідуальний підхід, педагогіку партнерства, проєктне навчання, інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій, корекційно-логопедичний супровід, навчання зі зважанням на культурні особливості. Дослідниками проаналізовано сутність й особливості реалізації сучасних підходів у вищій педагогічній освіті в країнах ЄС. Результати дослідження можна використати для розробки рекомендацій щодо вдосконалення педагогічних методик для підтримки учнів з особливими освітніми потребами в українських закладах освіти на основі досвіду європейських країн.

***Ключові слова:** учні з особливими освітніми потребами, профіль інклюзивного вчителя, інклюзивна компетентність, диференційований підхід, індивідуальний підхід, педагогіка партнерства.*

Oksana Mykolaivna KASIANENKO,

Candidate in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Preschool and Special Education,
Mukachevo State University,
E-mail: kasianenko-oksana@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6730-447X

Olha Hryhorivna HUBAR,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Special and Inclusive Education,
Faculty of Pedagogical and Art Education,
Poltava National Pedagogical University
E-mail: olhahubar82@ukr.net
ORCID: 0000-0003-3640-1490

Yuliia Andriivna HERASYMENKO,

Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages
and Teaching Methods,
The Faculty of Philology and Social Communications,
Berdyansk State Pedagogical University
E-mail: yulianekhaichuk99@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7948-9248

MODERN APPROACHES TO TRAINING OF HIGHLY-QUALIFIED SPEECH THERAPISTS AND INCLUSIVE TEACHERS: EU COUNTRIES EXPERIENCE

The article reveals the modern approaches to training of future speech therapists and inclusive teachers. The main attention is paid towards the analysis of experience of European countries. It was proved that training of future specialists to work in the conditions of inclusion is important for qualitative inclusive learning of pupils with special educational needs. Inclusive education is explained as a system providing the qualitative education for all the children despite their special needs at each educational level. It was found that formation of inclusive competency among future pedagogues requires improvements of organization of professional training at the institutions of higher education. actualization and implementation of foreign experience is also important. The article describes the profile of inclusive teacher according to the EU legal documents and numerous scientific works. It was found that the profile of inclusive teacher includes the following: values and positive attitudes to inclusive education, pedagogical competency, ability to plan individual program for a pupil, psychological readiness, and continuous professional development. It was revealed that training of highly-qualified inclusive specialists in the EU countries is introduced through a number of approaches that outline the systemic organization of educational process and peculiarities of interrelations between its components regarding educational objectives. Modern approaches are: differentiated approach, individualized approach, pedagogics of collaborative learning, project-based learning, integration of information and communication technologies, correction and logopedic support, learning through cultural diversity. The authors analyzed the essence and peculiarities of modern approaches in higher pedagogical education in the EU countries. The results may be implemented for elaboration of methodical recommendations for improvement of teaching methodology to support children with special educational needs in the Ukrainian institutions on the basis of European experience.

Key words: *pupils with special educational needs, profile of inclusive teacher, inclusive competency, differentiated approach, individualized approach, pedagogics of collaborative learning.*

Вступ. Розвиток сучасного українського громадянського суспільства, євроінтеграційні процеси й створення освітнього простору на основі впровадження європейських стандартів чітко визначають необхідність забезпечення соціального захисту громадян, а особливо тих, хто має особливі потреби. Сьогодні система освіти переживає період трансформацій ціннісних орієнтирів і фокусується на визнанні індивідуальності й особливостей особистості кожного здобувача. Приєднавшись до низки міжнародно-нормативних документів, а саме: Загальної декларації прав людини ООН, Конвенцій ООН про права осіб з інвалідністю й про права дитини, а також Всесвітньої декларації про забезпечення, виживання, захисту й розвитку дітей, Всесвітньої декларації про освіту для всіх і Саламанкської декларації про принципи, політику й практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, Україна зобов'язалася дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Очевидно, що одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти України є забезпечення рівних прав на освіту для всіх. Тому важливого значення набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, що сприяє формуванню компетентностей для життя, розвитку здібностей кожного здобувача [5].

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед з неухильним зростанням чисельності дітей, які потребують корекційного навчання. Згідно зі статистичними даними

Міністерства освіти і науки України [1] у 2022–2023 н.р. щонайменше 10% здобувачів дошкільної й загальної середньої освіти мають ООП. На цей момент майже 60 000 дітей навчаються в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти (далі – ЗЗСО), інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти й у спеціальних класах. Слід зазначити, що за останні п'ять років кількість учнів з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась більш ніж удвічі. На тлі повномасштабного вторгнення в Україну постають численні виклики, пов'язані з організацією й запровадженням інклюзивної освіти, які потребують значних соціальних перетворень у суспільстві. Ситуація загострюється ще й збільшенням кількості осіб, які постраждали від війни, й руйнуваннями об'єктів освітньої інфраструктури, з якими стикається система освіти. Станом на кінець 2023 р. зруйновано 420 закладів освіти й 99 інклюзивно-ресурсних центрів [1]. Особливо вразливими під час війни є діти з ООП, які потребують створення специфічних умов залежно від їхніх індивідуальних особливостей, рівня психофізичного розвитку, віку й місця їхнього перебування, а також являються дуже чутливими до психологічного стану оточення. Страх і панічні реакції дорослих викликають у них відчуття незахищеності, тривоги [6]. Тому від підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії залежить якість інклюзивного навчання здобувачів освіти з ООП, отримання ними освітніх послуг і соціально-психологічного консультування [7, с. 26]. А виклики, окреслені вище, обумовлюють необхідність модернізації й інновації вищої освіти відповідно до європейських стандартів з метою підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері логопедії й інклюзії, здатних надавати якісні послуги в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка наукових праць українських дослідників спрямована на вирішення актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців інклюзивного навчання:

- вдосконалення підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (І. Малишевська [4], Ю. Пелех, М. Філоненко, З. Шевців [7]);
- створення системи підвищення кваліфікації педагогів з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з ООП (В. Лященко [3]);
- формування виховної компетентності майбутнього педагога (І. Краснощок [2]);
- психологічна готовність інклюзивного вчителя в умовах війни (А. Нікора [6]);
- перспективні шляхи підготовки майбутніх фахівців у сфері логопедії (Ю. Рібцун [8]).

Підготовку майбутніх фахівців у сфері логопедії й інклюзії в умовах європейського закладу вищої освіти вивчали L. Florian, D. Camedda [15].

Водночас аналіз наукових розвідок європейських дослідників дає нам змогу зробити висновок, що основними проблемами підготовки майбутніх інклюзивних вчителів є:

- використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в інклюзивному навчанні (P. Anagnostopoulou, G. Lorentzou, A. Drigas [9], I. Chițu, A. Tecău [12]);
- диференціація й індивідуалізація навчання (V. Bačová [10], K.-T. Lindner, S. Schwab [18]);
- підготовка майбутніх педагогів до корекційно-логопедичного супроводу (H. Delage, E. Stanford, C. Baratti [13], S. Ebbels, E. McCartney, V. Slonims [14]);
- реалізація педагогіки партнерства (N. Klang, I. Olsson, J. Wilder [16], K. Niemi, T. Vehkakoski [20]);
- проєктне навчання (D. Ortega-Sánchez, A. Jiménez-Eguizabal [21], J. Sannen, S. De Maeyer, E. Struyf [23]);
- охоплення кроскультурних особливостей учнів з ООП (D. Semião, M. Mogarro, F. Pint [24]).

Однак можемо виснувати, що більшість наукових досліджень містять лише фрагментарні результати про застосування сучасних підходів до навчання підготовки здобувачів вищої освіти у сфері логопедії й інклюзії. Вважаємо за необхідне представити системний огляд з можливістю в подальшому запроваджувати найперспективніші підходи в українських закладах освіти.

Мета й завдання статті – системно проаналізувати сучасні підходи до підготовки фахівців у сфері логопедії й інклюзії на основі досвіду європейських країн.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивна освіта визначається як освітня система, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень шляхом впровадження інклюзивного навчання [4, с. 61]. В рамках Концепції «Нова українська школа» інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, сприятливого для навчання, виховання й розвитку дитини з ООП, основними принципами якого є дитино-

центризм, рівність, толерантність і педагогіка партнерства [3, с. 108]. Формування інклюзивної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти потребує вдосконалення процесу організації професійної підготовки в закладах вищої освіти й внесення в перелік компонентів освітньо-професійної програми навчальних дисциплін інклюзивного спрямування [2; 7]. Важливим методом формування інклюзивної компетентності є актуалізація й імплементація зарубіжного досвіду підготовки фахівців у сфері логопедії й інклюзії.

Спершу з'ясуємо профіль інклюзивного вчителя на основі аналізу нормативних документів Європейської агенції з питань особливих потреб й інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) [22], а також наукових праць в галузі інклюзії [10]. Профіль охоплює: цінності (сприйняття інклюзивної освіти як корисної не лише для учнів у класі, але й для цілого суспільства) й позитивне ставлення до інклюзивної освіти, повагу й підтримку різноманітності окремих учнів; педагогічну компетентність (сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, включно з використанням ІКТ); здатність планувати індивідуальну програму кожного здобувача освіти, що передбачає вибір ефективних стратегій навчання й диференціацію його методів; психологічну готовність (єдність мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей вчителя, необхідних для реалізації успішної педагогічної діяльності в інклюзивній групі чи класі, а також навички саморефлексії й уміння практично застосовувати рефлексію для покращення навчального процесу); створення безпечного середовища для навчання (позитивна психологічна атмосфера, безпечні умови, робота з батьками й сім'єю); безперервний професійний розвиток (набуття фахівцем у сфері логопедії чи інклюзії інноваційних компетенцій для продуктивної професійної діяльності). На рис. 1 зображено структуру профілю інклюзивного вчителя.

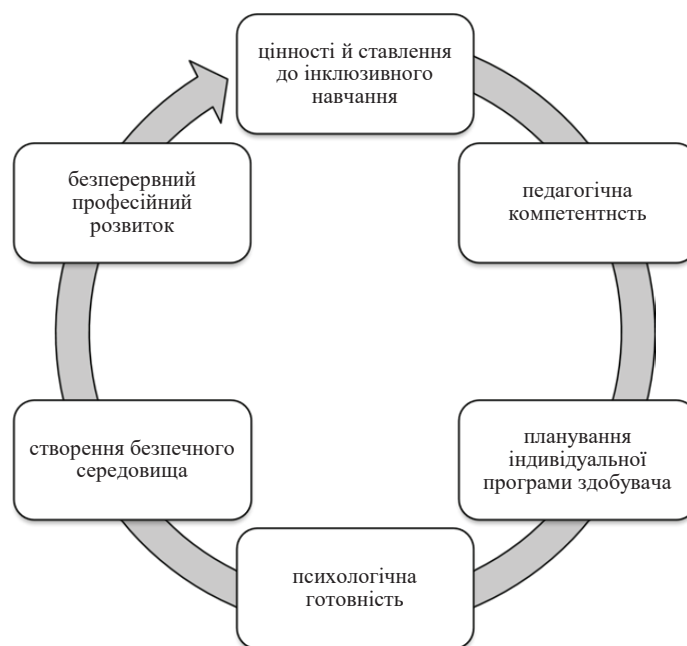


Рис. 1. Профіль інклюзивного вчителя.

Джерело: [10; 22].

Підготовка висококваліфікованих інклюзивних фахівців у країнах ЄС відбувається за допомогою низки підходів, які визначають системну організацію освітнього процесу й особливості взаємодії всіх компонентів відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей. Детальний аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що сучасні підходи охоплюють: диференційований підхід [10; 15; 18], індивідуальний підхід [10; 18], педагогіку партнерства [16; 20; 23], проєктне навчання [21; 25], інтеграцію ІКТ [9; 11; 12], корекційно-логопедичний супровід [13; 14], а також навчання з урахуванням культурних особливостей [19; 24].

Суть диференційованого підходу полягає у використанні в процесі навчання різних методичних стратегій, які зважають на індивідуальні потреби здобувачів освіти. Майбутні фахівці у сфері логопедії й інклюзії повинні вміти адаптувати методи освіти відповідно до стилів навчання учнів, їхніх психологічних індивідуальних особливостей, попереднього досвіду, а також умов освітнього середовища. До того ж інклюзивний вчитель повинен ефективно застосовувати різноманітні стратегії оцінювання для збору інформації про потреби й інтереси учнів для подальшого розвитку їхніх сильних сторін [10]. Диференціація навчання також передбачає адаптацію змісту навчання, забезпечення різних опцій для демонстрації результатів роботи учнями, підтримку самонавчання здобувача освіти [15].

Індивідуальний підхід – важливий психолого-педагогічний принцип, що зважає на індивідуальні особливості кожного здобувача освіти. В контексті підготовки фахівців у сфері логопедії й інклюзії індивідуалізація навчання потребує навичок планування індивідуальної програми для дитини на основі її потреб, інтересів й стилю навчання, а також гнучкого застосування стратегій навчання, розробки індивідуальних навчальних матеріалів, включно з електронними [18]. Особлива увага приділяється підготовці інклюзивного вчителя до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти й умінню забезпечувати ефективний зворотній зв'язок, що дозволяє реалізувати психолого-педагогічні інтенції [10].

Педагогіка партнерства в інклюзивному навчанні – це підхід, що передбачає співпрацю між усіма учасниками навчального процесу (учнями, вчителями, батьками тощо) з метою створення сприятливого середовища для навчання й розвитку кожного учня, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і потреб [20]. Основні принципи педагогіки партнерства ґрунтуються на рівноправності, співпраці й взаємодії, побудові довіри [16]. Педагогіка партнерства також визначає спільну відповідальність всіх учасників за успіх кожного учня, спираючись на взаємодопомогу [23]. Підготовка інклюзивного вчителя до реалізації педагогіки партнерства охоплює формування його вміння працювати в команді, вирішувати конфліктні ситуації й шукати компроміси, які б задовольняли інтереси всіх сторін. З цією метою в закладах вищої освіти використовують практичні завдання й симуляційні технології, щоби майбутні фахівці могли випробувати навички застосування педагогічних стратегій в реальних або симульованих ситуаціях [16].

Проектне навчання означає формування вмінь і навичок пошукової діяльності в процесі планування й виконання практичних завдань. Проектне навчання в підготовці майбутнього фахівця у сфері логопедії й інклюзії сприяє розвитку основних компетентностей майбутніх педагогів і готує їх до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [25]. В процесі такого навчання майбутні педагоги освоюють методики роботи з учнями, що мають різні рівні знань, уміння й потреби, а також навчаються розробляти й запроваджувати диференційований та індивідуальний підходи [18]. Крім того, на думку європейських дослідників, проектне навчання забезпечує розвиток соціальної компетентності й удосконалення комунікативних навичок для встановлення відповідних зв'язків зі здобувачами освіти [21; 25].

ІКТ відіграють важливу роль в інклюзивному навчанні. Вони сприяють створенню доступного й інтерактивного освітнього середовища для всіх учнів. На сьогодні ІКТ – це один із ефективних інструментів розвитку, виховання й навчання учнів з ООП. Інтеграція комп'ютерних технологій в освітній процес дає змогу інкорпорувати персоналізоване навчання, вдосконалити спілкування й співпрацю між учнями, вчителями й батьками за допомогою інтерактивних платформ та інструментів. Також можна застосовувати цифрові інструменти для оцінювання й відстеження прогресу учнів з ООП [9]. ІКТ відіграють важливу компенсаторну функцію оскільки дозволяють дітям з ООП брати активну участь у навчальному процесі, незважаючи на певні функціональні обмеження слуху, мовлення, здібностей, уваги чи координації [11]. Варто зазначити, що сьогодні особливу увагу в європейських закладах вищої освіти приділяють готовності інклюзивного вчителя використовувати інструменти віртуальної реальності, штучного інтелекту й машинного навчання [12].

Корекційно-логопедичний супровід – це комплекс заходів, спрямованих на корекцію й підтримку учнів з порушеннями мовлення й комунікації [8]. Підготовка до корекційно-педагогічного супроводу охоплює теоретичну підготовку (initial training), під час якої майбутній фахівець отримує знання про особливості мовленнєвого розвитку, види порушень мовлення й комунікації, а також про професійні методи й підходи до їхньої корекції й підтримки, й водночас прак-

тичну підготовку (practice training), що передбачає стажування й практику роботи з учнями з відповідними порушеннями [14]. Варто наголосити, що в межах цього підходу зусилля педагога зосередженні на тренуванні робочої пам'яті в дітей з розладом мовного розвитку. Майбутній логопед повинен вміти залучати їх до виконання різноманітних завдань, аби перевірити й покращити їхню оперативну пам'ять [13]. Інші аспекти підготовки пов'язані з мовною терапією й освітньою підтримкою, адаптованою до індивідуальних потреб дитини [14].

Значна кількість наукових праць зосереджена на навчанні, що враховує культурні особливості, оскільки педагогічна діяльність вимагає від учителя уважного ставлення до культурного походження, переконань і системи цінностей своїх учнів. По-перше, педагоги повинні прагнути розвинути розуміння культурного походження своїх учнів. Також вони повинні демонструвати повагу до культурної різноманітності, визнаючи й цінуючи унікальні погляди й досвід кожного учня. В інклюзивному освітньому середовищі навчальна програма має відображати різноманіття учнів й охоплювати навчальні матеріали, що є культурно відповідними й інклюзивними [19]. Важливим аспектом реалізації цього підходу є застосування стратегій навчання, що відповідають культурному профілю й поглядам учнів [24]. У таблиці 1 проаналізовано особливості реалізації сучасних підходів у вищій педагогічній освіті в країнах ЄС.

Таблиця 1

Особливості реалізації сучасних підходів у вищій педагогічній освіті в країнах ЄС

Підхід	Особливості реалізації у вищій педагогічній освіті
Диференціація	вчитель використовує диференціацію змісту й методів навчання [10]; застосування різних програм навчання на різних етапах (дошкільна, початкова й середня освіта) [15];
	розробка й застосування методів навчання, які забезпечують доступ до освіти для всіх учнів; орієнтація на педагогічні дії для реагування на специфічні завдання для навчальної групи чи класу [18].
Індивідуальний підхід	індивідуалізація передбачає модифікацію педагогічних завдань відповідно до особистих можливостей учнів [10];
	стосується формування дидактичних реакцій інклюзивного вчителя для адаптації до індивідуальних потреб учнів [18].
Педагогіка партнерства	організація горизонтальної взаємодії, коли учні з ООП і без них працюють разом, щоб виконувати завдання або створювати проєкти [20];
	спільне навчання розкриває унікальні сильні сторони й здібності кожного учня, що заохочує до активної роботи й надає їм можливість проявити себе в різних ролях [16];
	розвиток соціально-емоційних навичок у дітей [23].
Проектне навчання	дозволяє учням реалізувати свої інтереси під час проєкту, розширює можливості для дітей з ООП, які, можливо, почуваються некомфортно в традиційному класі [25];
	працює з реальними проблемами або сценаріями, що робить навчання більш актуальним і привабливим для дітей з ООП [21].
Інтеграція ІКТ	використання ІКТ для автономізації учнів з ООП [9; 11];
	полегшення спілкування й соціальної взаємодії з однолітками, вчителями тощо [11];
	активізація когнітивної діяльності учнів завдяки застосуванню ігрового навчання й гейміфікації [9].
Корекційно-логопедичний супровід	обов'язкова практична робота з учнями з порушеннями мовлення й комунікації [14];
	тренуванні робочої пам'яті в дітей з розладом мовного розвитку [13];
	використання систем доповнювальної й альтернативної комунікації (Augmentative and Alternative Communication systems) для учнів із серйозними порушеннями мовлення (дошки з малюнками, мова жестів або комунікаційний пристрій) [26].
Навчання з урахуванням культурних особливостей	застосування стратегій навчання, які реагують на культурне середовище учнів, наприклад, внесення у навчальну програму культурно релевантних прикладів і зважання на культурні погляди учнів [19; 24];
	використання казкотерапії як способу передачі досвіду й нових знань, а також культивування загальноприйнятих моральних норм поведінки в суспільстві [17].

Джерело: розроблено автором.

Висновки й пропозиції. Отже, інклюзивна освіта забезпечує здобуття якісної освіти на всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень шляхом впровадження інклюзивного навчання. В Україні в рамках Концепції «Нова українська школа» інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, сприятливого для навчання, виховання й розвитку дитини з ООП. Формування інклюзивної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти потребує вдосконалення процесу організації професійної підготовки в закладах вищої освіти. Важливим способом формування інклюзивної компетентності є актуалізація й імплементація зарубіжного досвіду в підготовку майбутніх фахівців у сфері логопедії й інклюзії.

На основі аналізу нормативних документів Європейської агенції з питань особливих потреб та інклюзивної освіти, а також наукових праць в галузі інклюзії з'ясовано складові профілю інклюзивного вчителя: цінності й позитивне ставлення до інклюзивної освіти; педагогічна компетентність; здатність планувати індивідуальну програму учня; психологічна готовність; створення безпечного середовища для навчання; безперервний професійний розвиток. Доведено, що підготовка висококваліфікованих інклюзивних фахівців у країнах ЄС відбувається за допомогою низки підходів, які визначають системну організацію освітнього процесу й особливості взаємодії всіх компонентів відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей. Вони охоплюють: диференційований підхід, індивідуальний підхід, педагогіку партнерства, проєктне навчання, інтеграцію ІКТ, корекційно-логопедичний супровід, а також навчання з урахуванням культурних особливостей. Під час дослідження детально проаналізовано особливості реалізації окреслених підходів у вищій педагогічній освіті в країнах ЄС.

Подальші дослідження слід сфокусувати на вдосконаленні педагогічних підходів і методик для підтримки учнів з ООП в інклюзивних класах на основі досвіду європейських країн. Також важливою темою наукових розвідок в галузі інклюзивного навчання є вивчення ролі батьків у підтримці інклюзивної освіти й сприяння її розвитку.

Література:

1. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
2. Краснощок І. П. Виховна компетентність майбутнього педагога: зміст та структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 182. С.90–98. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/177/139>
3. Лященко В. М. Система підвищення кваліфікації педагогів Харківської області з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 42. С. 108–111. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.21>
4. Малишевська І. А. Удосконалення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Вип. 1(17). С. 59–67. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(17\).2020.59-67](https://doi.org/10.35387/od.1(17).2020.59-67)
5. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки (проєкт). URL: <https://cutt.ly/JwzfYDc>
6. Нікора А. Переживання стресу дитиною з особливими освітніми потребами в умовах воєнних дій. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. № 149. Р. 120–127. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2896>
7. Пелех Ю., Філоненко М., Шевців З. Перспективи підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2023. № 1. С. 25–31. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-25-31>
8. Рібцун Ю. В. Дошкільники з моторною алалією: логопсиходіагностичне вивчення основних мисленневих операцій. *Věda a perspektivy*. 2023. № 8(27). с. 99–11. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736464>
9. Anagnostopoulou P., Lorentzou G., Drigas A. ICTs in inclusive education for learning disabilities. *Research, Society and Development*. 2021. № 10(9). e43410918230. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18230>
10. Vačová V. The Profile of the Primary School Teacher in Inclusive Education from the Finnish Experience. *European Journal of Education and Pedagogy*. 2023. № 4(3). Р. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.3.662>
11. Benoit H. Inclusive Education in the Face of Educational Systems: Institutional and Conceptual Resistances. *Language, Culture and Society*. 2020. № 3(2). Р. 3–13. URL: <https://insei.hal.science/hal-03149504/document>
12. Chițu I. B., Teacă A. S., Constantin C. P., Tescașiu B., Brătucu T. O., Brătucu G., Purcaru I. M. Exploring the Opportunity to Use Virtual Reality for the Education of Children with Disabilities. *Children (Basel)*. 2023. № 10(3). 436. DOI: <https://doi.org/10.3390/children10030436>

13. Delage H., Stanford E., Baratti C., Durrleman S. Working memory training in children with developmental language disorder: Effects on complex syntax in narratives. *Frontiers in rehabilitation sciences*. 2023. № 3. 1068959. <https://doi.org/10.3389/fresc.2022.1068959>
14. Ebbels S. H., McCartney E., Slonims V., Dockrell J. E., Norbury C. F. Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2019. № 54. P. 3–19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
15. Florian L., Camedda D. Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*. 2020. № 43(1). P. 4–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
16. Klang N., Olsson I., Wilder J., Lindqvist G., Fohlin N., Nilholm C. A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. *Frontiers in psychology*. 2020. № 11. 586489. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
17. Kotsis K. Misconceptions about Science Concepts in Traditional Fairy Tales. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*. 2023. № 1(4). DOI: <https://doi.org/10.59652/jetm.v1i4.65>
18. Lindner K.-T., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
19. Molina Roldán S., Marauri J., Aubert A., Flecha R. How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in psychology*. 2021. № 12. 661427. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
20. Niemi K., Vehkakoski T. Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>
21. Ortega-Sánchez D., Jiménez-Eguizábal A. Project-Based Learning through Information and Communications Technology and the Curricular Inclusion of Social Problems Relevant to the Initial Training of Infant School Teachers. *Sustainability*. 2019. №11(22). 6370. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11226370>
22. Profile of Inclusive Teachers. URL: <https://www.european-agency.org/activities/profile-inclusive-teachers>
23. Sannen J., De Maeyer S., Struyf E., De Schauwer E., Petry K. Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*. 2021. № 97. 103182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
24. Semião D., Mogarro M. J., Pinto F. B., Martins M. J. D., Santos N., Sousa O., Marchão A., Freire I. P., Lord L., Tinoca L. Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*. 2023. № 13(12). 1215. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
25. Sormunen K., Juuti K., Lavonen J. Maker-Centered Project-Based Learning in Inclusive Classes: Supporting Students' Active Participation with Teacher-Directed Reflective Discussions. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2020. № 18. P. 691–712. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09998-9>
26. Wallin S., Hemmingsson H., Thunberg G., Wilder J. Turn-taking and communication modes of students and staff in group activities at non-inclusive schools for students with intellectual disability. *Augmentative and Alternative Communication*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2243517>

References:

1. Інклюзивне навчання. Статистичні дані [Inclusive education. Statistical data]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> [in Ukrainian].
2. Krasnoshchok, I.P. (2019). Vykhovna kompetentnist maibutnoho pedahoha: zmist ta struktura [Educational competency of future teacher: content and structure]. *Naukovi zapysky – Academic notes. Series: Pedagogical sciences*, 182, 90–98. Retrieved from: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/177/139> [in Ukrainian]
3. Liashchenko, V.M. (2021). Systema pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv Kharkivskoi oblasti z pytan inklyuzyvnoi osvity i navchannia uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [System of advanced training of pedagogues of Kharkiv oblast on the problems of inclusive education of pupils with special educational needs]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogics*, 42, 108–111. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.21> [in Ukrainian].
4. Malyshevska, I.A. (2020). Udoskonalennia pidhotovky pedahohichnykh fakhivtsiv v umovakh inklyuzyvnoi osvity [Improvement of training of pedagogical staff in the conditions of inclusive education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 1(17), 59–67. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(17\).2020.59-67](https://doi.org/10.35387/od.1(17).2020.59-67) [in Ukrainian].
5. Natsionalna stratehiia rozvytku inklyuzyvnoi osvity na 2020-2030 roky (proiekt) [National strategy of development of inclusive education during 2020-2030 (project)]. Retrieved from: <https://cutt.ly/JwzfYDic> [in Ukrainian].
6. Nikora, A. (2023). Perezhyvannia stresu dytynoiu z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voennykh dii [Overcoming of stress by a child with special educational needs in the conditions of war]. *Scientific Collection «InterConf»*, 149, 120–127. Retrieved from: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2896> [in Ukrainian].

7. Pelekh, Yu., Filonenko, M., & Shevtsiv, Z. (2023). Perspektyvy pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei do roboty v umovakh inkluzii v osviti [Prospects of training of future experts of sociological specialities to work in the conditions of inclusion in education]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of the Cherkasy National University. Series: «Pedagogical sciences»*, 1, 25–31. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-25-31> [in Ukrainian].
8. Ribtsun, Yu.V. (2023). Doshkilnyky z motornoyu alalieiu: logopsykhologichne vyvchennia osnovnykh movlenniivnykh operatsii [Pre-schoolers with motor alalia: logopsychological analysis of main speech operations]. *Věda a perspektivy*, 8(27), 99–111. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/736464> [in Ukrainian].
9. Anagnostopoulou, P., Lorentzou, G., & Drigas A. (2021). ICTs in inclusive education for learning disabilities. *Research, Society and Development*, 10(9), e43410918230. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18230>.
10. Bačová, V. (2023). The Profile of the Primary School Teacher in Inclusive Education from the Finnish Experience. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(3), 90–96. DOI: <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.3.662>.
11. Benoit, H. (2020). Inclusive Education in the Face of Educational Systems: Institutional and Conceptual Resistances. *Language, Culture and Society*, 3(2), 3–13. Retrieved from: <https://insei.hal.science/hal-03149504/document>
12. Chițu, I.B., Tecău, A.S., Constantin, C.P., Tescașiu, B., Brătucu, T.O., Brătucu, G., & Purcaru, I.M. (2023). Exploring the Opportunity to Use Virtual Reality for the Education of Children with Disabilities. *Children (Basel)*, 10(3), 436. DOI: <https://doi.org/10.3390/children10030436>.
13. Delage, H., Stanford, E., Baratti, C., & Durrleman, S. (2023). Working memory training in children with developmental language disorder: Effects on complex syntax in narratives. *Frontiers in rehabilitation sciences*, 3, 1068959. <https://doi.org/10.3389/fresc.2022.1068959>.
14. Ebbels, S.H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C.F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54, 3–19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>.
15. Florian, L., & Camedda, D. (2020) Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
16. Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. *Frontiers in psychology*, 11, 586489. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
17. Kotsis, K. (2023). Misconceptions about Science Concepts in Traditional Fairy Tales. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 1(4). DOI: <https://doi.org/10.59652/jetm.v1i4.65>
18. Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>.
19. Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in psychology*, 12, 661427. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>.
20. Niemi, K., & Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>
21. Ortega-Sánchez, D., & Jiménez-Eguizábal, A. (2019). Project-Based Learning through Information and Communications Technology and the Curricular Inclusion of Social Problems Relevant to the Initial Training of Infant School Teachers. *Sustainability*, 11(22), 6370. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11226370>
22. Profile of Inclusive Teachers. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/activities/profile-inclusive-teachers>
23. Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.
24. Semião, D., Mogarro, M.J., Pinto, F.B., Martins, M.J.D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I.P., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(12), 1215. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
25. Sormunen, K., Juuti, K., & Lavonen, J. (2020). Maker-Centered Project-Based Learning in Inclusive Classes: Supporting Students' Active Participation with Teacher-Directed Reflective Discussions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 691–712. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09998-9>
26. Wallin, S., Hemmingsson, H., Thunberg, G., & Wilder, J. (2023). Turn-taking and communication modes of students and staff in group activities at non-inclusive schools for students with intellectual disability. *Augmentative and Alternative Communication*. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2243517>.

УДК 378.147:004:34(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-4>

Віталій Іванович КЕМЕНЯШ,

аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти,
Національний університет «Львівська політехніка»

E-mail: vitalii.i.kemeniash@lpnu.ua

ORCID: 0009-0001-6771-6965

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРАВОЗНАВСТВА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Стаття здійснює глибокий аналіз та порівняльне дослідження моделей змішаного навчання у сфері юридичної освіти, акцентуючи увагу на Україні та міжнародному досвіді. Основна увага приділена викликам, можливостям та перспективам, які ці моделі навчання пропонують для підготовки майбутніх юристів, що є критично важливим для сучасного юридичного освітнього простору. Особливий акцент робиться на вивченні ефективності змішаного навчання, його адаптації до кризових ситуацій, а також на здатності задовольняти потреби студентів за допомогою гнучкого, інтерактивного та технологічно насиченого освітнього середовища. В статті наголошується на важливості інтеграції новітніх технологій, підтримки самостійного навчання, забезпечення інтерактивності, гнучкості та адаптивності освітніх моделей.

Велике значення приділяється перевагам застосування інтерактивних онлайн-платформ, впровадження елементів гейміфікації та використання міждисциплінарного підходу в навчальному процесі, що сприяє не тільки зацікавленості та залученості студентів, але й глибшому розумінню юридичних дисциплін. На основі аналізу існуючих даних пропонується розробка універсальної моделі змішаного навчання, яка б інтегрувала найкращі практики та рішення з метою покращення якості юридичної освіти в Україні. Окреслюються ключові аспекти для успішної імплементації цієї моделі, включаючи розвиток цифрової компетентності, встановлення етичних стандартів використання технологій, а також наголошується на необхідності постійного оновлення освітніх програм та курсів з урахуванням найновіших правових та технологічних тенденцій.

Змішане навчання виступає як потужний інструмент, що відкриває нові можливості для підготовки юридичних кадрів, адаптованих до вимог сучасного динамічного світу. Ефективне використання цього інструментарію передбачає не тільки технічну оснащеність та доступність освітніх ресурсів, але й забезпечення високого рівня професійної підготовки викладачів, які мають стати не тільки передавачами знань, але й наставниками, здатними навчати студентів критично мислити та самостійно здобувати нові знання. Успішне впровадження та реалізація змішаного навчання можуть кардинально підвищити якість юридичної освіти в Україні, підготувавши висококваліфікованих фахівців, готових ефективно діяти в складних умовах сучасного правового середовища.

Ключові слова: змішане навчання, юридична освіта, міжнародний досвід, технологічна інтеграція, самостійне навчання, універсальна модель змішаного навчання.

Vitalii Ivanovich KEMENIASH,

Postgraduate Student,

Department of Pedagogy and Innovative Education

Lviv Polytechnic National University

E-mail: vitalii.i.kemeniash@lpnu.ua

ORCID: 0009-0001-6771-6965

MODEL OF TRAINING OF LAW STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MIXED EDUCATION

The article undertakes a detailed examination and juxtaposition of various blended learning models within the realm of legal education, both within Ukraine and internationally. It delves into the various challenges these models present, alongside the opportunities and future prospects they hold for the training and development of future legal professionals. The study critically assesses the efficiency of blended learning methodologies, their resilience in times of crisis, and their capacity to fulfill the diverse needs of students by providing an educational setting that is not only flexible and interactive but also enriched with advanced technological resources. It places significant emphasis on the importance of technological incorporation, bolstering independent study practices, enhancing interactivity, and ensuring the learning models' flexibility and adaptability. The benefits derived from employing interactive online platforms, the application of gamification techniques, and the adoption of an interdisciplinary strategy in the educational framework are underscored. Drawing from the insights gained through the analysis, the article suggests a comprehensive model for blended learning that amalgamates the most effective practices and solutions aimed at elevating the standard of legal education in Ukraine. It outlines crucial elements vital for the successful deployment of this model, such as fostering digital literacy among learners, establishing ethical guidelines for technological use, and the imperative for ongoing refinement of educational

curricula to keep pace with evolving legal and technological landscapes. This proposed universal model of blended learning serves as a cornerstone for reimagining and enhancing the pedagogical approach to legal education, ensuring that it is well-suited to meet the demands of the contemporary legal profession and the dynamic global environment.

Key words: *blended learning, legal education, international experience, technological integration, independent learning, universal learning model.*

Вступ. В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій та їх все більшого впливу на освітні процеси, з'являється потреба в адаптації традиційних методів навчання до сучасних вимог. Актуальність дослідження обумовлена стрімкими змінами в професійному середовищі юристів, які вимагають від випускників не лише глибоких знань у галузі права, але й вміння ефективно використовувати цифрові інструменти, а також навички самоосвіти та критичного мислення. Змішане навчання, яке поєднує в собі елементи традиційної аудиторної роботи та дистанційних технологій, пропонує новітні можливості для ефективної підготовки майбутніх юристів.

Завданням дослідження є визначення ефективних стратегій впровадження змішаного навчання, які б сприяли підвищенню якості освітнього процесу, а також розробка практичних рекомендацій для освітніх закладів, держави та правової спільноти у створенні інноваційної, доступної та ефективної системи підготовки юристів, здатних адаптуватися до швидкозмінних умов сучасного світу.

Ця стаття прагне дослідити та аналізувати роль змішаного навчання у відповіді на ці виклики, зокрема, як інтеграція традиційних освітніх методів з новітніми цифровими технологіями може підвищити якість та доступність юридичної освіти. Основна увага зосереджена на вивченні існуючих моделей змішаного навчання, їх ефективності, викликах, які вони представляють, та перспективах розвитку в контексті української юридичної освіти.

Актуальність дослідження, представленого у статті, полягає у потребі адаптації юридичної освіти до сучасних вимог швидкозмінного професійного середовища, що характеризується інтенсивним розвитком інформаційних технологій та їх впливом на освітні процеси. Стаття акцентує на важливості змішаного навчання як інструменту, який поєднує традиційну аудиторну роботу з дистанційними технологіями, пропонує новітні можливості для ефективної підготовки майбутніх юристів. В контексті стрімких змін в професійному середовищі юристів, випускники змушені не тільки володіти глибокими знаннями у галузі права, але й мати здатність ефективно використовувати цифрові інструменти, а також навички самоосвіти та критичного мислення. Тому задачею дослідження є визначення ефективних стратегій впровадження змішаного навчання, що сприяли б підвищенню якості освітнього процесу та розробці практичних рекомендацій для освітніх закладів держави та правової спільноти у створенні інноваційної, доступної та ефективної системи підготовки юристів, здатних адаптуватися до швидкозмінних умов сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стаття опирається на аналіз наявних досліджень та практик змішаного навчання, включаючи розгляд досвіду зарубіжних країн, та вивчення поточного стану юридичної освіти в Україні. Викладені в статті висновки та пропозиції ґрунтуються на комплексному підході, що включає технологічну підтримку, методики активного навчання, самостійну роботу студентів та адаптивність навчального процесу до потреб сучасного юридичного ринку праці.

На основі аналізу дослідження «Вплив впровадження методу змішаного навчання на результати навчання студентів на прикладі професійної етики та права охорони здоров'я в програмі підготовки акушерів» Ульфи Фаррах Ліси та ін., а також «Дистанційне та змішане навчання як ефективні технології викладання іноземної мови в умовах воєнного стану» О.А. Зимовець та В.І. Кулака, було виявлено значний інтерес до використання змішаного навчання в різних освітніх контекстах. Ці дослідження вказують на потенціал змішаного навчання підвищити якість освіти, а також надають цікаві приклади щодо ефективності та гнучкості такого підходу в непростих умовах, таких як пандемія COVID-19 або воєнний стан.

Метою цієї статті є глибокий аналіз та оцінка потенціалу змішаного навчання для реформування юридичної освіти в Україні. Вона прагне визначити, як інтеграція традиційних та цифрових освітніх методів може підвищити якість та доступність навчання, розвиваючи при цьому глибокі теоретичні знання, практичні навички, критичне мислення, та здатність до самоос-

віти серед студентів. Основна увага приділяється аналізу існуючих вітчизняних та зарубіжних моделей змішаного навчання, виявленню їхніх переваг та недоліків, та формулюванню універсальної моделі, яка відповідала б сучасним освітнім викликам та потребам юридичної професії.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи модель змішаного навчання у контексті підготовки студентів правознавства, основна увага зосереджується на інтеграції традиційних освітніх підходів із новітніми технологіями. Це поєднання дозволяє створити гнучке навчальне середовище, де студенти мають можливість отримувати, обробляти та застосовувати знання у більш інтерактивний та практичний спосіб. Використання електронних ресурсів, відео лекцій, онлайн семінарів, а також розробка спеціалізованих віртуальних платформ для співпраці, забезпечує студентам доступ до широкого спектру матеріалів та можливостей для самостійного вивчення. Такий підхід сприяє не лише покращенню засвоєння теоретичних знань, але й розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і здатності до самоосвіти, що є критично важливими для майбутньої професійної діяльності юристів [1, с. 4].

На наступному етапі розглядаємо практичну сторону змішаного навчання, яка передбачає використання віртуальних симуляцій, кейс-методів та інтерактивних вправ. Ці інструменти дозволяють студентам випробувати реальні ситуації, з якими вони можуть зіткнутися у професійній діяльності, та розвивати навички вирішення проблем. Такий підхід спонукає до глибокого розуміння предмету та стимулює активну участь у навчальному процесі.

Для подальшого аналізу теми змішаного навчання в правовій освіті, слід врахувати наступні ключові аспекти, які можуть допомогти розширити обсяг дослідження:

1. Технологічна підтримка змішаного навчання: детально розглянути, які платформи та інструменти використовуються в змішаному навчанні для підготовки студентів правознавства. Аналіз їхньої ефективності та зручності використання в освітньому процесі [2, с. 6].

2. Самостійне навчання та мотивація студентів: Розглянути, як змішане навчання сприяє розвитку навичок самостійного навчання серед студентів, їхньої здатності до самоорганізації та самомотивації.

3. Адаптація навчальних матеріалів та методик оцінювання: Аналізувати, як навчальні матеріали та методики оцінювання адаптуються під змішане навчання, включаючи використання інтерактивних завдань, проектної роботи та використання цифрових інструментів для оцінювання.

4. Юридичні симуляції та практичне застосування знань: Вивчити роль та ефективність юридичних симуляцій та інших практичних завдань у змішаному навчанні для підготовки студентів до реальних ситуацій у юридичній практиці.

5. Вплив на розвиток критичного мислення та аналітичних навичок: Огляд того, як змішане навчання впливає на здатність студентів аналізувати складні юридичні питання, розвивати критичне мислення та ефективно застосовувати теоретичні знання на практиці.

Ці аспекти становлять основу для глибокого дослідження змішаного навчання в контексті правової освіти, дозволяючи оцінити його потенціал, виклики та перспективи розвитку.

У контексті швидких змін, що охопили освітній простір через пандемію COVID-19, важливість адаптивної підготовки студентів правознавства до реалій сучасного юридичного середовища набуває нового значення. Змішане навчання, що об'єднує традиційні та цифрові педагогічні підходи, виступає не лише як відповідь на виклики карантинних обмежень, але й як стратегічна ініціатива, спрямована на збагачення освітнього процесу. Розгортання цієї моделі в правовій освіті має потенціал глибоко трансформувати методи навчання, зробивши їх більш гнучкими, інтерактивними та орієнтованими на студента [1, с. 10].

Основою для таких міркувань є досвід, накопичений під час пандемії, коли вищі навчальні заклади були змушені швидко переходити на дистанційні форми навчання. Цей досвід підкреслив не тільки виклики, але й можливості, що відкриваються завдяки цифровізації освітнього процесу. Сучасні технології дозволяють студентам правознавства не просто споживати інформацію, але й активно взаємодіяти з нею, використовуючи віртуальні симуляції судових процесів, доступ до онлайн-баз даних та інших ресурсів, що раніше були обмежені або недоступні.

Зокрема в дослідженні "Аналіз застосування гібридного методу навчання в правовій освіті" Денга ті ін., висвітлюється, як змішане навчання, що інтегрує традиційні освітні підходи з циф-

ровими технологіями, може покращити засвоєння студентами складних правових концепцій та сприяти розвитку критичного мислення та аналітичних навичок. Головною перевагою такого підходу є його здатність адаптуватися до індивідуальних потреб учнів, що дозволяє забезпечити глибше розуміння матеріалу за рахунок поєднання онлайн-ресурсів з традиційними лекційними заняттями [3, с. 327].

За кордоном, змішане навчання часто базується на добре розроблених платформах, що інтегрують відео лекції, онлайн дискусії, кейс-стаді, та інші інструменти для підтримки самостійного навчання студентів. Наприклад, використання платформи Moodle, яка дозволяє створювати гнучкі курси з великим набором дидактичних інструментів, є поширеною практикою у багатьох країнах. Подібні платформи не лише спрощують доступ до навчальних матеріалів, але й дозволяють викладачам і студентам здійснювати постійний контроль за процесом навчання та оцінювання.

Українські заклади вищої освіти також активно адаптуються до нових реалій, інтегруючи дистанційні технології у навчальний процес. Однак, для досягнення рівня зарубіжних закладів, необхідно зосередитись не лише на технічному забезпеченні, але й на методологічній базі змішаного навчання. Це передбачає розробку комплексних навчальних програм, що враховують специфіку юридичної освіти, і стимулюють розвиток критичного мислення, аналітичних навичок та самостійної роботи студентів.

Інноваційні підходи, такі як базоване навчання, використання портфоліо, а також самооцінювання, можуть сприяти формуванню глибокого розуміння юридичних концепцій та розвитку практичних навичок. Також важливим є включення інтерактивних елементів, як-от віртуальні майстер-класи та симуляції реальних юридичних ситуацій, що дозволяють студентам випробовувати та рефлексувати над своїми знаннями в контексті, наближеному до реальної професійної діяльності.

Ці висновки, в свою чергу, резонують із дослідженням "Перспективи студентів щодо потреб і можливостей із застосуванням змішаної реальності в нейрохірургічній освіті в медичних школах Німеччини" Ваха та ін., де розглядається застосування змішаної реальності в медичній освіті, зокрема в навчанні нейрохірургії. Хоча це дослідження зосереджене на медичній галузі, воно надає цінне розуміння потенціалу змішаного навчання в інших сферах, включаючи правознавство. Автори вказують на високий інтерес та готовність студентів до інтеграції змішаної реальності у навчальний процес як засобу поглиблення знань та навичок. Це підкреслює важливість інноваційних освітніх технологій у підготовці фахівців високої кваліфікації [4].

Подальший розвиток змішаного навчання в правовій освіті України може мотивуватися міжнародним досвідом, де активне використання технологій ІКТ у навчанні вже стало нормою. Наприклад, досвід Відкритого Університету Великобританії, який є лідером у сфері дистанційної освіти, показує, як можна ефективно інтегрувати онлайн-ресурси та платформи для забезпечення доступності та гнучкості в навчанні. Враховуючи українські реалії, такий досвід може бути адаптований з урахуванням місцевих особливостей та потреб, але з збереженням основних принципів якості та доступності освіти.

Опираючись на проаналізовані матеріали, можна сказати що змішане навчання відкриває нові перспективи для розвитку правової освіти в Україні, пропонуючи більш гнучкі та індивідуалізовані підходи до навчання. Його успішне впровадження залежатиме від готовності освітньої системи до інновацій, відкритості до міжнародного досвіду, та забезпечення необхідних умов для якісного та ефективного навчання [1; 2].

Також, ключовим аспектом ефективного змішаного навчання є створення умов для розвитку професійної спільноти як серед студентів, так і викладачів. Взаємодія в онлайн та офлайн форматах має сприяти формуванню міцних зв'язків, обміну знаннями та досвідом, що в свою чергу забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу та розвиток важливих професійних якостей. Створення віртуальних класів, де студенти можуть працювати над спільними проектами, проводити дебати та обговорення юридичних кейсів, не лише підвищує мотивацію до навчання, але й сприяє формуванню навичок критичного мислення та аргументації.

Освітні інституції мають забезпечити підтримку викладачам у впровадженні змішаного навчання, організувавши тренінги та майстер-класи з використання цифрових освітніх інструментів, методів онлайн викладання та ефективного використання електронних ресурсів.

Також важливим є врахування зворотного зв'язку від студентів для постійного удосконалення навчального процесу, адаптації програм та методів викладання до потреб та очікувань студентської аудиторії.

В контексті адаптації навчальних програм до умов змішаного навчання, особливо актуальним є підхід до організації дистанційного навчання з фізичної освіти. Специфіка такого формату вимагає від освітніх інституцій розробки інноваційних методик, які б забезпечили збереження фізичної активності студентів, враховуючи обмежений доступ до спортивних залів та практичних занять. Важливим є використання цифрових платформ для забезпечення доступу до відеоуроків та інструкцій для самостійних занять, що дозволить студентам підтримувати високий рівень фізичної підготовки незалежно від обмежень, накладених дистанційним форматом навчання [9, с. 112].

Водночас, у сфері правової освіти, змішане навчання відкриває нові можливості для інтеграції виховних аспектів у навчальний процес. Такий підхід підкреслює необхідність формування у студентів не тільки глибоких академічних знань, а й етичних цінностей, критичного мислення та готовності до соціальної відповідальності. Важливим стає створення інтерактивного освітнього середовища, що стимулює активну участь студентів у дискусіях і проектах, спрямованих на розв'язання суспільних викликів та підтримку справедливості [10, с. 125].

Змішане навчання в правовій освіті представляє собою потужний інструмент для підготовки висококваліфікованих юридичних фахівців, здатних налаштуватися на ефективне вирішення юридичних проблем в різноманітних контекстах. Щоб досягти цього, важливо продовжувати розширювати кордони освітніх інновацій, активно інтегруючи новітні технології та методики навчання. Це, в свою чергу, вимагає збалансованого підходу, що враховує як незаперечні переваги цифровізації, так і потребу в збереженні особистісно орієнтованого підходу в освіті, який сприяє формуванню не тільки професійних, але й громадянських компетенцій.

Розвиток змішаного навчання також передбачає активну участь студентів у процесі освіти, де вони виступають не як пасивні споживачі знань, а як активні учасники, мотивовані до саморозвитку та самовдосконалення. Це вимагає від викладачів здатності мотивувати студентів, заохочувати їх до критичного мислення, самостійного дослідження та колаборативної роботи над проектами.

Такий підхід до навчання допомагає студентам не тільки набути глибокі знання в галузі права, але й розвинути важливі м'які навички, такі як комунікаційні здібності, уміння працювати в команді, критичне мислення, які є ключовими для успішної кар'єри в будь-якій сфері [1; 2].

З огляду на це, подальше впровадження та розвиток змішаного навчання в правовій освіті України повинно стати пріоритетом для освітньої політики, з метою підготовки кваліфікованих юристів, готових відповідати викликам сучасного світу. Важливою умовою успіху в цьому напрямку є взаємодія між державними структурами, освітніми інституціями та представниками юридичної професії для створення ефективної, інноваційної та доступної системи юридичної освіти.

Інтеграція змішаного навчання в юридичну освіту також відкриває нові можливості для міжнародної співпраці та обміну досвідом між юридичними факультетами різних країн. Це може включати спільні онлайн-курси, міжнародні вебінари, та віртуальні майстер-класи з відомими юристами та правознавцями, що дозволить студентам отримати унікальний міжкультурний досвід та розширити своє розуміння різних правових систем. Такий підхід не тільки збагачує навчальний досвід, але й сприяє формуванню міцної міжнародної мережі молодих юристів, готових до співпраці в глобалізованому світі.

Для реалізації цих перспектив, важливо створити умови для вільного доступу до міжнародних юридичних ресурсів та баз даних, які можуть слугувати надійним фундаментом для глибокого вивчення міжнародного права, порівняльного правознавства, та інших важливих аспектів сучасної юридичної освіти. Це також вимагає від викладачів готовності до постійного професійного розвитку, оволодіння новими педагогічними методиками та технологіями, що дозволять ефективно інтегрувати міжнародний досвід у навчальний процес.

Одночасно, слід акцентувати увагу на важливості збереження академічної чесності та етики в онлайн-освіті, розробляючи чіткі правила та стандарти для запобігання плагіату та іншим

формам академічного недоброочесності. Використання сучасних технологій для контролю якості наукових робіт, таких як спеціалізоване програмне забезпечення для перевірки на плагіат, може стати одним із ключових елементів в системі забезпечення якості освіти.

Також, важливим аспектом є розробка та впровадження спеціалізованих курсів, які б готували студентів до вирішення глобальних проблем, таких як міжнародне право, права людини, екологічне право, та інших сфер, де потрібен широкий міждисциплінарний підхід. Використання міжнародних кейс-стаді, реальних ситуаційних задач, та симуляцій судових процесів на міжнародному рівні може допомогти студентам краще зрозуміти складність та взаємопов'язаність сучасних юридичних викликів.

Враховуючи глобальні тенденції та постійний розвиток технологій, однією з перспективних областей для інтеграції у змішане навчання є штучний інтелект (ШІ) та машинне навчання. Ці технології можуть революціонізувати підходи до навчання права, пропонуючи нові методики для аналізу юридичних документів, прогнозування судових рішень та моделювання правових процесів. Використання ШІ для аналітичної роботи дозволяє студентам вчитися на реальних кейсах з величезної бази даних рішень судів, законодавчих актів та юридичних коментарів, значно підвищуючи якість та актуальність навчального матеріалу.

Крім того, гейміфікація навчального процесу, тобто впровадження елементів гри в освітній контекст, може значно збільшити зацікавленість та мотивацію студентів. Розробка спеціалізованих ігор та симуляцій, які імітують реальні юридичні виклики, дозволяє студентам розвивати практичні навички в рішенні складних проблем, проведенні переговорів, та ухваленні обґрунтованих рішень.

Іншою інновацією, яка заслуговує уваги, є використання віртуальної та доповненої реальності для створення іммерсивних навчальних досвідів. Ці технології можуть забезпечити студентам можливість «відвідувати» віртуальні судові засідання, спостерігати за процесом допиту свідків, або навіть брати участь у віртуальних майстер-класах з відомими юристами та суддями з усього світу. Такий підхід не тільки робить навчання більш захопливим, але й дозволяє студентам краще зрозуміти практичні аспекти юридичної професії.

Подальший розвиток юридичної освіти в контексті змішаного навчання також має враховувати зростаючу роль міждисциплінарних досліджень. Виклики сучасного світу вимагають від юристів не тільки глибоких знань у сфері права, але й розуміння економіки, політики, технологій, екології та інших областей. Змішане навчання може сприяти інтеграції різноманітних дисциплін в юридичну освіту, надаючи студентам комплексний погляд на проблеми сучасного світу та готуючи їх до ефективного вирішення складних міждисциплінарних завдань.

Важливо також згадати про значення неперервної освіти та саморозвитку в юридичній професії. У світі, де законодавство та правові норми постійно змінюються, а нові технології невпинно розвиваються, змішане навчання може стати ефективним інструментом для підтримки довічного навчання та професійного зростання юристів. Цифрові освітні платформи, онлайн-курси та вебінари дозволяють юридичним фахівцям оновлювати свої знання та навички, адаптуючись до нових викликів професійного та суспільного життя.

Інтеграція змішаного навчання у юридичну освіту відкриває широкі перспективи для підготовки нового покоління юристів, здатних ефективно діяти в умовах глобалізації, цифровізації та соціальних змін. Створення інноваційної, гнучкої та відповідальної системи юридичної освіти, яка готує фахівців не лише до застосування права, але й до активної участі в житті суспільства, є ключовим завданням для освітніх закладів, держави та всього правового співтовариства.

З аналізованих матеріалів випливають кілька ключових моментів та аргументів, які підкріплюють тезу про ефективність і необхідність змішаного навчання в юридичній освіті:

Ефективність змішаного навчання: Дослідження «Вплив впровадження методу змішаного навчання» підкреслило, що змішане навчання позитивно впливає на результати навчання студентів. Було показано, що існує значний вплив на результати навчання студентів, коли впроваджуються методи змішаного навчання, як це видно з покращених середніх балів студентів, які проходили змішане навчання, порівняно з тими, хто не проходив.

Адаптація під час кризи: Ситуація під час воєнного стану, як аналізується в «Дистанційне та змішане навчання як ефективні технології викладання іноземних мов під час воєнного стану»,

показує адаптивність технологій дистанційного та змішаного навчання. Ці методи швидко розвивалися та адаптувалися до дистанційного формату, що не тільки захищало людей від хвороб, але й від загрози ракетного обстрілу, підкреслюючи критичну роль цих навчальних модальностей під час криз.

Особливо актуальним є питання інтеграції новітніх технологій у навчальний процес. Впровадження інструментів штучного інтелекту, машинного навчання, віртуальної та доповненої реальності може значно збагатити навчальний досвід, зокрема через симуляції реальних правових процедур, віртуальні судові засідання та інтерактивні кейси. Це дозволить студентам не тільки краще засвоїти теоретичний матеріал, але й розвинути практичні навички, необхідні для успішної юридичної практики.

Україна, як і багато інших країн, стикається з викликами, пов'язаними з інтеграцією змішаного навчання в юридичну освіту. Однак, українські освітні заклади демонструють значний потенціал та готовність до інновацій. Посилення співпраці між університетами, правовими фірмами, та технологічними компаніями може сприяти подальшому розвитку та впровадженню ефективних моделей змішаного навчання. Це, в свою чергу, відкриє нові можливості для студентів, дозволяючи їм отримати якісну юридичну освіту, що відповідає вимогам сучасного світу.

Підготовка студентів правознавства у сучасних умовах вимагає від навчальних закладів не тільки впровадження інноваційних технологій та методик навчання, а й забезпечення якості освіти на кожному етапі навчального процесу. Ефективне застосування методу контекстного навчання, як зазначено в дослідженні, може стати ключем до розвитку у студентів не тільки глибоких знань у галузі права, а й усвідомлення верховенства права, що є основою для формування відповідальних та компетентних фахівців. Втілення таких підходів дозволяє студентам краще розуміти та застосовувати правові принципи у різних життєвих ситуаціях, що є особливо важливим у контексті змішаного навчання [7, с. 9].

Особлива увага має бути приділена розробці та впровадженню оцінювальних методик, що відповідають специфіці змішаного навчання. Сучасні технології надають можливість використання різноманітних форм оцінювання, включаючи онлайн-тести, проєктні роботи, портфоліо та інтерактивні завдання, що можуть допомогти об'єктивно оцінити знання та навички студентів.

Для подальшого розвитку змішаного навчання важливим є також забезпечення рівного доступу до освіти для всіх студентів. Це означає не лише надання технічних засобів для дистанційного навчання, але й розробку програм, що враховують різноманітність потреб студентів, зокрема тих, хто має обмежені можливості або проживає в віддалених регіонах.

Вивчення моделі підготовки студентів правознавства в умовах змішаного навчання в Україні може взяти на озброєння кращі практики, реалізовані в рамках роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Аналіз цих практик показує, як уміло використання системи управління навчальним контентом MOODLE та організація центру дистанційного навчання сприяють ефективному змішаному навчанню. Впровадження таких інноваційних підходів та технологій у процес навчання може слугувати основою для розвитку юридичної освіти, забезпечуючи гнучкість, доступність та індивідуалізацію навчального процесу [4, с. 128].

На основі аналізу змішаного навчання в Україні та зарубіжних країнах можна виділити кілька ключових аспектів, які впливають на ефективність підготовки студентів. Моделі змішаного навчання за кордоном часто характеризуються високим рівнем інтеграції технологій, сильною підтримкою самостійного навчання та активним використанням інтерактивних онлайн-платформ. Натомість, в Україні, хоча змішане навчання теж набирає обертів, існують певні виклики, зокрема, стосовно технічного забезпечення, доступу до якісних онлайн-ресурсів та розробки ефективних методів оцінювання студентів у таких програмах.

Розвиток змішаного навчання в правовій освіті України може бути надихнутий міжнародним досвідом, де активне використання технологій ІКТ у навчанні вже стало нормою. Наприклад, досвід Відкритого Університету Великобританії, який є лідером у сфері дистанційної освіти, показує, як можна ефективно інтегрувати онлайн-ресурси та платформи для забезпечення доступності та гнучкості в навчанні. Враховуючи українські реалії, такий досвід може

бути адаптований з урахуванням місцевих особливостей та потреб, але з збереженням основних принципів якості та доступності освіти [5, с. 140].

Враховуючи важливість оцінювання якості освіти, особливу увагу слід звернути на методики та критерії оцінювання, що використовуються у навчальному процесі. Аналіз якості освіти в публічних вищих навчальних закладах, як показано в дослідженні, надає цінні вказівки для розробки ефективних оцінювальних стратегій, які враховують специфіку змішаного навчання та забезпечують об'єктивну оцінку знань та компетенцій студентів. Застосування комплексного підходу до оцінювання, яке включає як традиційні, так і інноваційні форми, дозволить досягти високих стандартів якості освіти та підготувати висококваліфікованих правознавців, здатних ефективно діяти у швидко змінювальному правовому середовищі [8, с. 323].

Оцінка моделей підготовки:

Технологічна інтеграція: Зарубіжні моделі часто включають використання передових технологій для підтримки змішаного навчання, від платформ для відеоконференцій до спеціалізованих програм для симуляції юридичних процесів. Українські університети можуть підвищити ефективність своїх програм, інтегруючи подібні технологічні рішення.

Самостійне навчання: Зарубіжні інституції часто надають студентам широкий доступ до електронних ресурсів та самоосвітніх інструментів. Українським закладам варто розширити доступ до таких ресурсів, сприяючи розвитку самостійного навчання серед студентів.

Інтерактивність та залученість: Ефективні зарубіжні моделі активно використовують інтерактивні елементи, такі як онлайн-дискусії та групові проекти. Українські програми можуть виграти від інтеграції подібних підходів для підвищення залученості студентів.

На основі проаналізованих даних можна запропонувати універсальну модель змішаного навчання для України, яка б інтегрувала найкращі практики та рішення:

Гібридна модель із зосередженням на технологіях: Центральним елементом має стати інтеграція передових технологій, включаючи ІІІ для персоналізованого навчання, віртуальні класи, онлайн-симуляції, та доповнену реальність для практичних завдань. Це дозволить забезпечити гнучкість у навчанні та підвищити якість освітнього процесу.

Розвиток самостійного навчання та критичного мислення: Створення онлайн-курсів з відкритим доступом, що охоплюють як базові, так і спеціалізовані юридичні дисципліни, де студенти можуть вивчати матеріал у власному темпі та використовувати додаткові ресурси для глибшого розуміння предмету.

Інтерактивне та колаборативне навчання: Впровадження платформ для співпраці, які дозволяють студентам працювати над спільними проектами, обговорювати кейси у групах, та проводити онлайн-зустрічі з викладачами та експертами з різних галузей.

Гнучкість у підходах до оцінювання: Розробка системи оцінювання, яка включатиме як традиційні форми перевірки знань (екзамени, контрольні роботи), так і альтернативні методи, як-от портфоліо, проектні роботи, самооцінка та взаємне оцінювання.

Підтримка та розвиток викладачів: Організація постійних тренінгів та майстер-класів для викладачів, спрямованих на освоєння нових технологій, методик викладання в змішаному форматі, та ефективного використання цифрових ресурсів.

Така універсальна модель може стати основою для реформування юридичної освіти в Україні, роблячи її більш адаптованою до потреб сучасного суспільства та викликів професійного середовища. Важливо, щоб такі інновації супроводжувалися діалогом між усіма зацікавленими сторонами: університетами, студентами, державою та юридичною спільнотою, щоб забезпечити ефективну реалізацію та довгострокову стійкість змін.

Висновки. У підсумку, змішане навчання, яке інтегрує традиційні освітні методи з новітніми цифровими технологіями, демонструє значний потенціал для підвищення якості та доступності юридичної освіти. Воно дозволяє студентам гнучко адаптуватися до швидкозмінного професійного середовища, розвиваючи не лише глибокі теоретичні знання, але й практичні навички, критичне мислення та здатність до самоосвіти.

Ефективне впровадження змішаного навчання в юридичну освіту в Україні вимагає комплексного підходу, що включає технологічну підтримку, розвиток інтерактивності та залученості студентів, а також акцент на самостійне навчання. Важливим аспектом є також розробка гнучких та адаптивних методів оцінювання, що враховують специфіку змішаного навчання.

Співпраця між вищими навчальними закладами, правовими фірмами, та технологічними компаніями може значно сприяти розвитку та впровадженню інноваційних моделей змішаного навчання. Така взаємодія відкриє нові можливості для студентів, надаючи їм доступ до сучасних знань і практик, необхідних для успішної кар'єри в юридичній сфері.

Отже, запропонована універсальна модель підготовки студентів в умовах змішаного навчання в Україні підкреслює необхідність інтеграції змішаного навчання в юридичну освіту як відповідь на сучасні виклики, пропонуючи ефективні, гнучкі та інноваційні підходи до навчання, забезпечуючи адаптацію до глобалізації та цифровізації.

Література:

1. Lisa U. F., Yulizawati Safaringga, M. Effect of implementation of the blended learning method on the learning outcomes of students on the example of professional ethics and health law in the midwifery training program at the medical faculty of Andalas University. *Journal of Midwifery*, 2021. 6(1). Padang, Indonesia: Faculty of Medicine, Andalas University.
2. Зимовець О.А., Кулак В.І. Дистанційне та змішане навчання як ефективні технології викладання іноземної мови в умовах воєнного стану. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2023. № 3(114). С. 190–197.
3. Deng, W., et al. Analysis on the Application of Hybrid Teaching Method in Law Teaching. *Journal of Higher Education Research*, 2022. 3(3), 326–328. Dongguan, Guangdong, China: Huihe (Dongguan) Catering Management Co. Ltd. DOI: 10.32629/jher.v3i3.886.
4. Wach, J., Winkler, D., Vychopen, M., Kropla, F., Grunert, R., & Güresir, E. Students' Perspectives Regarding Needs for and Opportunities with Mixed-Reality Education in Neurosurgery at German Medical Schools. *Neurosurgical FOCUS*, 2024. 56(1), E17. Saxony, Germany: Department of Neurosurgery, University Hospital Leipzig; Fraunhofer Institute for Machine Tools and Forming Technology, Zittau. DOI:10.3171/2023.10.FOCUS23628.
5. Кашуба О., Кравчук Т., Навольська Г., Турчин А. Особливості організації змішаної форми навчання в умовах воєнного стану (з досвіду роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка). *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2022. № 2. С. 127–133. DOI: 10.25128/2415-3605.22.2.16.
6. Стельмащук З. Особливості вивчення навчальної дисципліни "Інструментознавство та методика роботи з дитячим музичним колективом": з досвіду роботи у закладі вищої освіти. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2022. № 2. С. 134–142. DOI: 10.25128/2415-3605.22.2.17.
7. Yan J. Based on the application of contextual teaching method in the rule of law education strategy and the cultivation of college students' awareness of the rule of law. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 2023. Chengdu, Sichuan, China: Faculty of Civil Aviation Safety, Sichuan Southwest Vocational College of Civil Aviation. DOI: 10.2478/amns.2023.2.01018 [in English].
8. Medina-Romero M. Á. The evaluation of educational quality in public higher education institutions in Mexico: A case study with a quality assurance and accountability approach. *Mexico: Faculty of Law and Social Sciences, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/377892524_The_evaluation_of_educational_quality_in_public_higher_education_institutions_in_Mexico_a_case_study_with_a_quality_assurance_and_accountability_approach.
9. Koloskova N. Approaches to Distance Learning in Physical Education in Colleges During War. *The Modern Higher Education Review*, 2022. No. 7, 111–122. URL: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2022.79>.
10. García Hernández L.A., Conde Lacárcel A., Sola Reche J.M. Training for Peace Justice and Values Education of Students of the Faculty of Law: A Challenge for the University? *Open Journal of Social Sciences*, 2015. 3(11), 121–127. URL: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.311015>.

References:

1. Lisa, U.F., & Yulizawati Safaringga, M. (2021). Effect of implementation of the blended learning method on the learning outcomes of students on the example of professional ethics and health law in the midwifery training program at the medical faculty of Andalas University. *Journal of Midwifery*, 6(1). Padang, Indonesia: Faculty of Medicine, Andalas University [in English].
2. Zymovets, O.A., & Kulak, V.I. (2023). Dystantsiine ta zmishane navchannia yak efektyvni tekhnologii vykladannia inozemnykh mov pid chas voiennoho stanu [Distance and blended learning as effective foreign language teaching technologies under martial law]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka, Pedagogichni nauky – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Pedagogical Sciences*, (3)114, 190–197. Zhytomyr, Ukraine: Zhytomyr Ivan Franko State University [in Ukrainian].
3. Deng, W., et al. (2022). Analysis on the Application of Hybrid Teaching Method in Law Teaching. *Journal of Higher Education Research*, 3(3), 326–328. Dongguan, Guangdong, China: Huihe (Dongguan) Catering Management Co. Ltd. DOI: 10.32629/jher.v3i3.886 [in English].

4. Wach, J., Winkler, D., Vychopen, M., Kropla, F., Grunert, R., & Güresir, E. (2024). Students' Perspectives Regarding Needs for and Opportunities with Mixed-Reality Education in Neurosurgery at German Medical Schools. *Neurosurgical FOCUS*, 56 (1), E17. Saxony, Germany: Department of Neurosurgery, University Hospital Leipzig; Fraunhofer Institute for Machine Tools and Forming Technology, Zittau. DOI:10.3171/2023.10.FOCUS23628 [in English].
5. Kashuba, O., Kravchuk, T., Navolska, H., & Turchyn, A. (2022). Osoblyvosti orhanizatsii zmishanoho navchannia pid chas voiennoho stanu (na prykladi Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka) [Features of the organization of blended learning under martial law (from the experience of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University)]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika – Scientific Notes. Series: Pedagogy*, No. 2, 127–133. DOI: 10.25128/2415-3605.22.2.16 [in Ukrainian].
6. Stelmaschuk, Z. (2022). Osoblyvosti vyvchennia akademichnoi dystsypliny "Instrumentovka ta metodyka roboty z dytiachym muzychnym kolektyvom": z dosvidu roboty u vyshchii osvittinii ustanovi [Features of studying the academic discipline "Instrumentation and Methods of Working with Children's Music Group": from the experience of work in higher education institution]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika – Scientific Notes. Series: Pedagogy*, No. 2, 134–142. DOI: 10.25128/2415-3605.22.2.17 [in Ukrainian].
7. Yan, J. (2023). Based on the application of contextual teaching method in the rule of law education strategy and the cultivation of college students' awareness of the rule of law. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. Chengdu, Sichuan, China: Faculty of Civil Aviation Safety, Sichuan Southwest Vocational College of Civil Aviation. DOI: 10.2478/amns.2023.2.01018 [in English].
8. Medina-Romero, M.A. (2023). The evaluation of educational quality in public higher education institutions in Mexico: A case study with a quality assurance and accountability approach. *Mexico: Faculty of Law and Social Sciences, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/377892524_The_evaluation_of_educational_quality_in_public_higher_education_institutions_in_Mexico_a_case_study_with_a_quality_assurance_and_accountability_approach [in English].
9. Koloskova, N. (2022). Approaches to Distance Learning in Physical Education in Colleges During War. *The Modern Higher Education Review*, No. 7, 111–122. Retrieved from: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2022.79> [in English].
10. García Hernández, L.A., Conde Lacárcel, A., & Sola Reche, J.M. (2015). Training for Peace Justice and Values Education of Students of the Faculty of Law: A Challenge for the University? *Open Journal of Social Sciences*, 3(11), 121–127. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.311015> [in English].

УДК 37.07:005.6

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-5>

Світлана Миколаївна КОЛЯДЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
E-mail: svetlaya.uk@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8947-6122

Ольга Володимирівна ІЛЛІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
E-mail: illina.olha@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9051-0538

СОЦІАЛЬНО-ІНКЛЮЗИВНИЙ АУДИТ У ГРОМАДСЬКО-АКТИВНІЙ ШКОЛІ

У статті зазначено, що в умовах війни кількість людей з інвалідністю зростає як серед дітей, так і поміж дорослих, при цьому стан здоров'я людини не має впливати на зменшення її прав. Наголошено, що порушення фізичного і психічного здоров'я мають стати додатковим поштовхом для суспільства, влади, громад у питанні запобігання дискримінації за ознакою інвалідності. Обґрунтовано доцільність застосування соціально-інклюзивного аудиту у практичній діяльності навчальних закладів, оскільки соціальна інклюзія має стати стандартом і показником громадсько-активної школи України.

Метою статті є висвітлення процесу і результату проведення соціально-інклюзивного аудиту. Цей аудит був проведений на базі Тетерівського ліцею Житомирського району Житомирської області.

Наукова новизна полягає у виділенні основних критеріїв соціально-інклюзивного аудиту навчального закладу, таких як: загальний вигляд будівлі ліцею; освітлення (наявність, поле видимості тощо); ізоляція (присутність інших людей, камери стеження, місце, де можна отримати допомогу тощо); місця можливих травмувань; експлуатація території (сміття, сліди вандалізму тощо); вказівники (наявність, доступність, інформативність); доступність; запобігання надзвичайним ситуаціям. Практичне значення мають розроблені рекомендації щодо покращення соціальної інклюзії, які можуть бути використані у практичній діяльності керівників і педагогічних працівників ліцеїв і гімназій, оскільки, виявлені проблеми є типовими для всіх навчальних закладів.

Зроблено висновок, що вдосконалення інклюзивного освітнього середовища в Тетерівському ліцеї Житомирського району Житомирської області сприятиме: появі більших можливостей для комфортного перебування учнів з особливими освітніми потребами в закладі; підвищенню кваліфікації педагогічних працівників з організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами; підвищенню толерантності учнів нормативного рівня розвитку та педагогів до школярів з особливими освітніми потребами; розширенню можливостей професійної орієнтації учнів з особливими освітніми потребами.

***Ключові слова:** інклюзивний підхід, соціальна інклюзія, соціальна ексклюзія, соціальна ізоляція, соціально-інклюзивний аудит.*

Svitlana Mykolaivna KOLYADENKO,
Ph D (Pedagogics), Associate Professor,
Head of the Department of Social Technologies,
Zhytomyr Ivan Franko State University
E-mail: svetlaya.uk@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8947-6122

Olha Volodymyrivna ILLINA,
Ph D (Pedagogics), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Technologies,
Zhytomyr Ivan Franko State University
E-mail: illina.olha@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9051-0538

SOCIALLY INCLUSIVE AUDIT IN A SOCIALLY ACTIVE SCHOOL

The article states that in the conditions of war, the number of people with disabilities increases both among children and adults, while the state of health of a person should not affect the reduction of his/her rights. It was emphasized that violations of physical and mental health should become an additional impetus for society, authorities, communities in the issue of preventing discrimination on the basis of disability. The expediency of applying a socially inclusive audit in the practical activities of educational institutions is substantiated, as social inclusion should become a standard and indicator of a socially active school in Ukraine.

The purpose of the article is to highlight the process and result of a socially inclusive audit. This audit was conducted on the basis of the Teteriv Lyceum (Zhytomyr District) of the Zhytomyr Region.

The scientific novelty consists in highlighting the main criteria of a socially inclusive audit of an educational institution, such as: the general appearance of the lyceum building; lighting; isolation (the presence of other people, surveillance cameras, a place where you can get help, etc.); places of possible injuries; exploitation of the territory (garbage, traces of vandalism, etc.); pointers (availability, accessibility, informativeness); accessibility; prevention of emergency situations. The developed recommendations for improving social inclusion, which can be used in the practical activities of managers and pedagogical staff of lyceums and gymnasiums, are of practical importance, since the identified problems are typical for all educational institutions.

It was concluded that the improvement of the inclusive educational environment in the Teteriv Lyceum (Zhytomyr district) of the Zhytomyr region will contribute to: the emergence of greater opportunities for a comfortable stay of pupils with special educational needs in the institution; improving the qualifications of pedagogical staff in the organization of inclusive education of pupils with special educational needs; increasing the tolerance of pupils of a normative level of development and teachers towards schoolchildren with special educational needs; expanding opportunities for professional orientation of pupils with special educational needs.

Key words: *inclusive approach, social inclusion, social exclusion, social isolation, socially inclusive audit.*

Вступ. Україна перебуває в стані війни вже десять років, з яких понад два роки війна має характер повномасштабної, і кількість людей з інвалідністю зростає як серед дітей, так і поміж дорослих. При цьому стан здоров'я людини не має впливати на зменшення її прав. Наявність значної кількості осіб з порушеннями фізичного і психічного здоров'я має стати додатковим поштовхом для суспільства, влади, громад у питанні запобігання дискримінації за ознакою інвалідності. Соціальна інклюзія передбачає визнання та повагу індивідуальних людських відмінностей і вимагає перетворення всього соціального простору. Відсутність фізичних, інформаційних, цифрових та інших бар'єрів допоможе уникнути суспільної ізоляції людей з інвалідністю, дасть їм можливість реалізувати свої здібності, проявити таланти, вчитися і працювати для майбутнього нашої держави. Інклюзивний підхід в освіті полягає в тому, що не особистість має прилаштовуватися до освітнього простору і відношень, а навпаки – суспільство і школа мають створити умови для задоволення освітніх потреб кожної дитини. Соціальна інклюзія має стати стандартом і показником громадсько-активної школи України, який буде індикатором формування в Україні демократичного суспільства рівних прав і можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою впровадження соціальної інклюзії в суспільний устрій займалася низка вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: Н. Єсіна [12], С. Миронова [11], Ю. Найда [8], Л. Платаш [11], О. Стрельнікова [12], Л. Ткаченко [8] та ін. Наприклад, О. Стрельнікова та Н. Єсіна у своїх дослідженнях розглядають поняття та сутність соціальної інклюзії у соціальній роботі [12]. Історія, сучасність та перспективи розвитку соціальної та освітньої інклюзії висвітлена С. Мироною [11] та Л. Платаш [11]. А. Капська, І. Пеша досліджують соціальний супровід різних категорій сімей та дітей [6]. Ю. Найда і Л. Ткаченко висвітлюють особливості впровадження соціальної інклюзії в громадсько-активній школі [8]. А. Колупаєва [7] розглядає інклюзивну освіту як модель соціального устрою. С. Бойко [2] розглядає проблему інклюзивної освіти як системної інновації соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Питання організації дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є в центрі наукового пізнання низки авторів, таких як: Т. Братишко [3], Н. Пименова [9], Г. Якимчук [13] та ін. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями займаються: В. Засенко [5], А. Колупаєва [7], Б. Мороз [4], В. Овсяник [4]. Зарубіжний досвід інклюзивної освіти узагальнюють О. Балаківа й І. Істоміна [1].

Соціальна ізоляція людей з особливими потребами – це відсутність умов для втілення їхнього права на освіту, працевлаштування, індивідуальну мобільність, охорону здоров'я,

участь у громадському та політичному житті, на рівноправний доступ до ресурсів та послуг. Наприклад, за певних умов причиною соціальної ізоляції людей цієї категорії може бути недоступність громадського транспорту, що унеможлиблює доїзди до місця праці, спортивних та медичних закладів, центру з працевлаштування, освітнього чи розважального закладу [8, с. 9]. Отже, соціальна інклюзія визначається як процес покращення умов участі в суспільстві, особливо для людей, які перебувають у невідповідному становищі, шляхом розширення можливостей, доступу до ресурсів, права голосу та поваги до власних прав.

За словами Л. М. Потапюк, ключовою ідеєю в інклюзивному підході є те, що не особистість з інвалідністю має підлаштовуватися до суспільних, соціально-економічних відносин, а суспільство має створити оптимальні умови для задоволення особливих потреб кожної людини [10, с. 119].

У науковому дискурсі зусилля щодо сприяння соціальній інклюзії виникли через занепокоєння щодо розповсюдження процесу соціального відчуження. Соціальну інклюзію визначають як процес покращення умов участі в суспільстві для людей, які перебувають у невідповідному становищі за ознаками віку, статі, обмежених можливостей, раси, етнічного походження, релігії, економічного чи іншого статусу, через розширення можливостей, забезпечення доступу до ресурсів, права голосу та поваги до їх прав. Отже, соціальна інклюзія є одночасно процесом і метою. Сприяння соціальній інклюзії вимагає боротьби з соціальним відчуженням шляхом усунення перешкод для участі людей у житті суспільства, а також шляхом впровадження активних заходів щодо залучення громад у цей процес. Таким чином, як політична відповідь на виклик ізоляції, соціальна інклюзія є більш цілеспрямованим процесом охоплення всіх людей і прийняття основ рівності та толерантності.

Соціальна інклюзія – це не те ж саме, що соціальна інтеграція, хоча ці два терміни інколи використовуються як взаємозамінні. Однак соціальна інклюзія та соціальна інтеграція мають сприяти тому, щоб суспільства стали більш згуртованими [9, с. 42].

Одночасно термін «соціальна ексклюзія», як протилежний і взаємодоповнювальний до поняття «інклюзія», сьогодні набув поширення в політичному та науковому середовищі Великобританії. Він є концепцією соціального виключення певних верств населення. Ексклюзив є механізмом відокремлення груп від загального соціального потоку, який загрожує соціальній солідарності і простягається в діапазоні ієрархій від вершини («елітне добровільне бажання відгородитися від усіх, піти в себе») до основи – культурне та структурне виключення нижніх верств населення [6, с. 22].

Отже, соціальна інклюзія полягає у рівному доступі людей до освіти, медицини, працевлаштування, житла, безпеки тощо незалежно від будь-яких факторів. Соціальна інклюзія відображає активний і спрямований на розвиток людини підхід до суспільного добробуту, що передбачає не просто ліквідацію бар'єрів чи ризиків, а дещо більше: зміну концепції соціальної політики. В основі соціальної інклюзії лежить ідея «включаючого» суспільства. Вона означає, що будь-яка людина (іншої раси, віросповідання, культури, людина з інвалідністю) може бути включена в суспільні відносини. Важливо, щоб це включення сприяло інтересам всіх членів суспільства, зростанню їхньої здатності до самостійного життя, забезпеченню рівності їх прав у всіх видах діяльності.

Мета нашого дослідження – провівши соціально-інклюзивний аудит конкретного навчального закладу, а саме Тетерівського ліцею Житомирського району, з'ясувати:

- наявність матеріально-технічного забезпечення Тетерівського ліцею для впровадження соціальної інклюзії в умовах змішаної форми навчання;
- готовність педагогічного колективу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми нормотипового рівня розвитку;
- психологічну атмосферу в освітньому закладі та готовність школярів та вчителів працювати з учнями з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження:

Соціально-інклюзивний аудит сприяє не лише підвищенню рівня комфорту для осіб з інвалідністю, а може стати ефективним інструментом для мобілізації учнів досліджуваної категорії.

Проведення соціально-інклюзивного аудиту на базі Тетерівського ліцею Житомирської області передбачало такі етапи:



Рис. 1. Етапи проведення соціально-інклюзивного аудиту на базі Тетерівського ліцею Житомирської області

На етапі підготовки до аудиту нами були виділені **основні критерії соціально-інклюзивного аудиту**:

- загальний вигляд будівлі ліцею;
- освітлення (наявність, поле видимості тощо);
- ізоляція(присутність інших людей, камери стеження, місце, де можна отримати допомогу тощо);
- місця можливих травмувань;
- експлуатація території (сміття, сліди вандалізму тощо);
- вказівники(наявність, доступність, інформативність)
- доступність;
- запобігання надзвичайним ситуаціям.

Якісне соціально-інклюзивне середовище освітнього закладу можна описати як доступний, комфортний, захищений і інтерактивний для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Соціально-інклюзивне середовище освітнього закладу має включати сукупність умов і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх фізичних і психічних потреб і можливостей.

Інклюзивне освітнє середовище визначається як спеціальне середовище, спрямоване на забезпечення сприятливих умов для навчання і всебічного розвитку учнів з різним рівнем здоров'я та освітніми потребами.

Соціально-інклюзивний аудит Тетерівського ліцею приніс такі результати. **За показником «Наявність матеріально-технічного забезпечення»** було виявлено, що в ліцеї відсутні пандуси. Також у бібліотеці відсутня література зі шрифтом Брайля. На момент проведення аудиту в ліцеї стан коридорів та дверних проходів практично повністю відповідав вимогам соціальної інклюзії, тобто майже всі наведені елементи інтер'єру, наявні в ліцеї, були достатньо широкими, аби забезпечити безбар'єрність у користуванні з боку осіб із фізичними особливостями. Покриття підлоги в коридорах є неслизьким, у коридорах відсутнє несправне або пошкоджене обладнання.

Для коридорів ліцею не характерна захаращеність, що може нівелювати їхню прохідність і доступність. Навпаки, всі коридори є широкими та зручними для користування ними. Лише один коридор у ліцеї наразі не відповідає вимогам до формування інклюзивного освітнього простору.

На дверях наявні позначки, написи, вказівники, які допомагають легше орієнтуватися в освітньому просторі ліцею. Ручки на дверях розташовані на зручній висоті для осіб із фізичними особливостями, завдяки чому вони можуть користуватися ними, навіть перебуваючи в інвалідному кріслі. Самі двері відчиняються вільно, не потребуючи докладання зайвих зусиль для того, аби їх відчинити, чим хибували двері старого зразка, які були дуже тугими та важкими для відчинення.

Пороги в ліцеї на момент аудиту відповідали вимогам до формування інклюзивного освітнього простору не повністю. Так, окремі з них були достатньо низькими, аби не створювати проблеми із їхнім перетином для осіб із фізичними особливостями, проте два пороги все ще залишаються занадто високими для цього. На наш погляд, цю ситуацію можна й потрібно достатньо оперативно виправити.

Аудиторії забезпечені спеціальним санітарним обладнанням, покликаним полегшити адаптацію особам з інвалідністю. В аудиторіях і навчальних кабінетах наявні умови для безперешкодного пересування.

Зауважимо, що аудиторії для осіб із фізичними особливостями оформлено за допомогою доцільно обраних збалансованих кольорових рішень. У кожній аудиторії, де навчаються учні, що мають фізичні особливості, інтер'єр доповнено змінними виставками творчих учнівських робіт, а організація навчального кабінету сприяє тому, аби конфігурація освітнього середовища, а також форми роботи на заняттях мали можливість швидко трансформуватися, що дуже важливо в плані збереження уваги та зацікавленості учнями навчальним процесом.

Кожна аудиторія забезпечена новими меблями, шафами, полицями. Наявні в аудиторіях стелажі є надійно закріплені, аби убезпечити учнів від потенційного травмування. Конструкція учнівських парт і стільців передбачає можливість регулювання їхньої висоти за потребою, в тому числі й на запит учнів із фізичними особливостями.

Заклад середньої освіти забезпечений санітарними вузлами, призначеними в тому числі й для учнів із фізичними особливостями. Так, у туалетній кімнаті для хлопців відзначаємо наявність однієї туалетної kabіни для осіб із інвалідністю, а в туалетній кімнаті для дівчат так само наявна одна туалетна kabіна для осіб із інвалідністю.

Зауважимо, що санітарний вузол, що містить спеціалізовані kabіни, розташований на першому поверсі навчального закладу, що полегшує доступ до нього з боку учнів із фізичними особливостями. Зазначений вузол облаштовано у відповідності з усіма санітарно-гігієнічними вимогами.

Навчальний заклад характеризується належними умовами для організації харчування учасників навчального процесу, зокрема, й учнів із фізичними особливостями. Їдальня розташована на першому поверсі і надає щоденні послуги з харчування відповідно до визначеного меню-розкладу. Регулярно відбувається прибирання приміщення їдальні, столів, стільців та місця для видачі страв. У приміщенні їдальні наявні рукомийники, рідке мило, санітаїзери та рушники. Харчування учнів із фізичними особливостями та прийом ними їжі організовані на загальних засадах із доступом до окремих столів. Проте, наразі наявні проблеми із відсутністю окремих столових приборів у потрібній кількості (ножі, виделки, ложки тощо).

Спортивна зала розміщена на першому поверсі будівлі ліцею. Вона займає достатньо просторе приміщення, в якому наявне відповідне обладнання й інвентар для того, аби забезпечити процес із занять фізичною культурою. Обладнання є новим, його стан – належним для використання під час уроків фізкультури та занять спортом. Облаштування спортивної зали є відповідним як віковим особливостям учнів, так і загальним вимогам до організації навчального процесу.

Проте слід зауважити, що у закладі середньої освіти наявна спортивна зала лише для дітей, що не мають фізичних особливостей розвитку. Спеціальна спортивна зала або навіть спортивний куточок для дітей із фізичними особливостями у ліцеї відсутні, тому необхідно в майбутньому їх створити.

Актова зала ліцею розташована на другому поверсі закладу середньої освіти, що ускладнює доступ до неї з боку учнів із фізичними особливостями. Внутрішнє облаштування актової зали представлено зручними кріслами для глядачів. Вирішенню проблеми з розміщенням в актовій залі учнів із інвалідністю, зокрема тих із них, що пересуваються за допомогою інвалідного візка, сприяє наявність у ній широких проходів, де зазначена категорія учнів може бути розміщена. Натомість, у актовій залі відсутні спеціальні пристрої, які забезпечили б компенсацію відтворення представленої в ній інформації для осіб із вадами зору та слуху.

За підсумками соціально-інклюзивного аудиту Тетерівського ліцею були сформульовані такі рекомендації до покращення (див. табл. 1).

Рекомендації для покращення

№ з/п	Зміст рекомендації	Структурний підрозділ, якому адресується рекомендація
1.	Облаштувати ліцей матеріально-технічними засобами, у тому числі пандусами, літературою зі шрифтом Брайля тощо	Дирекція ліцею, бібліотекар
2.	Покращити організацію віртуального освітнього середовища для підтримки безперервної, регулярної взаємодії всіх учасників освітніх відносин, інформаційного обміну та зворотного зв'язку в процесі реалізації інклюзивної освіти (комп'ютери, принтери, організаційна техніка)	Дирекція ліцею, педагогічний колектив
3.	Облаштувати сходи пандусом	Адміністрація школи
4.	Облаштувати територію камерами спостереження для безпеки школярів	Адміністрація школи

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вдосконалення інклюзивного освітнього середовища в Тетерівському ліцеї Житомирської області сприятиме: появі більших можливостей для комфортного перебування учнів з особливими освітніми потребами в закладі; підвищенню кваліфікації педагогічних працівників з організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами; підвищенню толерантності учнів нормотипового рівня розвитку та педагогів до школярів з особливими освітніми потребами; розширенню можливостей професійної орієнтації учнів з особливими освітніми потребами.

На основі проведеного соціально-інклюзивного аудиту нами зроблені відповідні висновки і узагальнення. Розвиток інклюзивної освіти в Україні, як відомо, ведеться, в основному, через створення (офіційне «призначення») інклюзивних шкіл та дитячих садків. Як показує практика, дана освітня вертикаль має як переваги, так і недоліки.

Перевагами є:

– можливість формування доступного розвиваючого середовища у всьому освітньому закладі;

– наявність нормативно-правового забезпечення.

Недоліками є:

– обмежена територіальна доступність (з п'яти осіб лише двоє учнів живуть поблизу інклюзивного закладу освіти);

– економічна неефективність, оскільки цільове виділення значних коштів на розвиток інклюзії у шкільництві, де кількість заявлених дітей із особливими освітніми потребами з різних причин може скоротитися, не гарантує їх ефективного витрачання. Передбачувані витрати на технічне оснащення всього ліцею при малій кількості дітей з особливими потребами робить інклюзію нерентабельною. При цьому більша кількість учнів даної категорії може бути і в школах, які не віднесені до інклюзивних і не отримують фінансової підтримки від держави;

– проблеми прогнозування наповнюваності шкіл дітьми з особливими освітніми потребами, які офіційно реалізують інклюзивну модель;

– низькі темпи розвитку інклюзивної освіти. У Житомирському районі працює лише 10 інклюзивних освітніх установ, при цьому в одному випадку відзначаються проблеми з динамікою розвитку інклюзивної освіти (недостатня кількість установ), в іншому – фінансові проблеми (обмежені можливості фінансувати максимум шкіл як інклюзивних, при тому, що у них навчається мінімальна кількість дітей з особливими освітніми потребами);

– відсутність інформації про вчителів, які успішно працюють з дітьми з особливими освітніми потребами у Тетерівському ліцеї Житомирської області, в результаті не включення до інклюзивного проекту;

– не скоректована наступність дошкільної та середньої освіти через відсутність вибору, територіальної віддаленості, обмеженої кількості установ інклюзивної освіти в районі;

– орієнтація педагогів Тетерівського ліцею на соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами, що іноді заважає засвоєнню матеріалу навчання.

Література:

1. Баликова О. В., Істоміна І. О. Розвиток інклюзивної освіти за кордоном. *European Journal of Natural History*. 2015. № 16. С. 19–21.
2. Бойко С. П. Інклюзивна освіта як системна інновація соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://surl.li/exuon> (дата звернення 26.04.2024).
3. Братишко Т. Організація дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. 2020. Вип. 1 (70). С. 51–55.
4. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Б. С. Мороз, В. П. Овсяник. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162001387.pdf> (дата звернення 26.04.2024).
5. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.
6. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2012. 231 с.
7. Колупаєва А. А., Данілявічуте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
8. Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / за ред. Л. І. Даниленко, К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.
9. Пименова Н. Підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні обрії*. 2021. № 4.
10. Потапюк Л. М. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2021. № 1 (21). С. 119–124.
11. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні./ за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.
12. Стрельнікова О. О., Єсіна Н. О. Поняття та сутність соціальної інклюзії у соціальній роботі. *Сучасне суспільство*. 2019. Вип. 1. С. 233-241.
13. Якимчук Г. Законодавче регулювання дистанційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція (20.10.2022 р.). Тернопіль, 2022. С. 204–207.

References:

1. Balykova, O.V., & Istomina I.O. (2015). Rozvytok inkluzyvnoi osvity za kordonom [Development of inclusive education abroad]. *European Journal of Natural History*, № 16. pp. 19–21 [in Ukrainian].
2. Boiko, S.P. (2019). Inkluzyvna osvita yak systemna innovatsiia sotsialnoi adaptatsii ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Inclusive education as a systemic innovation of social adaptation of children with special educational needs]. Retrieved from: <http://surl.li/exuon> [in Ukrainian].
3. Bratyshko, T. (2020). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia uchniv z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v umovakh inkluzyvnoi osvity [Organization of distance learning of students with special educational needs in the conditions of inclusive education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchyykh i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, № 1 (70). pp. 51–55 [in Ukrainian].
4. Zasenka, V., Kolupaieva, A., Moroz, B., & Ovsianyk, V. (2010). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v umovakh spetsialnoho ta inkluzyvnoho navchannia ditei zi slukhomovlennievymy porushenniamy [Use of information technologies in the conditions of special and inclusive education of children with hearing disabilities]. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/162001387.pdf> [in Ukrainian].
5. Zasenka, V., & Kolupaieva, A. (2014). Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho zakhystu y okhorony zdorovia [Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – A special child: education and upbringing*, № 3. pp. 20–29 [in Ukrainian].
6. Kapska, A.Y., & Piesha, I.V. (2012). *Sotsialnyi suprovod ryznykh katehorii simei ta ditei : navch. posibnyk* [Social support of different categories of families and children: educational manual]. K.: Tsentru uchbovoi literatury [in Ukrainian].
7. Kolupaieva, A.A., Danilavichute, E.A., & Lytovchenko, S.V. (2012). *Profesiine spivrobotnytstvo v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi: navch.-metod. posib.* [Professional cooperation in an inclusive educational institution: educational and methodological manual]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.» [in Ukrainian].

8. Naida, Yu.M., & Tkachenko, L.M. (2014). *Standarty hromadsko-aktyvnoi shkoly: sotsialna inkluziia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Standards of a socially active school: social inclusion: educational and methodological manual]*. K.: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady» [in Ukrainian].
9. Pymenova, N. (2021). Pidtrymka batkiv ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Support for parents of children with special educational needs in distance learning conditions]. *Pedahohichni obrii – Pedagogical horizons*, № 4 [in Ukrainian]
10. Potapiuk, L.M. (2021). Orhanizatsiia inkluzyvnoi osvity u vitchyznianomu prostori [Organization of inclusive education in the domestic space]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of Alfred Nobel University*, № 1 (21). pp. 119–124 [in Ukrainian].
11. Myronovoi, S., & Platash, L. (Eds.). (2021). *Sotsialna ta osvithnia inkluziia: istoriia, suchasnist, perspektyvy rozvytku: kolektyvna monohrafiia u 2 chastynakh [Social and educational inclusion: history, modernity, development prospects: a collective monograph in 2 parts]*. Chernivtsi: «Tekhnodruk» [in Ukrainian].
12. Strelnikova, O.O., & Yesina, N.O. (2019). Poniattia ta sutnist sotsialnoi inkluzii u sotsialnii roboti [Concept and essence of social inclusion in social work]. *Suchasne suspilstvo – Modern society*, № 1. pp. 233–241 [in Ukrainian].
13. Yakymchuk, H. (2022). Zakonodavche rehuliuвання dystantsiinoi formy navchannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Legislative regulation of distance learning of children with special educational needs in institutions of general secondary education]. *Inkluzyvna osvita: ideia, stratehiia, rezultat – Inclusive education: idea, strategy, result*. Ternopil, pp. 204–207 [in Ukrainian].

УДК 376.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-6>

Людмила Олексіївна ЛУКАНЬОВА,
старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
E-mail: lukanyovo@gmail.com
ORCID: 0009-0002-7392-2850

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ (ВИХОВАТЕЛЯ) ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У поданих матеріалах окреслено та обґрунтовано актуальні інноваційні та практикоспрямовані вектори організації інклюзивної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку в Україні: створення сприятливих соціальних умов для їх розвитку, проведення комплексних корекційно-реабілітаційних заходів, спрямованих як на подолання (корекцію, реабілітацію) наявних порушень розвитку, так і на пропедевтику можливих вторинних порушень, нівелювання наслідків соціально-педагогічної та емоційної депривації, вироблення у дітей з нормотиповим розвитком відповідних уявлень про однолітків із особливими освітніми потребами, а також забезпечення усім здобувачам освіти, без виключення, рівних прав на отримання якісних освітніх послуг; окреслення узагальнюючих та змістових відмінностей інклюзивної освіти (використання особливих інноваційних форм її організації, підсилення індивідуально-диференційованої наповненості навчального змісту і, як результат, формування у дитини навичок самостійності); вироблення єдиної схеми інклюзивного освітнього середовища закладу освіти, завдяки якій будуть розроблятися та впроваджуватися ефективні освітні технології, базуючись на ґрунтовному науковому і дитиноцентристському підході.

Мета. Акцентування уваги на координуючій та об'єднуючій ролі асистента вчителя (вихователя) в організації корекційно-розвиткових занять та адаптації (модифікації) освітніх програм до потреб і можливостей дітей з порушеннями у розвитку.

Наукова новизна. Створення цілісної, гармонійної моделі особистісно орієнтованої, комплексної психолого-медико-педагогічної допомоги здобувачам освіти з порушеннями інтелектуального розвитку та їх родинам в умовах інклюзивного освітнього простору закладу дошкільної, загальної середньої освіти, а також у спеціальних закладах освіти (спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах).

Висновки. Встановлено, що інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній, адже саме у спеціальних навчальних закладах існують можливості надання освітньо-корекційних послуг дітям з складними та комплексними порушеннями розвитку, зокрема, поєднання системної кваліфікованої медичної допомоги та психолого-педагогічної корекції, а також у спеціальних навчальних закладах напрацьовано неоціненний досвід практичної роботи з дітьми з ООП, яким вони щедро діляться з корекційними педагогами, які прагнуть впроваджувати інклюзію у своїх закладах.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, асистент вчителя.

Liudmyla Oleksiivna LUKANIOVA,
Assistant Professor,
Department of Special and Inclusive Education,
Lesya Ukrainka Volyn National University E-mail: lukanyovo@gmail.com
ORCID: 0009-0002-7392-2850

TOPICAL ASPECTS OF THE WORK OF A TEACHER'S ASSISTANT (EDUCATOR) AND THE ORGANISATION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The presented materials outline and substantiate the current innovative and practice-oriented vectors of organising inclusive education of preschool and primary school children with different levels of psychophysical development in Ukraine: creation of favourable social conditions for their development, implementation of comprehensive correctional and rehabilitation measures aimed at both overcoming (correction, rehabilitation) of existing developmental disorders and prevention of possible secondary disorders, to offset the effects of socio-pedagogical and emotional deprivation, to develop appropriate perceptions of peers with special educational needs in children with normal development, and to ensure that all students, without exception, have equal rights to receive quality educational services; outlining the

generalising and substantive differences of inclusive education (the use of special innovative forms of its organisation, strengthening the individually differentiated content of educational content and, as a result, the formation of development of a unified scheme of the inclusive educational environment of an educational institution, which will help to develop and implement effective educational technologies based on a thorough scientific and child-centred approach.

The purpose of focusing on the coordinating and unifying role of the assistant in the organisation of correctional and developmental classes and adaptation (modification) of educational programmes to the needs and capabilities of children with developmental disabilities.

Scientific innovation. Creation of a holistic, harmonious model of personality-oriented, comprehensive psychological, medical and pedagogical assistance to students with intellectual disabilities and their families in the conditions of inclusive educational space of preschool and general secondary education, as well as in special educational institutions (special schools and educational and rehabilitation centres).

Conclusions. It has been established that inclusive education is not an alternative to special education, because it is in special educational institutions that there are opportunities to provide educational and correctional services to children with complex and complex developmental disabilities, in particular; a combination of systemic qualified medical care and psychological and pedagogical correction, and special educational institutions have gained invaluable experience in practical work with children with SEN, which they generously share with correctional teachers who seek to implement inclusion in their institutions.

Key words: *inclusion, inclusive education, special education, teacher's assistant.*

Вступ. Сучасний стан реформування освітньої галузі та гуманізація суспільних відносин, відповідно до обраного Україною європейського вектору розвитку, зумовили реалізацію одного із основних принципів міжнародних стандартів, що забезпечують доступ дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти та їх інтеграцію у соціум.

Кожна людина має право на освіту, а батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей.

Декларація прав людини розпочала шлях відкриття доступу до освіти, щоб кожен і кожна мали змогу навчитись читати, писати, мали доступ до інформації, до літератури. Здавалось, такі прості речі. Втім знадобились ще десятки років, щоб міжнародна спільнота вирішила питання впровадження в освіті інклюзії, щоб доступ до освітніх послуг мав справді кожен. У 1994 році старт цьому процесу дала Саламанська декларація, яка проголосила, що до освітніх закладів повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості розвитку.

Зміни в підходах до вирішення проблем осіб з особливими потребами в Україні розпочалися після ратифікації на законодавчому рівні Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та ухвалення Концепції впровадження інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наголошуючи на праві кожної людини на навчання та розвиток відповідно до її можливостей, гуманістичний вектор сучасної спеціальної та інклюзивної освіти визначає надзвичайно важливою необхідністю комплексної та всебічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Науковці (А. Колупаєва [1; 3], Н. Софій, Ю. Найда [1; 2], Н. Дятленко, О. Мартинчук [2], Е. Данілавічюте, С. Литовченко [3], І. Кузава, І. Гац [4]) наголошують на тому, навчання для здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку, за всіма основними показниками, має проходити так само, як навчання їх здорових однолітків. Йдеться про повне занурення у освітній процес закладу загальної середньої освіти, в якому діти з ООП проводять більшість часу і беруть участь у всьому, що відбувається в ньому.

Крім того, існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникаючи формування особливої позиції в середовищі нормотипових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і залучення батьків у процес реабілітації [5, с. 123].

Зокрема, як засвідчують наші дослідження, у здобувачів освіти з нормотиповим рівнем розвитку не існує ніяких упереджень щодо своїх однолітків із порушеннями психофізичного розвитку (ці упередження вони засвоюють від дорослих). У них легко виховується ставлення до фізичних та психічних недоліків, так само як і до індивідуальних особливостей інших людей (колір очей, волосся, тембр голосу і т. п.) [5, с. 125].

Включення дітей з психофізичними порушеннями в заклади освіти загального типу насамперед змінює ставлення дорослих до них. Адже кожна дитина має особливі освітні потреби, які до цього часу не враховувались в освітній практиці. А для того, аби професійно вирішувати

освітні проблеми таких дітей, слід враховувати їх індивідуальні особливості та створювати рівні умови [6, с. 3].

Мета дослідження полягає у окресленні та аргументуванні актуальних науково-практичних основ організації інклюзивної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та визначенні провідної ролі асистента вчителя (вихователя) в організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Еволюція людської цивілізації засвідчує чітку закономірність: суспільство й освіта детермінують одне одного. Від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином розбудовується освітня система, – такого рівня розвитку досягатиме й суспільство. Суспільство є найскладнішою соціальною системою. [7, с. 12].

За час реформування системи надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з ООП виявлено ряд проблем: наявна мережа спеціальних закладів освіти не може в достатній мірі забезпечити надання корекційно-розвиткових послуг, доступних дітям за місцем їх проживання, низьке кадрове забезпечення, неготовність закладів освіти до оновлення змісту і форм надання освітніх послуг (психологічна та професійна неготовність педагогів щодо сприйняття та роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, відсутність матеріально-технічного обладнання тощо).

Інклюзивна освіта – це інноваційна форма освітньої діяльності, завдяки якій доступ до отримання якісних освітніх послуг отримали діти з ООП. Максимальне врахування індивідуальних фізичних і психічних особливостей розвитку таких дітей, з одночасним включенням їх в освітній простір закладу загальної середньої освіти, дозволяє створити оптимальні умови для їх розвитку та соціалізації. Засади інклюзивної освіти гуртуються на виключенні будь якої можливості дискримінації здобувачів освіти які мають порушення розвитку, особливо, якщо це стосується осіб з інвалідністю, забезпечує рівноцінне ставлення до всіх дітей, одночасно створюючи спеціальні умови для особливих дітей. Максимальне полегшення та пом'якшення процесів соціальної адаптації, і, як наслідок, налагодження соціальної комунікації забезпечать дітям з особливими освітніми потребами впевнений старт у самостійне життя, зробить їх рівноправними і повноцінними членами суспільства.

Особливої уваги фахівців заслуговують питання соціалізації діти з ООП. Адже лише активна дитина, дитина, яка відкрита до налагодження комунікації та спілкування з дорослими та однолітками, зможе успішно засвоювати нові знання та набувати нових компетентностей. Поступово змінюється і відношення оточуючих до них – вони стають рівними, викликають повагу, бажання їх пізнати і зрозуміти.

Інклюзивна освіта доступна для дітей які мають функціональні, інтелектуальні, фізичні, навчальні, соціоадаптаційні та соціокультурні труднощі розвитку. Будучи постійно включеними у освітній процес, адаптованими до освітнього простору, соціалізованими у спільноті однолітків діти з порушеннями інтелектуального розвитку долучаються до спільної діяльності з нормотиповими ровесниками, що сприяє їх когнітивному, мовленнєвому, соціально-емоційному розвитку.

Для ефективної організації освітньої діяльності з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в закладі дошкільної та загальної середньої освіти педагоги мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання, що сприятиме розвитку здібностей дитини, задоволенню особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки, участі батьків у навчанні їх дітей, розвитку гуманної педагогіки в закладі, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу.

Запровадження інклюзивного навчання в системі дошкільної та загальної середньої освіти України покладають на творчих педагогів-професіоналів, які в подальшому мають стати провідниками сучасної освітньої дитиноцентристської концепції – фахівців корекційних педагогів.

Саме тому, на державному рівні, з метою реалізації права таких дітей на освіту було введено посаду асистента вчителя (вихователя).

Асистент вчителя (вихователя) координує та налагоджує взаємозв'язки між усіма учасниками освітнього процесу – це так звана «горизонтальна взаємодія». Так, асистент вчителя

(вихователя) у співпраці з іншими фахівцями (соціальним педагогом, психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, вчителями, вихователями), виявити проблеми в шкільному житті дитини з особливими освітніми проблемами та під час обговорення і консультацій визначитися із шляхами вирішення нагальних проблем, для покращення умов перебування дитини з ООП у навчальному закладі та оптимізації освітнього процесу в цілому.

Роль асистента вчителя (вихователя) в організації освітньо-виховної, корекційно-реабілітаційної роботи з здобувачами освіти з особливими потребами важко переоцінити. Він організовує, навчає, розвиває, проводить діагностику та моніторинг рівня засвоєння знань, консулює та прогнозує подальшу роботу з дитиною з ООП.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Беззаперечно можна стверджувати, що запровадження в Україні інклюзивної освіти для осіб з особливими освітніми потребами було своєчасним та вкрай необхідним.

Діти які мають порушення у розвитку, перебуваючи у спільноті своїх здорових однолітків, засвоюють норми їх соціальної поведінки, розвиваються швидше, у них підвищується власна самооцінка.

Натомість, діти з нормотиповим розвитком засвоюють основи толерантності, вчаться співчувати, допомагати, підтримувати.

А педагоги та інші фахівці краще розуміють особливі потреби своїх вихованців, отримують новий досвід, оволодівають спеціальними педагогічними методиками.

Переваги є для всіх. Розширювати горизонти інклюзії, напрацьовувати та апробувати нові педагогічні технології – ось перспективні завдання, які ставлять перед собою педагоги, які працюють у спеціальних та інклюзивних закладах освіти.

Література:

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/ Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М./ за заг. ред. Даніленко Л.І. Київ: 2007. 128 с.
2. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі. Київ : Плейди, 2015. 172 с.
3. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. Київ : Видавнича група А.С.К., 2012. 197 с.
4. Кузава І., Гац Г. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти: монографія. *European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2022. С. 344–372.
5. Інтегративний підхід до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору: монографія / за заг. ред. Ю. Й. Тулашвілі. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. 344 с.
6. Кузава І. Б. Спеціальні дошкільні навчальні заклади як навчально-методичний та кадровий ресурс інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології*: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конфер. (м. Київ, 1-2 лист. 2012 р.). Київ. 2012. С. 73–76.
7. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Серія «Інклюзивна освіта». Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
8. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва. Харків : Ранок, 2019. С. 16.
9. Лорман Т., Дешпелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник. Київ : СПД-ФО Парашин І.С. 2010. 296 с.
10. Луценко І.В. Актуальні питання діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4. 2016. С. 7–13.
11. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ Агентство Україна, 2019. 300 с.

References:

1. Kolupaieva, A.A., Sofii, N.Z., & Naida, Yu.M. (2007). *Inklyuzivna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Inclusive school: peculiarities of organisation and management: A study guide]*. p.128 [in Ukrainian].
2. Diatlenko, N.M., Sofii, N.Z., Martynchuk, O.V., & Naida, Yu.M. (2015). *Asystent uchytelia v inklyuzivnomu klasi [Teacher's assistant in an inclusive classroom]*. K.: Pleiady. p. 172 [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A.A., Danilavichiute, E.A., & Lytovchenko, S.V. (2012). *Profesiine spivrobotnytstvo v inklyuzivnomu navchalnomu zakladi [Professional cooperation in an inclusive educational institution]*. Vydavnycha hrupa A.S.K. p. 197 [in Ukrainian].

4. Kuzava, I., & Hats, H. (2022). *Profesiina hotovnist maibutnikh spetsialnykh pedahohiv do vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity: monohrafiia. [Professional readiness of future teachers to implement inclusive education: a monograph]*. Baltija Publishing, p. 344–372 [in Ukrainian].
5. Tulashvili, Yu.Y. (2019). *Intehratyvnyi pidkhid do inkliuzyvnoi osvity osib iz porushenniamy zoru: monohrafiia [Integrative approach to inclusive education of persons with visual impairments: a monograph]*. PP Ivaniuk V. P., p. 344 [in Ukrainian].
6. Kuzava, I.B. (2012). Spetsialni doshkilni navchalni zaklady yak navchalno-metodychnyi ta kadrovyi resurs inkliuzyvnoi osvity. [Special preschool educational institutions as an educational, methodological and human resource for inclusive education]. *Aktualni problemy ortopedahohiky ta ortopsykholohii: materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Actual problems of orthopedagogy and orthopsychology: materials of the I All-Ukrainian scientific and practical conference*, pp.73–76. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
7. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2016). Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: monohrafiia. [Inclusive education: from basics to practice: a monograph]. *Seriia Inkliuzyvna osvita –Inclusive education series*, p.152 [in Ukrainian].
8. Kolupaieva, A.A. (2019). *Asystent vchytelia u zakladi zahalnoi serednoi osvity z inkliuzyvnoiu formoiu navchannia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Teacher's assistant in a general secondary education institution with an inclusive form of education: a study guide]*. Ranok. p. 16 [in Ukrainian].
9. Lorman, T., Deppeler, D., & Kharvi, D. (2010). *Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi : praktychnyi posibnyk [Inclusive education. Supporting diversity in the classroom : a practical guide]*. p. 296 [in Ukrainian].
10. Lutsenko, I.V. (2016). Aktualni pytannia diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi [Topical issues of teacher's assistant's activity in an inclusive classroom]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – A special child: education and upbringing*, 4. pp. 7–13 [in Ukrainian].
11. Poroshenko, M.A. (2019). *Inkliuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: a study guide]*. Ahentstvo Ukraina [in Ukrainian].

УДК [376-056.264:005.336.2](477-24)

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-7>

Мар'яна Ігорівна ПОРОДЬКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
E-mail: maryana.porodko@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-6306-826X

Роксоляна Антонівна ПРИЗВАНСЬКА,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
E-mail: roksolana.pryzvanska@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-7635-1227

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДІВ ТА ЇХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ

У статті представлено процедуру організації та методичне забезпечення дослідження особливості роботи, компетентностей логопеда, що працює в об'єднаних територіальних громадах.

Проаналізовані напрацювання науковців про процес підготовки вчителя-логопеда в закладах вищої освіти. Здійснено педагогічне дослідження компетентностей здобувачів освіти першого і другого рівнів. Проаналізовано Стандарт професійної освіти та компетентності які в нього закладено. Визначено показники мотивації досліджуваної групи осіб (здобувачів освіти та логопедів практиків) до професійної діяльності в об'єднаній територіальній громаді.

Зокрема, у статті детально описується процедура впровадження компетентностей вчителя-логопеда в процес навчання, через розробку освітньо-професійної програми закладом вищої освіти та в її окремі освітні компоненти для висвітлення їх в освітньому процесі. Для якісного навчання і визначення особливостей роботи логопеда в об'єднаній територіальній громаді було проведено анкетування фокус-групи, що складалась зі логопедів практиків та здобувачів освіти першого і другого рівні.

Подано аналіз опитування здобувачів про їх готовність до виконання обов'язків вчителя-логопеда в об'єднаній територіальній громаді та показників мотиваційної готовності до роботи на посаді вчителя-логопеда. У дослідженні були виявлені показники хорошої мотивації більшості здобувачів освіти, як першого, так і другого рівнів вищої освіти. Це свідчить, що вони зацікавлені в роботі вчителем-логопедом і обрали цей фах свідомо.

За результатами дослідження описано та характеризовано професійні компетентності необхідних для вчителя-логопеда в об'єднаній територіальній громаді. Визначено особливості його роботи з різними категоріями дітей та дорослих, що мають порушення мовлення та комунікації. Подані висновки дозволять покращити освітньо-професійні програми різних рівнів вищої освіти для більш успішних практик навчання здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: об'єднана територіальна громада, професійні компетентності, робота логопеда.

Mar'iana Ihorivna PORODKO,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Special Education,
Ivan Franko National University of Lviv
E-mail: maryana.porodko@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-6306-826X

Roksoliana Antonivna PRYZVANSKA,
Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Special Education
Ivan Franko National University of Lviv
E-mail: roksolana.pryzvanska@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-7635-1227

FEATURES OF THE WORK OF SPEECH THERAPISTS AND THEIR PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNITED TERRITORIAL COMMUNITIES

The article presents the procedure for organizing and methodological support for the study of the peculiarities of work and competencies of a speech therapist working in united territorial communities.

The author analyzes scientists' achievements in training a speech therapist in higher education institutions. A pedagogical study of the competencies of students of the first and second levels of education is carried out. The Standard of Professional Education and the competencies it contains are analyzed. The indicators of motivation of the studied group of people (students and practicing speech therapists) for professional activity in the united territorial community are determined.

In particular, the article describes in detail the procedure for introducing the competencies of a speech therapist teacher into the learning process, through the development of an educational and professional program by a higher education institution and its educational components to cover them in the educational process. To ensure quality training and determine the peculiarities of the work of a speech therapist in the united territorial community, a focus group survey was conducted, consisting of practicing speech therapists and students of the first and second levels of education.

The analysis of the survey of applicants about their readiness to perform the duties of a speech therapist in the United territorial community and indicators of motivational readiness to work as a speech therapist is presented. The study revealed indicators of good motivation in the majority of students of both the first and second levels of higher education. This indicates that they are interested in working as a speech therapist and have chosen this profession consciously.

According to the results of the study, the professional competencies required for a speech therapist in an amalgamated territorial community are described and characterized. The peculiarities of their work with different categories of children and adults with speech and communication disorders are identified. The conclusions presented will allow for improved educational and professional programs of different levels of higher education for more successful teaching practices for higher education students.

Key words: *united territorial community, professional competencies, work of a speech therapist.*

Вступ. Відповідно до реорганізації і утворення нових територіальних об'єднань та створення на їх основі інклюзивно-ресурсних центрів, посад логопедів в закладах дошкільної освіти чи закладах загальної середньої освіти постало питання про особливості роботи логопедів в цих об'єднаннях. Наукові дослідження мало уваги приділяють питанням професійних компетентностей логопедів та особливостям їх роботи в об'єднаних територіальних громадах. Це пояснюється тим, що сама структура об'єднаної територіальної громади є досить новою. Однак завдання, які стоять перед логопедом, що працюють з особами з особливими потребами, є дуже різноманітними і складними.

Сучасному логопеду необхідно мати широкі фахові компетентності для виконання різноманітної логопедичної роботи з дітьми і, особливо, дорослими, вміння знаходити підхід до сім'ї дитини з порушеннями психофізичного розвитку та співпрацювати з колективами навчальних закладів різних форм власності і медичними фахівцями. Ці вміння є надзвичайно актуальними сьогодні і важливими для кожного регіону України та громади. Ще однією ланкою роботи є відновлення мовлення після перенесених травм і уражень у військовослужбовців, що повертаються в свою територіальну громаду із реабілітаційних закладів і потребують логопедичної, психотерапевтичної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження зосереджуються на декількох аспектах професійної діяльності та компетентностях логопеда. Серед них – аналіз питань професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів (О. Мартинчук, Ю. Пінчук, О. Потапенко, Н. Савінова, Л. Федорович, Л. Черніченко, О. Шевченко, М. Шеремет [2, 5, 6, 9, 11] та ін.); вивчення готовності педагогічних кадрів до роботи в сільських місцевостях (Л. Будяк, О. Лапа, О. Межирицький, І. Осадчий та ін.) та підготовку фахівців для спеціальних закладів освіти (Т. Берник, В. Бондар, В. Золотоверх, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Прядко, Х. Сайко, В. Синьов, В. Тарасун, Д. Шульженко [4, 7] та ін.).

Ці дослідження не враховують сучасну специфіку логопедичної допомоги із особами різного віку. Так логопед має діагностувати і проводити корекційну роботу із дітьми від раннього віку та відновлювати мовлення у людей старшого віку після травм, ушкоджень чи інсультів. В деяких випадках він буде єдиним спеціалістом, який є в цій територіальній громаді.

Мета дослідження – дослідити особливості роботи та складові професійної компетентності логопедів, які займатимуться організацією та впровадженням процесу корекції та відновлення мовлення в об'єднаних територіальних громадах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжнародний досвід вищої професійної освіти показує, що багато країн організують підготовку фахівців у галузі логопедії на різних рівнях: бакалавраті та магістратурі. Така система навчання дозволяє забезпечити гнучкість у навчанні, швидко реагувати на зміни у суспільних процесах, адаптувати фахівців до вимог ринку праці, і задовольняє потребу особистості у освіті як важливої цінності. Більшість курсів організовані на модульній основі, що вважається найбільш підходящим для системи постійної освіти, відповідно до принципів Болонського процесу [1].

У сучасних умовах особистість майбутнього логопеда відіграє важливу роль у професійній діяльності. Компетентності майбутнього логопеда визначені у Стандартах вищої освіти спеціальності 016 "Спеціальна освіта" [8]. Цей стандарт включають основні компетентності та результати навчання, які студент має здобути після закінчення другого (магістерського) рівня вищої освіти. Метою навчання, як зазначається в Стандарті є «підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти» [8]. Також визначені загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності, якими має оволодіти бакалавр спеціальної освіти [8].

З аналізу Стандарту вищої освіти, випускники якої мають можливість обіймати посаду логопеда в «зкладах освіти; зкладах, які надають психолого-педагогічну та корекційно-розвиткові послуги особам з особливими освітніми потребами, у тому числі з обмеженнями життєдіяльності, інвалідністю тощо» [8]. Кожен заклад вищої освіти, який випускає вчителів-логопедів другого (магістерського) рівня розробляє власну освітньо-професійну програму (ОПП). Всі ОПП розроблені відповідно до сучасних наукових уявлень про особливості професійних компетентностей логопеда та викликів суспільства. Освітні компоненти програми розраховані подати знання для спеціаліста, який працює із порушенням мовлення у дітей та дорослих. Для цього необхідно оволодіти сучасними знаннями з фізіології та неврології мовлення, логопедії та корекційної педагогіки, а також психолінгвістичними характеристиками мовлення.

Виявлення готовності працювати на посаді логопеда є важливим етапом для підтвердження актуальності визначення професійних компетентностей логопедів, які мають працювати з дітьми та дорослими з порушеннями мовлення в об'єднаних територіальних громадах [10].

Нами був проведений педагогічний експеримент із здобувачами освіти першого та другого рівня спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія» Львівського національного університету імені Івана Франка та логопедами-практиками м. Львова та Львівської області. Було проведено опитування, в якому взяли участь 62 особи. Також були опитані спеціалісти вчителі-логопеди м. Львова та області. Окрім цього, була використана методика виявлення професійної мотиваційної спрямованості здобувачів освіти [3].

Метою відкритого анкетування було визначення готовності респондентів до виконання професійних обов'язків у об'єднаних територіальних громадах. Ця мета включала в себе такі завдання:

- визначення компетентностей, які, на думку респондентів, повинні мати логопеди, що працюють в об'єднаних територіальних громадах;
- виявлення бажання та готовності респондентів працювати у таких громадах;
- з'ясування причин, з яких респонденти можуть відмовитися від роботи в об'єднаних територіальних громадах.

Розглянемо детальніше результати, отримані під час дослідження (анкетування).

Під час аналізу анкетних даних було встановлено, що 47,8% всіх респондентів вважають головною компетенцією, яка необхідна для роботи в об'єднаних територіальних громадах, «здатність проводити діагностику розвитку дитини, проводити заняття, консультувати батьків про проблеми розвитку дитини, організувати інклюзивно-корекційний процес, співпрацювати з лікарями та закладами освіти». Ще 38,5% вважають доцільним проводити наукові дослідження та навчатись разом із проведенням занять і вибрали відповідь «здатність діагностувати, проводити корекційно-реабілітаційні заняття, застосовувати теоретичні, емпіричні методи психолого-педагогічного дослідження, систематичного супроводу сім'ї дитини з порушеннями, професійного самовдосконалення». Проте були й ті, хто бажає лише «проводити заняття, співпрацювати із закладами дошкільної освіти та сім'ями» – це 12,8% респондентів (рис. 1).



Рис. 1. Результати відповідей респондентів щодо питання «Компетентності логопеда в об'єднаних територіальних громадах»

Оскільки опитування включало студентів різних курсів і логопедів-практиків, ми вирішили запитати, чи працюють вони і де саме. За результатами відповідей можна зазначити, що лише 5,1% респондентів працюють у сільській місцевості, а 17,9% взагалі не працюють за фахом (рис. 2).

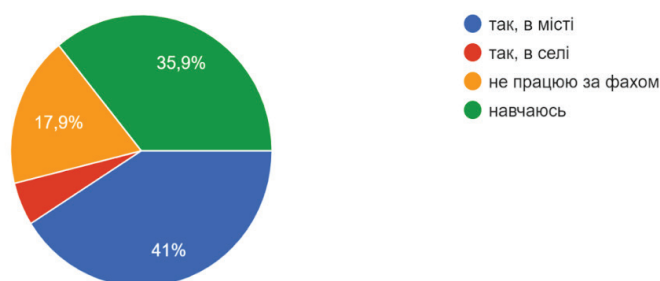


Рис. 2. Результати відповідей респондентів щодо питання «Кількість працюючих логопедом в сільській місцевості»

На запитання про бажання працювати в об'єднаних територіальних громадах, то 15,4% респондентів виявили бажання працювати, у той час як 17,9% не бажають працювати там (рис. 3). Більшість із тих, хто не висловив бажання працювати в об'єднаних територіальних громадах, не розглядали цю можливість.

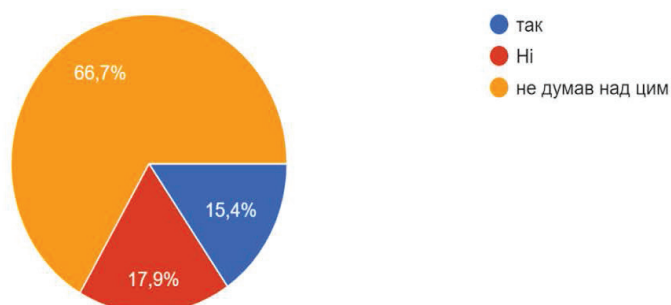


Рис. 3. Відповіді респондентів щодо питання «Бажання логопедів працювати в об'єднаній територіальній громаді»

У відповідь на питання про можливі причини відмови від обрання посади логопеда в об'єднаних територіальних громадах респонденти не були обмежені однією відповіддю, вони могли вибрати стільки причин, скільки вважали за потрібне. Найвищий відсоток респондентів, а саме 76,9%, обрали відповідь "мало можливостей для професійного зростання" при

роботі в об'єднаних територіальних громадах. Інші суттєві причини, які вказали 46,2% та 59% респондентів, включають "низьке матеріальне забезпечення" логопедів засобами для роботи та "низька оплата праці" на посаді логопеда.

Результати анкетування показали, що як здобувачі освіти спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія», так і логопеди-практики Львівської області не розглядають можливість працювати на посаді логопеда в об'єднаній територіальній громаді через такі причини, як низька оплата праці, відсутність можливостей для професійного зростання та низьке матеріальне забезпечення. З відповідей респондентів випливає, що 66,7% навіть не розглядали можливість роботи в сільській місцевості, а 17,6% точно не бажають там працювати за будь-яких умов.

Методику за опитувальником на виявлення рівня професійного спрямування студентів пройшли всі 62 респонденти, їхні відповіді були оброблені за допомогою методів математичної статистики.

Згідно з результатами опитування є такі результати: 18% респондентів (здобувачів освіти – логопедів та логопедів-практиків) показали низькі результати за цим тестом. Це свідчить про те, що здобувачі освіти навчаються за цією спеціальністю не за власним бажанням, не бачать в ній перспектив, вважають професію малоцікавою і мріють про можливість змінити напрямок навчання. Вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати у цій галузі, а іншими чинниками, наприклад, вимогами батьків, зручним розташуванням навчального закладу тощо.

Як ми можемо бачити на рис. 4 у 16% опитаних виявлено середні результати, що свідчить про те, що навчання за цією спеціальністю їм здається привабливим, вони виявляють інтерес до неї, але не впевнені, що будуть працювати у цій галузі. У 66% майбутніх та теперішніх логопедів були високі результати: студенти цікавляться навчанням, прагнуть опанувати обрану професію, постійно вдосконалюють свої знання у цій галузі, мають бажання працювати вчителями-логопедами та розвиватись у цій сфері.



Рис. 4. Рівень професійного спрямування респондентів

Науковці з різних країн, таких як Польща, Словаччина, Нідерланди, Канада і інші, визнають тенденцію до надання корекційних послуг на місці проживання особи як ключовий елемент сучасної спеціальної освіти. Ця форма організації послуг отримує визнання не лише від науковців, які вивчають корекційну освіту в Україні, але, на нашу думку, вона повинна отримати державний статус у всіх регіонах країни.

У планах підготовки логопедів національного рівня стоїть завдання визначення додаткових компетентностей, необхідних для успішної роботи фахівця-логопеда в об'єднаних територіальних громадах, зокрема:

- забезпечення підтримки сімей, у яких є особи з порушеннями розвитку, у процесі соціалізації на рівні громади;

- підтримка процесу інклюзивного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку у навчальних закладах різного рівня та форм власності в громаді;
- надання консультативної допомоги від народження дитини до встановлення діагнозу для поліпшення її функціонування та правильного догляду;
- надання консультацій родинам осіб, які втратили мовлення на різних етапах життя та в різних обставинах;
- проведення попередньої діагностики всіх аспектів діяльності дитини та особи з порушеннями розвитку для подальшого висновку інклюзивно-ресурсного центру або медико-соціальної експертної комісії;
- надання консультацій як фахівцям дошкільних закладів, так і фахівцям загальноосвітніх закладів з питань організації процесу інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку;
- проведення діагностичних та відновлювальних дій при порушенні мови та комунікації з особами, що втратили мовлення після травм і ушкоджень мозку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчивши наукові теорії професійної діяльності логопеда, його складові, функції та обов'язки, ми зробили наступні висновки:

1. Посадові обов'язки вчителя-логопеда включають виявлення, корекцію мовленнєвих, комунікативних та психологічних порушень розвитку, які є вторинними у осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Також до них відноситься керівництво навчальним процесом інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення в закладах загальної середньої освіти або закладах дошкільної освіти, а також розробка, адаптація чи модифікація навчального матеріалу для цих дітей. Важливою є співпраця з педагогічним колективом, батьками або опікунами дітей з порушеннями для налагодження корекційного процесу.

2. Професійні фахові компетентності майбутніх вчителів-логопедів складаються зі знань та навичок у таких галузях: анатомо-фізіологічного спрямування (анатомія, фізіологія, генетика, мовленнєві та сенсорні системи), діагностичного спрямування (діагностика загального, психічного та мовленнєвого розвитку дітей раннього віку та дорослих), психологічного спрямування (загальна, вікова, педагогічна, спеціальна та соціальна психологія, психологія порушень розвитку) та логокорекційного спрямування (логопедія, афазіологія, основні методики логопедичної корекції, практикуми по роботі з різними порушеннями).

Література:

1. Горшкова Г. В. Формування професійної компетентності вчителів-логопедів в умовах неперервної освіти. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи. VII Міжн. Наук.-практ. Конф.* Електронний зб. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2021. Випуск 4/46. URL: https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip46.html
2. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 26. С. 139–144.
3. Мицик Г. М. Про необхідність змін у підготовці фахівців-логопедів у вищих навчальних закладах. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку: тези доповідей II Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Запоріжжя, 17–18 бер. 2016 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. С. 21–24.
4. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів. автореф. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 41 с
5. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2005. 220 с
6. Савінова Н. В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2014. № 9 (Ч. 1). С. 162–169.
7. Сайко Х. Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом. *Навчальний посібник.* Львів. Тріада Плюс, 2017. 248 с.
8. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти – ступеня магістр – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstvaosviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
9. Черніченко Л. А. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Витоки педагогічної майстерності.* Випуск 19, 2017. С. 352–357
10. Шевчук К., Пороцько М., Особливості нервової системи студентів I курсу факультету педагогічної освіти. *Збірник студентських наукових праць «Освітній альманах»* (вступ. слово., упоряд., заг.

редак. Наталії Мачинської). Львів. Львівський національний університет імені Івана Франка, 2023. 6. С.531-536.

11. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 7–11.

References:

1. Horshkova, H.V. (2021). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti vchyteliv-lohopediv v umovakh nepererвної osvity [Formation of professional competence of speech therapist teachers in the conditions of continuous education]. *Nepererivna osvita novoho storichchia: dosiahnennia ta perspektyvy: VII Mizhn. Nauk-prakt. Konf. Elektronnyi zb. nauk. prats Zaporizkoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity*. Vypusk № 4/46. Retrieved from: https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip46.html [in Ukrainian].

2. Martynchuk, O.V. (2014) Kompetentnisnyi pidkhid yak kontseptualna osnova onovlennia zmistu pidhotovky maibutnikh lohopediv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Competency approach as a conceptual basis for updating the content of training future speech therapists to work in the conditions of inclusive education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia*. Vyp. 26. S. 139–144 [in Ukrainian].

3. Mytsyk, H.M. (2016). Pro neobkhdnist zmin u pidhotovtsi fakhivtsiv-lohopediv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [About the need for changes in the training of speech therapists in higher educational institutions]. *Pedahohika vyshchoi shkoly: dosvid i tendentsii rozvytku: tezy dopovidei II Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Zaporizhzhia, 17– 18 ber. 2016 r.)*. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet. S. 21–24 [in Ukrainian].

4. Pakhomova, N.H. (2013). Intehratsiia medyko-psykhologichnoi ta pedahohichnoi skladovykh profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv [Integration of medical, psychological and pedagogical components of professional training of future speech therapists]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 41 s. [in Ukrainian].

5. Pinchuk, Yu.V. (2005). Systema profesiinoi kompetentnosti vchytelia-lohopedia [System of professional competence of a speech therapist teacher]. *Candidate's thesis*. Kyiv. 220 s. [in Ukrainian].

6. Savinova, N.V. (2014). Aktualni problemy formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchyteliv-lohopediv [Actual problems of formation of professional competence of speech therapist teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 9 (Ch. 1). S. 162–169 [in Ukrainian].

7. Saiko, Kh.Ya. (2017). *Osobystisna hotovnist korektsiinoho pedahoha do vykhovannia ditei z autyzmom. [Personal readiness of the correctional teacher to educate children with autism]*. Navchalnyi posibnyk. Lviv : Triada Plus, 248 s. [in Ukrainian].

8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity – stupenia mahistr – z haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika spetsialnosti 016 Spetsialna osvita. [The standard of higher education of Ukraine of the second (master's) level of higher education is the master's degree]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstvaosviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].

9. Chernichenko, L.A. (2017). Struktura, kryterii ta rivni hotovnosti maibutnikh lohopediv do innovatsiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [The structure, criteria and levels of readiness of future speech therapists for innovative activities in the conditions of inclusive education]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Vypusk 19. S. 352–357 [in Ukrainian].

10. Shevchuk, K., & Porodko, M. (2023). Osoblyvosti nervovoi systemy studentiv I kursu fakultetu pedahohichnoi osvity [Peculiarities of the nervous system of students of the first year of the Faculty of Pedagogical Education]. *Zbirnyk studentskykh naukovykh prats «Osvitnii almanakh» (vstup.slovo., uporiad., zah.redak. Natalii Machynskoi)*. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. 6. S. 531–536 [in Ukrainian].

11. Sheremet, M.K. (2011). Pidhotovka korektsiinykh pedahohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Training of correctional teachers in higher educational institutions of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia: Sotsialno-pedahohichna*. Vyp. 17(1). S. 7–11 [in Ukrainian].

УДК 376-056.2/.3:78]:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-8>

Тетяна Віталіївна СОВІК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
E-mail: tsovik1977@ukr.net
ORCID: 0000-0002-1550-1997

Тарас Дмитрович ПУХАЛЬСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри музичного мистецтва,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
E-mail: taraspuhalskiy@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8559-5482

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО МУЗИЧНОГО РЕПЕРТУАРУ ІЗ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкрито особливості використання цифрових технологій під час вивчення шкільного музичного репертуару із учнями з особливими освітніми потребами. Проаналізовано соціальні чинники, що прогнозують тенденції до цифровізації в сучасній освіті (змішана та дистанційна форма навчання, яка потребує залучення цифрових технологій як засобу навчання (зокрема музичного), надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами: музичне мистецтво є дієвим засобом корегування вторинних відхилень у фізичному та психічному розвитку). Висвітлено процес застосування цифрових технологій під час роботи з шкільним музичним репертуаром (пошук через інтернет-мережу музичного твору, пісні (служба Shazam – ідентифікація мелодії для гаджетів (телефон, ноутбук), відтворення музичного твору, пісні (програвачі Aimp, Foobar 2000, XMplay, jetAudio Basic, Foobnix, Windows Media, STP), пошук інформації про композитора (Google, Yahoo, Meta), створення презентації про композитора (застосування комп'ютерної програми PowerPoint), набір мелодії (партитури) пісні за допомогою нотного редактора Finale тощо). Визначено цифрові інструменти, які використовуються в освітньому процесі для дітей з особливими освітніми потребами: стандартні (комп'ютери із спеціально вбудованими функціями для дітей з особливими освітніми потребами), альтернативні (доступні носії інформації: HTML, аудіо-книги системи DAISY), допоміжні технології (спеціальні пристрої, апарати для людей з обмеженими можливостями: клавіатури із спеціальними можливостями, слухові апарати, пристрої для читання). Розглянуто основні форми роботи над шкільним музичним репертуаром з використанням цифрових технологій в інклюзивних класах (індивідуальна: використання альтернативних технологій: AAC (augmentative and alternative communication), VoiceOver; підгрупова: використання технологій Voice Dream Reader, а для учнів, які навчаються дистанційно – інструмент Popplet; групова: використання Popplet, AAC (augmentative and alternative communication), технології Voice Dream Reader, VoiceOver, TalkBack). Обґрунтовано та висвітлено корекційно-розвитковий потенціал вивчення шкільного музичного репертуару в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти із застосуванням цифрових технологій (розвиток музичного слуху, ритмічного чуття, розвиток мовлення, соціальна адаптація).

Ключові слова: цифрові технології, діти з особливими освітніми потребами, шкільний музичний репертуар.

Tetiana Vitaliivna SOVIK,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Musical Arts,
Ivan Ohienko Kamianets-Podilskiy National University
E-mail: tsovik1977@ukr.net
ORCID: 0000-0002-1550-1997

Taras Dmytrovych PUKHALSKIY,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Music Art Department
Kamyanets-Podilskiy Ivan Ohiyenko National University
E-mail: taraspuhalskiy@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8559-5482

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES WHEN LEARNING SCHOOL MUSIC REPERTOIRE WITH STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article reveals the peculiarities of using digital technologies during the study of the school musical repertoire with students with special educational needs. The social factors predicting trends towards digitization in modern education are analyzed (mixed and distance form of learning, which requires the involvement of digital technologies as a means of learning (especially musical), provision of quality educational services to children with special educational needs: musical art is an effective means of correcting secondary deviations in physical and mental development). The process of using digital technologies when working with the school musical repertoire is highlighted (searching through the Internet for a musical work, songs (Shazam service – melody identification for gadgets (phone, laptop), playing a musical work, songs (players Aimp, Foobar 2000, XMplay, jetAudio Basic, Foobnix, Windows Meadia, STP), searching for information about the composer (Google, Yahoo, Meta), creating a presentation about the composer (using the computer program PowerPoint), setting the melody (score) of the song using the Finale notation editor, etc.). Digital tools used in the educational process for children with special educational needs are defined: standard (computers with specially built-in functions for children with special educational needs), alternative (accessible media: HTML, DAISY audio books), assistive technologies (special devices, devices for people with disabilities: keyboards with special capabilities, hearing aids, reading devices). The main forms of work on the school musical repertoire with the use of digital technologies in inclusive classes are considered (individual: use of alternative technologies: AAC (augmentative and alternative communication), VoiceOver; subgroup: use of Voice Dream Reader technology, and for distance learning students – the Popplet tool ; group: use of Popplet, AAC (augmentative and alternative communication), Voice Dream Reader, VoiceOver, TalkBack technologies). The corrective and developmental potential of studying the school music repertoire in inclusive classes of general secondary education institutions with the use of digital technologies (development of musical hearing, rhythmic sense, development of speech, social adaptation) is substantiated and highlighted.

Key words: digital technologies, children with special educational needs, school musical repertoire.

Вступ. Важливим вектором освітньої парадигми в Україні є інклюзивна освіта. «Інклюзивне навчання акумулює систему освітніх послуг, гарантом яких виступає держава, заснованих на «принципах недискримінації, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Основними перевагами інклюзивного навчання є зняття в освітньому просторі бар'єру для дітей з особливими освітніми потребами; їх спроможність соціалізації та розвитку інтересів, талантів...» [1]. Закон України «Про освіту» (05.09.2017 р.) чітко визначає права дітей з особливими освітніми потребами: «дистанційна та індивідуальна форми навчання; психолого-педагогічна та корекційно-розвиткова допомога; інклюзивні та спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах; корекційні педагоги, тьютори, психологи; адаптовані навчальні плани та програми, методи та форми навчання, ресурси спеціальної освіти...» [1].

Сучасні реалії (освітній процес в умовах війни з російським агресором) та парадигма нової української школи спонукають заклади загальної середньої освіти до ряду змін: змішана та дистанційна форма навчання, яка потребує залучення цифрових технологій як засобу навчання (зокрема музичного); ретельний перегляд та аналіз шкільного музичного репертуару, що вивчається на уроках музичного мистецтва/мистецтва та позакласній музично-виховній роботі з учнями закладів загальної середньої освіти (вилучення музичних творів композиторів країни-агресора з навчальних програм музичного мистецтва); надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами: музичне мистецтво є яскравим та дієвим засобом корегування вторинних порушень у фізичному та психічному розвитку, формування світогляду, громадянської позиції, патріотичного почуття, розвитку музичних здібностей та музичного смаку підростаючого покоління.

У контексті зазначеного, особливої уваги заслуговує шкільний музичний репертуар, який містить великий корекційно-розвитковий потенціал: широке застосовується в арт-терапії, корекція дикції, дихання, постави, моторики тощо.

Робота над шкільним музичним репертуаром з учнями з особливими освітніми потребами вимагає застосування в освітньому процесі сучасних методик, новітніх технологій та засобів навчання. Дієвим засобом, інструментом музичного навчання (зокрема під час дистанційного навчання) є цифрові технології. Особливості використання цифрових технологій під час вивчення шкільного музичного репертуару з учнями закладу загальної середньої освіти, зокрема з учнями з особливими освітніми потребами, є актуальною проблемою, яка потребує ретельного вивчення, обґрунтування та розробки методичних рекомендацій до їх застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням феномену інклюзивної освіти у педагогічному спрямуванні займалися Т. Лорман, Дж. Депплер, Д. Харві [2], А. Колупаєва [3], висвітлюючи у своїх працях особливості інклюзивної освіти, її забезпечення в сучасному освітньому просторі. О. Погорєлова [4] розглядає проблеми професійної діяльності вчителя музичного мистецтва в умовах інклюзії. Праці О. Шпетної присвячені вивченню цифрових інструментів, що застосовуються під час навчання дітей з особливими освітніми потребами [10].

В. Черкасов вивчав сутність шкільного пісенного репертуару, розуміючи його як поєднання дитячих, народних та авторських пісенних творів для роботи у класі та з шкільними хоровими колективами. Науковець розділяє шкільний пісенний репертуар на орієнтовний і варіативний та пропонує користуватися при його відборі такими принципами: «зацікавленість, відповідність віковим і вокальним можливостям, спрямованість на послідовне засвоєння вокально-хорових навичок, виховання морально-етичних якостей, формування художньо-естетичних і ціннісно-смыслових якостей» [9, с. 12]. Вважаємо, що ефективним засобом формування в учнів з особливими освітніми потребами зацікавленості, інтересу до музичної діяльності є використання методу сторітелінг [7] у поєднанні з мультимедійною презентацією нового музичного твору шкільного репертуару.

Я. Топорівська та Ч. Молін у своїх працях розглядають особливості інтеріоризації національних цінностей у формуванні цифрової культури майбутніх учителів музичного мистецтва, зосереджуючи увагу на застосуванні міждисциплінарного підходу [8]. Вважаємо, що застосування міждисциплінарного підходу в освіті є актуальним та дієвим: саме інтеграція різних дисциплін на одному занятті, використання цифрових технологій, зокрема на уроці музичного мистецтва із залученням образотворчого мистецтва, української літератури, інформатики забезпечує мотивацію до навчання, глибину знань учнів.

Як бачимо, науковці розглядають проблеми впровадження інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти, особливості роботи над шкільним музичним репертуаром, використання цифрових технологій у вищій школі. Однак, проблема використання цифрових технологій під час вивчення шкільного музичного репертуару з учнями з особливими освітніми потребами досліджена мало й потребує ретельного вивчення та розробки.

Мета і завдання статті. Розглянути особливості використання цифрових технологій під час вивчення шкільного музичного репертуару із учнями з особливими освітніми потребами. Обґрунтувати та висвітлити корекційно-розвитковий потенціал вивчення шкільного музичного репертуару в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти із застосуванням цифрових технологій (розвиток музичного слуху, ритмічного чуття, розвиток мовлення, соціальна адаптація).

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим кроком (етапом) у роботі над шкільним музичним репертуаром є його ретельний підбір, перевірка на відповідність навчальним, розвивальним, виховним, корегуючим цілям музично-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти та віковим особливостям учнів (спроможність зрозуміти, сприйняти зміст музичного твору [7], відтворити його голосом, рухами тіла тощо), їх фізичних особливостей (порушення зорового, слухового аналізатора тощо). Шкільний музичний репертуар має складатися з кращих зразків світової та української музики. Застосування цифрових технологій під час роботи з шкільним музичним репертуаром досить широке:

1. Пошук через інтернет-мережу музичного твору, пісні (служба Shazam – ідентифікація мелодії для гаджетів (телефон, ноутбук), що обладнані мікрофоном, який виконує пошук інформації про даний музичний твір за невеликим аудіозаписом) якісних аудіо- та відео-записів музичних творів для слухання на уроці музичного мистецтва/мистецтва та музично-виховних заходах, гуртках (якісна презентація музичного твору, що виконується на різних музичних інструментах (в учнів розвивається тембральний слух, формується уявлення про різні музичні інструменти, відбувається накопичення слухового досвіду тощо).

2. Відтворення музичного твору, пісні (програвачі: Aimp (підтримує формати аудіо/відео файлів: .CDA, .AAC, .AC3, .APE, .DTS, .FLAC, .IT, .MIDI, .MO3, .MOD, .M4A, .M4B, .MP1, .MP2, .MP3, .MPC, .MTM, .OFR, .OGG, .OPUS, .RMI, .S3M, .SPX, .TAK, .TTA, .UMX, .WAV, .WMA, .WV, .XM.; режими виводу звуку: DirectSound / ASIO / WASAPI / WASAPI Exclusive;

32-х бітна обробка звукової доріжки), WinAmp (підтримка великої кількості аудіо і відео файлів, бібліотека файлів на комп'ютері, зручний пошук аудіо файлів, еквалайзер, закладки, плейлисти, підтримка численних модулів, гарячі клавіші), Foobar 2000 (працює на ОС Windows: 2000, XP, 2003, Vista, 7, 8; списки з плейлистами, підтримка великої кількості форматів музичних файлів, зручний редактор тегів, низьке споживання ресурсів, підтримує формат DVD Audio), XMplay (gslnhbve' мультимедійні файли: OGG, MP3, MP2, MP1, WMA, WAV, MO3.), jetAudio Basic (присутня бібліотека з підтримкою «пошук» по будь-якому полю музичного файлу, еквалайзер, підтримка величезної кількості форматів, рейтинги та оцінки до файлів), Foobnix (підтримка CUE, підтримка конвертації файлів з одного формату в іншій: mp3, ogg, mp2, ac3, m4a; можливість знаходити і завантажувати музику в мережі), Windows Media (дозволяє програвати всі популярні формати аудіо – та відео-файлів; присутня можливість записати диск з уподобаних композицій або скопіювати його на жорсткий диск), STP (висока швидкість роботи, налаштування гарячих клавіш).

3. Пошук інформації про композитора, автора слів (Google, Yahoo, Мета – пошукові системи, пошукові алгоритми яких дозволяють легко віднайти необхідну інформацію в онлайн-просторі).

4. Створення презентації про композитора, автора слів (застосування комп'ютерної програми PowerPoint – це додаток (частина Microsoft Office), у якому можна створювати й демонструвати презентації).

5. Набір мелодії (партитури) пісні за допомогою нотного редактора Finale («комп'ютерної музичної програми, яка допомагає писати ноти, хорові партитури та оркестровки, редагувати, слухати музику, записувати музику на аудіо компакт-диски, транспортувати файли у міді- та графічних форматах» [6, с.154]), її транспонування, створення супроводу (акомпанементу) зі звучанням різних інструментів, у різних стилях та відтворення звучання (використовується під час демонстрації пісні, її розучування, художньо-образного виконання).

О. Шпетна визначає такі цифрові інструменти в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами: стандартні, альтернативні, допоміжні технології. До стандартних технологій відносяться комп'ютери із спеціально вбудованими функціями для дітей з особливими освітніми потребами. До альтернативних технологій відносять доступні носії інформації: HTML, аудіо-книги системи DAISY (електронна доступна інформаційна система). Допоміжні технології – це спеціальні пристрої, апарати для людей з обмеженими можливостями: клавіатури із спеціальними можливостями, слухові апарати, пристрої для читання тощо [10].

Діти з особливими освітніми потребами часто мають як фізичні вади (порушення зорового аналізатора, слухового аналізатора, опорно-рухового апарату) так і психічні.

Розглянемо детальніше корекційно-розвитковий вплив музичного мистецтва під час вивчення шкільного музичного репертуару в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти із застосуванням цифрових технологій.

Основними формами роботи в інклюзивних класах є:

– індивідуальна (вчитель музичного мистецтва працює безпосередньо з одним учнем, чи дає йому персональне завдання). Доцільним є використання альтернативних технологій: AAC (augmentative and alternative communication), VoiceOver;

– підгрупова (вчитель працює з 3-5 учнями – наприклад, під час удосконалення певних музично-ритмічних рухів чи гри на дитячих музичних інструментах). Для кращої комунікації слід використовувати технологію Voice Dream Reader, а для учнів, які навчаються дистанційно – інструмент Popplet.

– групова (фронтальна: вчитель працює з усім класом над вирішенням одного завдання). При дистанційному навчанні доцільним є використання Popplet (інструменту, який уможливорює обмін даними, комунікацію між учнями, вчителем і класом, слугує створенню графічних текстів, власної презентації роботи. Учні з порушенням слухового аналізатора використовують AAC (augmentative and alternative communication), з порушенням зорового аналізатора – технології Voice Dream Reader, VoiceOver, TalkBack.

Такі форми роботи обов'язково мають бути присутні на уроках музичного мистецтва в інклюзивному класі, оскільки дають змогу вчителю якнайкраще пояснити матеріал, донести його до кожного учня, працювати над корекцією вторинних відхилень учнів, а колективно

музикування сприяє адаптації дітей з особливими потребами в соціумі. Під час дистанційної форми навчання застосовуються програми Zoom і Google Meet (прості у використанні, дають можливість спілкуватися з учнем в індивідуальному порядку та з великою аудиторією, підтримують аудіо- та відео- презентацію).

В освітньому процесі слід застосовувати ефективні методи та прийоми навчання музики, під дією яких поряд із розвитком музичних здібностей учнів буде відбуватися їх корекційний розвиток та соціальна адаптація. Так, для розвитку музичного слуху продуктивними є:

1. Спів технічно легких пісень із зрозумілим текстом. Для кращого сприйняття тексту пісні дітям з порушенням зорового аналізатора слугуватиме ряд спеціальних технологій: Voice Dream Reader (програма, що забезпечує перетворення тексту на звук), VoiceOver («читає» текст, передає інформацію шрифтом Брайля на спеціальний дисплей), TalkBack (функція передачі тексту шрифтом Брайля із додатком BrailleBack).

2. Слухання різноманітної, доступної розумінню дітей музики. Учні із порушенням слуху слід використовувати апаратуру, що підсилює звук: «Telecommunication Device for the Deaf» (телекомунікаційний пристрій для нечуючих), частотно-модульовані системи підсилення звуку (гучності), субтитри, аудіо-цикли. Також доцільним є застосування альтернативних систем розширення спілкування (AAC), за допомогою яких можна висловлювати свою думку щодо прослуханого музичного твору, комунікувати з однокласниками, що сприятиме кращій соціалізації. Дієвим для розвитку мовлення дітей з порушенням слухового аналізатора є використання програми УКК (Універсальний комп'ютерний комплекс), який включає такі елементи: «комп'ютер (ноутбук), який має спеціальне програмне забезпечення «Живий звук», а також спеціальну програму «OASIS», яка допомагає контролювати стан слуху дитини і налаштовувати слухові апарати; пристрої інтерфейсу та акустичні системи; комплект програмованих і цифрових слухових апаратів [10].

3. Мовні ритмічні вправи, що розучуються за графічним записом. Виконання цього завдання потребує для дітей з порушенням зорового аналізатора застосування інструментів, технологій для збільшення зображення: спеціальні пристрої для сканування та озвучування тексту мовної ритмічної вправи, демонстрації екрану із словесним коментарем.

4. Елементарне сольфеджіо (читання нот з назвою, використовуючи посібник «німа клавиатура»).

5. Написання диктантів (5-7 класи). Використання нотного редактора Finale для запису і відтворення (прослуховування) диктанту.

6. Спів а саррелла. Під час співу доцільним є аудіо- чи відео-запис виконання та подальше прослуховування і розбір (успіхи і недоліки виконання пісні).

7. Гра на музичних інструментах (використання аудіо- чи відео-запису виконання та його подальше прослуховування і розбір).

Розвиткові відчуття ритму сприятиме застосування таких прийомів:

1. Ритмічні вправи (ритмічні рухи під музику, ігри, танці, ігрові пісні, ритмо-слухові вправи для розвитку моторики, різні шиккування та перешикування, зміна рухів за музичним сигналом без мовної команди тощо) (1-3 класи). Використання мультимедійної презентації (відеоруханки) під час рухової активності учнів сприяє синхронізації рухів із музикою, підсилює інтерес до виконання завдання.

2. Тактування (5-7 класи) 2/4, 3/4, 4/4 знайомих пісень, маршів, вальсів. Учитель музичного мистецтва/мистецтва використовує програвачі Aimp, Foobar 2000, XMplay, jetAudio Basic, Foobnix, Windows Media, STP для відтворення музичних творів, а учні вчать тактувати відповідний розмір – така діяльність розвиває не лише ритмічний слух, а й моторику та координацію рук.

3. Ігрові пісні (один з основних видів діяльності дітей молодшого віку і засобів виховання). Такі ігри розвивають у дітей увагу, пам'ять, мову, рухи. В них діти закріплюють отримані знання (заспів, приспів, музична фраза, голосне і тихе звучання, низькі й високі звуки, довжина звуку, розмір твору, ритмічний малюнок, швидкий і повільний рух). Перед проведенням піснigrи слід добре вивчити з дітьми текст пісні (зручним є вивід тексту на екран телевізора, що пришвидшує вивчення) та мелодію, тільки після цього вивчаються рухи. В ігрових піснях слід уникати швидких темпів. Ігрову пісню можна проводити на початку і в кінці уроку [5, с .67–69].

Висновки і пропозиції. Цифрові технології в освітньому процесі з музичного мистецтва дітей з особливими освітніми потребами розширюють освітні можливості учнів, сприяють їх адаптації в колективі, покращують якість освіти, мають широкий спектр використання: є засобом навчання (програми для відтворення звучання музичних творів, набору нот і партитур, створення мультимедійних презентацій, пошуку інформації тощо), слугують спеціальним приладдям (апарати для підсилення звуку, для переведення тексту у звучання, для покращення комунікації тощо).

Корекційно-розвитковий потенціал музичного мистецтва засобами цифрових технологій потребує його компетентного застосування в інклюзивній освіті – вчитель музичного мистецтва повинен володіти цифровою грамотністю (уміти використовувати цифрові інструменти під час уроку та в позакласній музично-виховній роботі, допомогти учням з особливими освітніми потребами підлаштувати, використати спеціальні прилади для покращення сили звуку, розвитку мовлення, переведення тексту в звучання тощо), методикою музичного виховання, мати знання про корекційний вплив музики на дітей з особливими освітніми потребами, консультуватися з психологом, логопедом, батьками, постійно удосконалювати свою педагогічну та виконавську майстерність – лише тоді заняття принеситимуть користь учням: відбуватиметься корекція їх вторинних вад та соціальна адаптація в закладі загальної середньої освіти.

Дане дослідження не вичерпує усю проблематику використання цифрових технологій в освітньому процесі з музичного мистецтва дітей з особливими освітніми потребами. Подальших розвідок потребує проблема використання цифрових технологій у роботі з дітьми із розладами аутистичного спектру (РАС).

Література:

1. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
2. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практи. посіб. / пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
3. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с.
4. Погорелова О. Професійність та фахова майстерність педагога сучасної мистецької школи в умовах впровадження інклюзивної освіти. *Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практик. конф. (з міжнарод. участю)*. Київ: ДНМЦЗКМО, 2019. С. 194–198.
5. Совік Т. Методика викладання музичного мистецтва в спеціалізованих навчальних закладах: навч.-метод. посіб. Харків: Діса плюс, 2021. 122с.
6. Совік Т. Використання нотного редактора Finale під час дистанційного навчання музичних дисциплін. *ITLT*, Вип. 92(6), 2022. С. 154–171. <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5128>.
7. Совік Т. Застосування методу «сторітелінг» у ході вивчення дисциплін «Практикум шкільного музичного репертуару» та «Хорове диригування». *Педагогічний дискурс*. № 31, 2021. С.20–25. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2021.31.03>.
8. Топорівська Я., Молін Ч. Інтеріоризація національних цінностей у формуванні цифрової культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Теорія та практика мистецької освіти у цивілізаційних викликах сьогодення: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*. Дрогобич. 2023. С. 273–276.
9. Черкасов В. Вокально-хорова робота на уроках музичного мистецтва як засіб формування естетичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. № 103. С. 12. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036359.pdf>.
10. Шпетна О. Використання спеціального програмного забезпечення у навчальному процесі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах дистанційної освіти: досвід музичних навчальних закладів України. *Академічні візії*. Вип. 19. 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7954509>.

References:

1. Inklyuzivne navchannya [Inclusive education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [in Ukrainian].
2. Lorman, T., Deppler, Dzh., & Kharvi, D. (2010). Inklyuzivna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Inclusive education. Support for diversity in the classroom] : prakt. posib. Kyiv : SPD-FO Parashyn I.S. 296 p. [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A. (2012). *Osnovy inklyuzivnoi osvity: navch.-metod. posib. [Basics of inclusive education]*. Kyiv: «A.S.K.», 308 p. [in Ukrainian].
4. Pohorielova, O. (2019). Profesiinist ta fakhova maisternist pedahoha suchasnoi mystetskoï shkoly v umovakh vprovadzhennia inklyuzivnoi osvity [Professionalism and expertise of a teacher of a modern art school

in the context of the implementation of inclusive education]. *Inkluuziia v mystetskii osviti: vyklyky, praktyky, perspektyvy: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf.* Kyiv: DNMTsZKMO. pp. 194–198 [in Ukrainian].

5. Sovik, T. (2021). *Metodyka vykladannia muzychnoho mystetstva v spetsializovanykh navchalnykh zakladakh. [Methodology of teaching musical art in specialized educational institutions]: navch.-metod.posib.* Kharkiv: Disa plus, p. 122 [in Ukrainian].

6. Sovik, T. (2022). Vykorystannia notnoho redaktora Finale pid chas dystantsiinoho navchannia muzychnykh dystsyplin [Using the Finale notation editor during distance learning of musical disciplines]. *ITLT*, Vyp. 92(6), 154–171. <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5128> [in Ukrainian].

7. Sovik T. (2021) Zastosuvannia metodu «storitelinh» u khodi vyvchennia dystsyplin «Praktykum shkilnoho muzychnoho repertuaru» ta «Khorove dyryhuvannia». [Application of the "storytelling" method during the study of the disciplines "Practicum of school music repertoire" and "Choir conducting"]. *Pedagogical discourse*. 31, 20–25. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2021.31.03> [in Ukrainian].

8. Toporivska, Ya., & Molin, Ch. (2023). Interioryzatsiia natsionalnykh tsinnostei u formuvanni tsyfrovoi kultury maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Internalization of national values in the formation of digital culture of future music teachers]. *Teoriia ta praktyka mystetskoï edukatsii u tsyvilizatsiinykh vyklykakh sohodennia: materialy VII Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii. Drohobych*. 273–276 [in Ukrainian].

9. Cherkasov, V. Vokalno-khorova robota na urokakh muzychnoho mystetstva yak zasib formuvannia estetychnoi kultury uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Vocal and choral work in music lessons as a means of forming the aesthetic culture of students of general educational institutions]. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*. 103. P. 12. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/53036359.pdf> [in Ukrainian].

10. Shpetna, O. (2023). Vykorystannia spetsialnoho prohramnoho zabezpechennia u navchalnomu protsesi z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh dystantsiinoï osvity: dosvid muzychnykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [The use of special software in the educational process with children with special educational needs in the conditions of distance education: the experience of music educational institutions of Ukraine]. *Academic visions*. Vyp. 19. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.7954509> [in Ukrainian].

УДК 37.091.12:004.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-9>

Лей ЧЖАН,

аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця,

E-mail: zhanglei_fiona@163.com

ORCID: 0009-0008-9118-8331

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕРЕЖЕВОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ЗА ДИСЦИПЛІНАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЦИКЛУ

У статті акцентовано увагу на педагогічних аспектах мережевого навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу. Сучасна освітня спільнота в умовах цифрового світу розглядає мережну форму реалізації освітніх програм як інструмент підвищення якості освіти. Ця наукова стаття розглядає педагогічні аспекти мережевого навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу. У контексті сучасного освітнього середовища, де використання інформаційних технологій зростає, автор досліджує методи та стратегії, що сприяють ефективному використанню мережевих ресурсів для навчання студентів. Аналізуються переваги та недоліки використання мережевих технологій у навчальному процесі, враховуючи педагогічні аспекти такого підходу.

Мережевий формат у процесі професійної підготовки бакалаврів виявив особливі аспекти в процесі формування навчально-професійної діяльності та суб'єктності студентів. Метою було вивчення того, як мережева форма побудови навчального процесу сприймалася студентами і як вона вплинула на структурні компоненти професійної суб'єктності. освіта вимагає значною мірою безпосереднього особистісного контакту та проживання у подійній навчально-професійній спільноті, як простір «суб'єктної зустрічі».

Сьогодні недостатньо глибоко розглянуто теоретичні основи педагогічного проектування мережної системи профільного навчання, а також педагогічні умови розвитку та ефективного функціонування моделі мережевого навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу, що не дозволяє осмислити об'єктивні функції моделі, ефективно розвивати зв'язки, забезпечити розвиток усієї системи профільного навчання. Необхідне виявлення та наукове обґрунтування педагогічних умов мережевого навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу.

Результати цієї статті можуть бути корисними для педагогічних працівників, які цікавляться впровадженням мережевих технологій у навчальний процес, а також для викладачів, які прагнуть підвищити якість навчання та стимулювати активну участь студентів у навчальних заняттях.

Ключові слова: мережеве навчання, бакалаври, загальноосвітні дисципліни, педагогічні аспекти, інформаційні технології.

Lei ZHANG,

Postgraduate student,

Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation,
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics,

E-mail: zhanglei_fiona@163.com

ORCID: 0009-0008-9118-8331

PEDAGOGICAL ASPECTS OF ONLINE EDUCATION OF BACHELORS BY DISCIPLINES OF THE GENERAL EDUCATION CYCLE

The article focuses on the pedagogical aspects of online education of bachelors in the disciplines of the general education cycle. The modern educational community in the conditions of the digital world considers the network form of implementation of educational programs as a tool for improving the quality of education. This scientific article examines the pedagogical aspects of network education of bachelors in the disciplines of the general education cycle. In the context of the modern educational environment, where the use of information technologies is growing, the author explores methods and strategies that contribute to the effective use of network resources for student learning. The advantages and disadvantages of using network technologies in the educational process are analyzed, taking into account the pedagogical aspects of such an approach.

The network format in the process of professional training of bachelors revealed special aspects in the process of formation of educational and professional activity and subjectivity of students. The goal was to study how the network form of building the educational process was perceived by students and how it affected the structural components of profes-

sional subjectivity. education requires to a large extent direct personal contact and living in an eventful educational and professional community, as a space of "subject meeting".

Today, the theoretical foundations of the pedagogical design of the network system of specialized training, as well as the pedagogical conditions for the development and effective functioning of the model of network education of bachelors in the disciplines of the general education cycle, are not considered deeply enough, which does not allow us to understand the objective functions of the model, effectively develop connections, and ensure the development of the entire system specialized training. It is necessary to identify and scientifically substantiate the pedagogical conditions of network education of bachelors in the disciplines of the general education cycle.

The results of this article can be useful for pedagogical workers who are interested in the implementation of network technologies in the educational process, as well as for teachers who seek to improve the quality of education and stimulate the active participation of students in educational activities.

Key words: online learning, bachelors, general education disciplines, pedagogical aspects, information technologies.

Вступ. На даний момент система освіти повсюдно переживає процес вимушеного блискавичного занурення всіх своїх рівнів у дистанційний формат та мережевий, віртуальний світ. Тотальність, з якою вона змінюється, в умовах пандемії COVID-19 та умах війни, в якій Україна опинилася у 2022 році, показує, що освітній простір уже не буде колишнім. Дистанційна форма широко відома освітянам. Вона активно використовувалася, особливо в частині освіти дорослих людей, для підвищення кваліфікації або фрагментами у загальної та вищої освіти, тому вже не є новацією. У той самий час слід розуміти змістовні відмінності, що стоять за термінами «дистанційне навчання» або навчання «за допомогою інтернет-мереж».

Швидкість отримання та обміну інформацією – чи не найголовніше з основних переваг віртуального простору. З одного боку – швидко; з іншого – часто поверхово і хибно. Не рідко в навчальній практиці викладачі стикаються з проблемою, коли студенти не розуміють критеріїв та алгоритмів пошуку достовірної, перевіреної інформації. Цифровий простір перенасичений випадковими образами та часом фейками. Це не може не призводити до спотворення реальної картини світу у користувача, уявлень про себе, що особливо патологічно для юного віку бакалаврів.

Цікава особливість роботи з інформаційним мережевим контентом у тому, що немає необхідності зберігати його у своїй пам'яті. В будь-який момент потрібні відомості можна знову запросити через пошукові системи. Відповідно, немає логічної підстави формувати дублюючий обсяг особистих знань. Цінність знання як такого нівелюється, воно вже не відрізняється від інформації, до пошуку якої не треба докладати великих зусиль, а часом і малих теж. Ця обставина ускладнює формування навчальної мотивації та процес навчання, загалом. Так як у мережному світі швидкість задоволення потреб, перш за все, інформаційних, стає визначальною цінністю, то саме ця обставина перешкоджає адекватному аналізу цілей та наслідків їх досягнення.

Наростаючий «інформаційний шум», сенсорне навантаження розсіює увагу, «не залишається часу подумати». Відсутність усвідомлення смислів призводить до неможливості віддати повноцінний звіт і про свої дії та, відповідно, нести за них відповідальність. У таких умовах створюються передумови на формування «шаблонного мислення», і навіть формального безініціативного ставлення до діяльності. При цьому цілком очевидно, що в тепер і в майбутньому віртуальні, дистанційні, мережеві технології в силу своїх можливостей гратимуть в освіті серйозну роль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попередні дослідження з цієї теми підкреслюють значення використання мережевого навчання для підвищення доступності освіти, стимулювання самостійного навчання та розвитку технологічної грамотності студентів. Деякі дослідження також вказують на важливість правильного планування та дизайну курсів для досягнення оптимальних результатів в мережевому навчанні.

Теоретичне обґрунтування та опис практики мережевої діяльності містяться в роботах зарубіжних вчених [6-11]. Організація такої взаємодії зазвичай здійснюється через університети, до яких у Європі входять Британський відкритий університет, Відкритий університет Мадриду, Відкритий університет Каталонії, Відкритий університет Нідерландів та ін.

Важливою особливістю мережного навчання є обов'язкове виконання вимог міжнародних стандартів, особливо у галузі інформаційних ресурсів. У роботах вітчизняних вчених розглядаються питання застосування мережевої форми підготовки фахівців, її методологічні основи, ефективність, принципи, умови його організації та здійснення [1-5].

Мета і завдання статті. Розкрити педагогічні аспекти мережевого навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом кількох років достатньо активно входить у науковий обіг термін «мережева особистість». Доводиться переосмислювати не тільки технологічні процеси, а й той вплив, який вони надають на людину та ті зміни у діяльності та комунікаційній активності, які вони викликають [6-11].

На наш погляд, це не може не впливати на характер процесу професійної підготовки та становлення професійної суб'єктності у бакалаврів. Перебуваючи всередині цих змін, важко уявити весь масштаб наслідків, проте розуміння невідворотності наступної перебудови освітньої системи визначає необхідність осмислити отримуваний досвід.

Досліджувані нами шляхи становлення професійної суб'єктності бакалаврів вищих навчальних закладів (ВНЗ) у справжніх умовах, де майже відсутній безпосередній, живий контакт учасників освітнього процесу та обмежені традиційні освітні форми, дають унікальну можливість краще зрозуміти природу її становлення, яка визначається діяльністю особистості та соціально-професійною спільністю.

Проте діяльність та спілкування у віртуальному та реальному просторі значно відрізняються. Правила та форми, за якими вони організовані в мережах, інші, що впливають на особистість та її суб'єктні показники. Діяльність у мережі не вимагає майже ніякої фізичної активності, оскільки немає умов її реалізації. Спілкування стає опосередкованим та обмеженим, спостерігається інше ставлення до організації публічності та приватності.

Відрізняються й етичні норми, якими регулюється спілкування в мережі. Багато традиційних обмежень та правил там не працюють [11]. До того ж, мережі не лише дозволяють проєктувати віртуальний простір, а й саме відображення, у широкому значенні слова, що поринає у віртуальний світ особи.

Перехід людини, її особистості у віртуальний світ вимагає «оцифрування» його сутнісних та світоглядних характеристик. Людина в мережі «жонглює» своїми основними соціальними ролями, властивостями, маючи, наприклад, можливість не ідентифікувати чи частково ідентифікувати їх зі своїми реальними., виникає питання про ступінь і характер суб'єктності мережі та вплив діяльності у віртуальному просторі для її розвитку.

Мережеву освіту не слід ототожнювати з використанням комп'ютерної мережі чи торгової мережі, у яких мережева ідеологія та основна користь полягає у зниженні сукупної вартості володіння компонентом мережі. Освіта у формі мережі не зводиться до використання комп'ютеру, а пов'язані з іншим змістом і організацією, іншим методичним і кадровим забезпеченням всієї освітньої інфраструктури. Власне, йдеться про якісно нову «мережеву педагогіку», нині практично не розроблену та не досліджену. І будь-яка масова компанія комп'ютеризації дуже далека від ідей та живих процесів мережевої освіти, хоча нові інформаційні технології, мабуть, стануть її природним елементом.

Спираючись на відомі реалізовані проєкти [2, 4, 9, 10], автор дійшов висновку, що поняття «мережева освіта», «мережевих форм освітніх програм», «мережевих форм реалізації освітніх програм», «мережевих освітніх програм», хоча і мають невеликі відмінності, що принципово змінюють концепцію аналітичного огляду.

Відповідно до В. Чумакова педагогічні аспекти є «обставинами процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» [4, с. 120].

О. Шишкіна розглядає педагогічні аспекти як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх та зовнішніх елементів, що забезпечують її ефективне функціонування та подальший розвиток [5, с. 242].

У нашому дослідженні під педагогічними аспектами ми розуміємо сукупність необхідних заходів, що сприяють успішній реалізації моделі профільного мережевого навчання та забезпеченню її розвитку.

Комплекс педагогічних аспектів ми розглядаємо як сукупність взаємозалежних компонентів, реалізація яких сприятиме розвитку системи мережевого навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу, підвищенню якості профільного навчання в мережевий формі,

створенню освітнього середовища, що дозволяє забезпечити персональний вибір кожному бакалавру, розвивати педагогічну ініціативу, забезпечену підтримкою керівництва та ексклюзивністю авторських програм.

Умовою реалізації мережевого навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу, наш погляд, є єдиний ресурсний простір (матеріально-технічний, кадрово, фінансово-правове, науково-методичне, інформаційно-комунікаційне, психологічне). Єдність ресурсів учасників мережі дозволяє забезпечити якісну, безперервну освіту бакалаврів, сприяти особистісному розвитку на основі адекватної оцінки їх можливостей та здібностей у вибраному напрямку профільного навчання.

Ще однією з умов реалізації мережевої моделі навчання бакалаврів за дисциплінами загальноосвітнього циклу є можливість переміщення студентів та викладачів освітніх організацій, що входять до мережі. Студенти освоюють базові предмети, залишаючись на своїх місцях у ВНЗ, профільні предмети навчального плану обраного ними профілю та елективні курси можуть вивчати в інших ВНЗ міста, які беруть участь у мережній моделі профільного навчання.

При цьому оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється як викладачами виші, у яких вони навчаються, так й мережевими викладачами з інших освітніх організацій. Важливою умовою реалізації моделі є створення мотивації студентів до участі у мережних взаємодіях, представленні власних досягнень. Студентам надається право побудови власного освітнього маршруту, вибору форм оцінювання, контролю, програм та курсів виходячи з власних можливостей та здібностей у сфері діяльності, пов'язаної з майбутньою професійною кар'єрою та особистим життєвим успіхом [7, с. 116].

Розширення спектру освітніх послуг з метою забезпечення доступності якісної освіти, створення умов для диференціації змісту навчання бакалаврів через побудову індивідуальних освітніх маршрутів послужить підвищенню мотивації студентів.

Таким чином, слід зазначити, що дані педагогічні аспекти формуються комплексно, включаючи різні складові (педагогічні, методичні, адміністративні). Тільки при їх комплексному дотриманні взаємодія на засадах соціального партнерства дозволяє долати закритість та автономність освітніх установ, вибудовувати вертикальні та горизонтальні зв'язки між освітніми установами, які переслідують єдині цілі, що призводить до помітного розширення спектру вибору наданих освітніх послуг, підвищення якості та ефективності використання ресурсів у системі освіти [8, с. 830].

Ми пропонуємо під педагогічними умовами реалізації мережевої форми взаємодії вузу та школи, в рамках практико-орієнтованого навчання, розуміти систему педагогічних заходів, які у своїй сукупності утворюють своєрідну технологію педагогічної діяльності, спрямовану на виховання особистості за допомогою формування соціально-значущих мотивів, розвитку практичних знань, навичок та умінь з обраної професії та здібностей, необхідних для трудової діяльності.

Першою організаційно-педагогічною умовою можна виділити відбір освітніх технологій, орієнтованих на практико-орієнтоване навчання. Для вирішення завдань практико-орієнтованого навчання з усіх традиційних форм навчання у виші (лекція, семінар, практичне заняття, лабораторний практикум) найбільш раціональною формою є лабораторний практикум, оскільки лабораторний практикум передбачає накопичення, поглиблення та систематизацію набутих під час лекційних занять знань, виробляє у студентів здібності до творчого мислення, вміння узагальнювати та аналізувати матеріал лекцій та підручників; розвиває навичку мислити критично, сприяючи пізнавальній активності.

На наш погляд, результатом лабораторного практикуму має стати якісніша взаємодія студентів та викладачів, за допомогою інтеграції діяльності студентів до системи діяльності викладача навчально-методичної бази. Для цього зміст практикуму, форми та методи його організації, засоби педагогічної комунікації, а також діяльність викладача та студента повинні бути спрямовані формування готовності бакалаврів до самостійної професійної діяльності.

Друга організаційно-педагогічна умова реалізації мережевої форми – створення навчально-методичного забезпечення ВНЗ, що сприятиме формуванню практичних навичок у студентів.

Третьою організаційно-педагогічною умовою є активізація дослідницької діяльності студентів за допомогою їхньої участі у практико-орієнтованих та міждисциплінарних проектах,

конкурсах, студентських науково-практичних конференціях, у роботі творчих лабораторій, дослідно-експериментальних майданчиків загальноосвітніх установ.

Висновки і пропозиції. Отже, мережеве навчання є важливим інструментом у сучасному педагогічному процесі. Зрозуміння педагогічних аспектів цього методу навчання дозволить педагогам ефективніше використовувати його для забезпечення якісної освіти для студентів бакалаврату з дисциплін загальноосвітнього циклу.

Інформаційно-освітнє середовище доцільно будувати при обліку системної сукупності наступних компонентів: суб'єкта освітнього процесу, матеріально-технічної, інформаційної, методичної підтримки процесу освіти. Під час проведення навчальних занять в інформаційно-освітньому середовищі доцільно використовувати такі види мережевих занять (як елементи мережного курсу): електронні консультації, письмові контрольні навчальні завдання, які дозволяють педагогу оцінити особисті якості учня: інтелект, увага, пам'ять, уяву та мислення, а також оцінити знання, вміння та навички, сформовані у процесі навчання.

Щоб максимізувати переваги мережевого навчання та мінімізувати його недоліки, необхідно використовувати певні стратегії. Серед них можна виділити створення інтерактивних онлайн-курсів з використанням різноманітних навчальних матеріалів, організацію віртуальних обговорень та групових проектів, а також систематичне стимулювання активної участі студентів.

Література:

1. Гончаренко В. В., Гончаренко, О. В. Інноваційні технології в мережевому навчанні студентів педагогічних вишів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2020. 24, 94–108.
2. Лавренчук С. О. Впровадження мережевих технологій в навчальний процес у вищому навчальному закладі. *Наукові записки*, 2019. 2, 100–105.
3. Михайличенко Л. П. Мережеве навчання: теоретико-методичні аспекти застосування в процесі навчання майбутніх учителів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Педагогічні науки*, 2019. 4, 197–204.
4. Чумакова В. М., Золотарьова Н. В. Мережеве навчання як інноваційна педагогічна технологія в системі підвищення кваліфікації вчителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка, психологія, соціологія*, 2018. 3, 118–123.
5. Шишкіна О. О. Мережеве навчання як засіб формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 2022. 62, 241–247.
6. Castells M. Materials for an Exploratory Theory of Network Society. *The British Journal of Sociology*. 2020. № 51. P. 5–14.
7. Haggins R. The Success and Failure of Policy-Implanted Inner-Firm Network Initiatives: Motivations, Processes and Structure. *Entrepreneurship and Regional Development*. 2020. Vol. 12. № 1–2. P. 111–135.
8. Loes C.N., Salisbury M.H., Pascarella E.T. Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension. *Higher Education*. 2015. №5. 823–838.
9. Mohr K.A.J., Mohr E.S. Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. 2017. №1. 9–28.
10. Webster J. Networks of Collaboration or Conflict? Electronic Data Interchange and Power in the Supply Chain. *The Journal of Strategic Information Systems*. 2021. Vol. 4. № 1. P. 31–42.
11. Verpoorten D., Parlascino E., André M., Schillings P., Devyver J., Borsu O., Van de Poël J.F., Jerome F. Blended learning-Pedagogical success factors and development methodology. *University of Liège*, 2019. Belgium: IFRES. URL: <http://hdl.handle.net/2268/20964>

References:

1. Honcharenko, V.V., & Honcharenko, O.V. (2020). Innovatsiyni tekhnolohiyi v merezhevomu navchanni studentiv pedahohichnykh vyshiv [Innovative technologies in network education of students of pedagogical universities]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchniv'skoyi molodi*, 24, 94–108 [in Ukrainian].
2. Lavrenchuk, S.O. (2019). Vprovadzhennya merezhevykh tekhnolohiy v navchal'nyy protses u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Implementation of network technologies in the educational process in a higher educational institution]. *Naukovi zapysky*, 2, 100–105 [in Ukrainian].
3. Mykhaylychenko, L.P. (2019). Merezheve navchannya: teoretyko-metodychni aspekty zastosuvannya v protsesi navchannya maybutnikh uchyteliv [Online learning: theoretical and methodological aspects of application in the process of training future teachers]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody: Seriya: Pedahohichni nauky*, 4, 197–204 [in Ukrainian].

4. Chumakova, V.M., & Zolotar'ova, N.V. (2018). Merezheve navchannya yak innovatsiyna pedahohichna tekhnolohiya v systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi vchyteliv [Online learning as an innovative pedagogical technology in the teacher training system]. *Naukovyy visnyk Melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohika, psykholohiya, sotsiolohiya*, 3, 118–123 [in Ukrainian].
5. Shyshkina, O.O. (2022). Merezheve navchannya yak zasib formuvannya informatsiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv v umovakh vyshchoho navchal'noho zakladu [Network training as a means of forming the information competence of future specialists in the conditions of a higher educational institution]. *Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly*, 62, 241–247 [in Ukrainian].
6. Castells, M. (2020). Materials for an Exploratory Theory of Network Society. *The British Journal of Sociology*. № 51. P. 5–14 [in English].
7. Haggins, R. (2020). The Success and Failure of Policy-Implanted Inner-Firm Network Initiatives: Motivations, Processes and Structure. *Entrepreneurship and Regional Development*. Vol. 12. № 1–2. P. 111–135 [in English].
8. Loes, C.N., Salisbury, M.H., & Pascarella, E.T. (2015). Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension. *Higher Education*. №5. 823–838 [in English].
9. Mohr, K.A.J., & Mohr, E.S. (2017). Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. №1. 9–28 [in English].
10. Webster, J. (2021). Networks of Collaboration or Conflict? Electronic Data Interchange and Power in the Supply Chain. *The Journal of Strategic Information Systems*. Vol. 4. № 1. P. 31–42 [in English].
11. Verpoorten, D., Parlascino, E., André, M., Schillings, P., Devyver, J., Borsu, O., Van de Poël, J.F., & Jerome, F. (2019). Blended learning-Pedagogical success factors and development methodology. *University of Liège, Belgium: IFRES*, Retrieved from: <http://hdl.handle.net/2268/20964> [in English].

УДК 378.147.015.3-056.2/.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-10>

Зоя ШАРЛОВИЧ,

кандидат педагогічних наук,

ад'юнкт Міжнародної академії Прикладних наук в Ломжі (Польща)

E-mail: zoia.sharlovych@mans.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8115-9838

Віктор Миколайович ФЕДОРЧУК,

кандидат психологічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності

імені Т. Сосновської

Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти

«Кам'янець-Подільський державний інститут»,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

E-mail: vmfedorchuk@ukr.net

ORCID: 0000-0002-5650-4713

Марина Борисівна ВОЛОЩУК,

викладач кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності

імені Т. Сосновської

Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти

«Кам'янець-Подільський державний інститут»,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

E-mail: marinabormv@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3600-6792

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. В розвитку життєдіяльності суспільства та діджиталізації сучасного світу оволодіння іноземними компетентностями у комунікації та взаємодії в професійній діяльності набувають дедалі більше актуальності. У пошуках власного місця у суспільстві самоідентифікації молоді у професії, під час її здобуття у молодій людині з особливими освітніми потребами (ООП) виникає безліч стереотипів та бар'єрів стосовно власного інтелектуального потенціалу, практичного застосування компетентностей, здобувачі освіти з ООП переживають кризові стани, які перешкоджають повноцінному розвитку особистості.

Мета та завдання – продемонструвати наявні та актуальні засоби формування іноземної компетентності в здобувачів з ООП, виявити особливості виникнення психологічних бар'єрів під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, дослідити й запропонувати основні підходи до формування іноземної компетентностей та подолання даних бар'єрів у закладах освіти інклюзивного напрямку.

Результати. В опануванні іноземної мови здобувачами освіти спостерігається ряд бар'єрів, які спричиняють проблеми у сприйнятті іноземної лексики та оволодінні практичних навичок спілкування іноземною мовою.

На нашу думку, ключовим у формуванні іноземної компетентності, профілактиці і подоланні психологічних бар'єрів слід виділити ефективну організацію навчання, переміщення акценту із засвоєння теоретичних знань до практичної комунікативної діяльності, демонстрації практичної цінності іноземної мови в іноземному просторі, в професійному спілкуванні, професійному становленні та кар'єрному зростанні майбутніх фахівців в галузі економіки, соціальної роботи, фінансів, обліку і оподаткування, психології тощо.

У статті, відстоюється думка про те, що кожен здобувач освіти, не зважаючи на складність у зв'язку із фізичним чи ментальним порушенням здоров'я, має не лише конституційне право, а й моральне і духовне, рівні можливості для формування іноземних компетентностей та опанування іноземної мови за професійним спрямуванням. У цьому контексті важливий вибір інструментарію для роботи викладача із здобувачем освіти з особливими освітніми потребами.

***Ключові слова:** бар'єри, інклюзивне середовище, іноземна мова за професійним спрямуванням, іноземні компетентності, комунікативні бар'єри, методи, особи з особливими освітніми потребами, психологічні бар'єри, студенти з інвалідністю.*

Zoia SHARLOVYCH,
PhD in Pedagogics,
Adjunct of International academy of applied sciences in Lomza (Poland)
E-mail: zoia.sharlovych@mans.edu.pl
ORCID: 0000-0001-8115-9838

Victor Mykolaiovych FEDORCHUK,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Professor of the Department of of the Department of social work,
psychology and socio-cultural activity named after T. Sosnovska,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education,
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
E-mail: vmfedorchuk@ukr.net
ORCID: 0000-0002-5650-4713

Maryna Borysivna VOLOSHCHUK,
Lecturer of the Department of Social Work, Psychology and Socio-Cultural Activity
named after T. Sosnovska,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education,
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
E-mail: marinabormv@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3600-6792

FEATURES OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION DURING THE LEARNING OF THE FOREIGN LANGUAGE FOR THE STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

In the development of the society and digitalization of modern world the mastering of the foreign competences skills in the communication and interaction in the professional activity become more and more relevant. Youth with special educational needs (SEP), looking for the own place in the society, it's self identification in the profession, during the learning of foreign language has a plenty of stereotypes, as well as a lot of barriers arise, regarding with own intellectual potential, practical use of competences. Besides, during the learning youth with SEP experience the crisis states, which hinder the full development of the personality.

Purpose. To demonstrate available and relevant means of the foreign competence formation for the youth with SEP, to identify the features of the arising psychological barriers during the foreign language for the special purpose learning, to study and propose main approaches for the formation of foreign competence and overcoming of the current barriers in the institutions of education of the inclusive direction.

Results. During the learning of the foreign language by the students a wide row of barriers arise, which cause problems in the perception of foreign vocabulary and mastering of practical skills of foreign language communication.

In our opinion, the key factors in the formation of foreign language competence, prevention and overcoming of psychological barriers should be the effective organization of training, the shift of emphasis from the assimilation of theoretical knowledge to practical communicative activities, the demonstration of the practical value of a foreign language in a foreign language space, in professional communication, professional development and career growth of future specialists in the field of economics, social work, finance, accounting and taxation, psychology, etc.

The article advocates the opinion that every student, regardless of the difficulty in connection with a physical or mental health disorder, has not only a constitutional right, but also a moral and spiritual one, equal opportunities for the formation of foreign language competences and mastery of a foreign language in a professional direction. In this context, the choice of tools for the teacher's work with a student with special educational needs is important.

Key words: *barriers, inclusive environment, foreign language for special purposes, foreign-language competences, communicative barriers, methods, persons with special educational needs, psychological barriers, students with disabilities.*

Вступ. В розвитку життєдіяльності суспільства та діджиталізації сучасного світу формування іншомовних компетентностей набуває дедалі більше актуальності. У пошуках власного місця в суспільстві молодій людині з інвалідністю, самоідентифікації молоді у професії, під час її здобуття, у молоді з особливими освітніми потребами (ООП) виникає безліч стереотипів та бар'єрів стосовно власного інтелектуального потенціалу.

У суспільстві саме спілкування відіграє чи не найважливішу роль в побудові системи взаємин у суспільстві, в організації, в малих та великих групах. Так, в організації, за результатами дослідження, ефективність горизонтальних комунікацій складає 90%, що пояснюється таким чином – колеги, які працюють на одному рівні управління, чудово розуміють характер праці своїх колег. За результатами дослідження саме вертикальні комунікації менш ефективні, ніж горизонтальні, оскільки лише 20–25% інформації, що надходить від дирекції, доходить до працівників і правильно розуміється ними. Тобто, в 4-ох з кожних 5-ти випадків інформація до працівників не доходить або грубо перекручується.

Розуміючи комунікацію як важливу складову побудови взаємовідносин у іншомовному та мультикультурному комунікативному просторі, слід розглянути особливості розвитку іншомовної та міжкультурної комунікації. Оскільки міжкультурна комунікація включає взаємодію «з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та ustalених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот», у побудові взаємовідносин співпраці та партнерства в контексті міжкультурної комунікації бар'єри спілкування виникають через різницю у соціокультурному середовищі [15, с. 87].

Дослідження відомих філософів і мовознавців (Ф. Браса, В.фон Гумбольдта, В. Лейбніца, В. Вундта, О.А. Потебні та ін.) є одними з основоположних у розвитку вивчення міжкультурної комунікації як науки. Проблеми міжкультурної комунікації вивчають західні дослідники К. Бергер, Е. Гірш, Г. Гофстеде, Е. Холл, С. Даль, які розробляли теорії міжкультурної комунікації та робили спроби пояснити цей феномен з різних точок зору. У роботах західних дослідників Р. Ле Коадіка, Ч. Кукатаса, Дж. Ролза, М. Уолцера, Ч. Тейлора, О. Хеффе та ін. пропонуються та розробляються різні теорії мультикультуралізму.

Серед українських дослідників питанню розвитку мультикультуралізму присвятили свої роботи А. Колодій, С. Омельченко, О. Шульга та ін.

В європейській науці в розгорнутому варіанті ідея мультикультуралізму представлена в роботах Чандрана Кукатаса, професора Лондонської школи економіки, який визначаючи 5 варіантів реакції на проблему зіткнення культурних парадигм, виділяє ізоляціонізм, асиміляторство, м'який мультикультуралізм, жорсткий мультикультуралізм та апартеїд. Дослідник виділяє насамперед м'який мультикультуралізм, який, на його думку, передбачає підтримку загального культурного поля, проповідує рівне і рівнозначне ставлення до етнічних культур, які хочуть зберегти локальну своєрідність [16].

На думку Ю.В. Задунайської, іншомовну комунікативну компетентність розглядають як «володіння певною системою умінь і навичок міжособистісного спілкування достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети» [9, с. 2–3]. Тому іншомовна комунікативна компетентність, на думку дослідниці, охоплює не лише мовні і мовленнєві вміння і навички, а й соціально-психологічні навички, які забезпечують взаємодію з людьми, полегшують розв'язання міжособистісних проблем [9, с. 2–3]. Саме оволодіння іншомовними компетентностями дозволяє уникнути конфліктних ситуацій та сприяє розумінню членів суспільства в умовах мультикультуралізму та іншомовного простору.

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна комунікативна компетентність розкривається через такі три компоненти, як: лінгвістична компетентність (система внутрішнього засвоєння комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності); комунікативна компетентність (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам граматики, що забезпечує здатність використання мови в процесі комунікації), а також соціальна компетентність (що містить соціолінгвістичний, соціокультурний і професійний складники, що сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури) [10, с. 34]. На думку В.М. Чорної рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів «виступає визначальним фактором, що обумовлює рівень ефективності комунікативного процесу в цілому» [22, с. 83].

У дослідженнях не прослідковується єдиний підхід для визначення структури іншомовної комунікативної компетентності. Хоча в загальному структуру іншомовної комунікативної ком-

петентності можна осмислити у сукупності лінгвістичної, прагматичної та соціолінгвістичної компетенції. На думку М. Кенела, складовими структури іншомовної комунікативної компетенції є такі компетенції як: дискурсивна компетенція, стратегічна компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвістична компетенція [26, с. 2–27].

В дослідженні науковців фіксуються різні підходи до вивчення мультикультуралізму, іншомовного простору та міжкультурної комунікації, однак серед одних з найважливіших проблем та бар'єрів слід виділити: мовні бар'єри – неспроможність висловити думку у повній мірі через недосконале знання мови – посередника чи мови одного з учасників спілкування; бар'єри сприйняття – інший світогляд, менталітет; бар'єри, які зумовлені впливом культури – непорозуміння через кардинально інші культурні цінності; бар'єри як результат невербальної комунікації, вражень, дистанції (соціальної, інтимної, особистої, публічної) [4].

Виходом з ускладнень і непорозуміння в мультикультурному спілкуванні є емпатичний підхід. На думку О.В. Ребрій, емпатичний підхід передбачає «мисленнєве, інтелектуальне та емоційне проникнення у внутрішній світ носія іншої культури. Завдяки цьому виникає здатність людини уявити себе на місці іншої людини прийняти її світогляд. Головне правило міжкультурної комунікації відтворює сутність емпатичного підходу: поведься з іншими так, як вони поводитися б самі з собою» [18, с. 20].

Складність в опануванні іноземної мови за професійним спрямуванням спостерігається на комунікативному рівні та опануванні граматики іншої мови. Педагоги та науковці досліджують ряд форм, технік, методик, завдяки яким вивчення та формування іншомовних компетенцій, на їх думку, стає ефективнішим. Так, вивчення іноземної мови в позааудиторний час, на думку Глуцької Т.В. та Сандовенко І.В., має за змістом такі форми як «змагальні (конкурс, олімпіада, вікторина); ЗМІ (стінгазета, оголошення, дайджест, виставкавікторина); культурно-масові (екскурсія, вечір-свято, вечори-хроніки у зв'язку зі знаменними подіями тощо); політикомасові (форум, фестиваль, прес-конференція)» та надає «широкі можливості щодо виховання особистості майбутнього фахівця, оскільки вона є особливим соціокультурним середовищем, умовою для саморозвитку, реалізації власних творчих здібностей студентів, а також соціально-культурної ідентифікації та самовизначення» [5].

Розгалужене вивчення проблеми навчання іноземної мови дітей з ООП шкільного віку висвітлено в працях, які присвячено двом напрямкам: навчання англійської мови дітей з ООП у школі (О. Гончарова [6], І. Камініна [13], С. Чиж [21], К. Шапочки [23], Н. Щерби [24] та ін.). Питання підготовки фахівців іноземних мов до навчання дітей з ООП є предметом досліджень О. Волошиної [3], О. Казачінер [14], А. Степаненко [20] та ін.

Слід відзначити, що змістом сприйняття іноземної мови є не як лише навчального предмета у школі, ЗВО, але й як способу соціалізації дітей з ООП в суспільстві та розглядаються науковцями, які підкреслюють важливість даного підходу в навчанні дітей з ООП іноземної мови, зокрема, О.В. Гребенюк, О.О. Михальчук, Ю.М. Нікітська [7].

Мета та завдання статті – виявити особливості формування навиків іншомовної комунікації та подолання здобувачами освіти психологічних бар'єрів у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, зокрема, англійської мови як мови міжнародної комунікації. Адже саме викладач має завдання не лише надавати нові знання студентам, а й застосовувати педагогічні заходи превентивного характеру, що передбачатимуть профілактику можливості виникнення психологічних бар'єрів, вибудовуючи відповідну комунікативну інтеракцію та комунікативну стратегію у формуванні іншомовних компетенцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвинена практика викладання фахової англійської мови для нефілологічних спеціальностей, зокрема, ефективними для студентів-економістів в форматі дистанційного навчання, на думку Оксани Ільїної є важливою та задля вивчення англійської мови застосовуються наступні методи навчання: «лексичний метод, task-based method, presentation-practice production method, комунікативний підхід» [12, с. 219]. Серед принципів навчання англійської мови, на думку Оксани Ільїної, є такі принципи як «принцип системності та систематичності, принцип доступності інформації, принцип інтерактивності як взаємодії студента через платформу шляхом виконання певних завдань, принцип комунікативності» [12, с. 219].

В практиці навчання дітей з ООП, з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату виникає багато бар'єрів до рівноцінного доступу до навчального матеріалу, його засвоєння, для комунікації з ровесниками засобами іноземної мови.

Звертаючись до інноваційного досвіду педагогів-практиків, можна виділити основні форми взаємодії педагога з учнями з інвалідністю. Зокрема, для подолання бар'єрів у вивченні іноземної мови для учнів з порушенням зору, педагогами широко використовуються аудіоматеріали для оволодіння іншомовними комунікативними навиками. Порушення зору в учнів може суттєво вплинути на формування важливих навичок і пізнавальних механізмів в іншомовному навчальному матеріалі, адже у дітей з порушенням зору спостерігається фрагментарність, страждає повнота огляду, сповільненість сприйняття, спостережливості. На думку педагога І. І. Дриги, серед актуальних методів для використання у вивченні англійської мови зі слабозорими дітьми можна виділити наступні:

- перегляд та прослуховування фільмів, мультфільмів, відео, з урахуванням інтересів учня, а також огляд інтерв'ю улюблених акторів і актрис, трейлерів до фільмів/мультфільмів;
- прослуховування пісень (навіть фонового прослуховування);
- прослуховування аудіокниг, під час цього процесу можна виписувати слова по звучанню, знаходити за голосовим пошуком онлайн, коригувати власне написання, завдяки чому слова мимоволі закріплюються в пам'яті навіть з правильним написанням;
- застосування методу Пімслера, який заснований на аудіюванні – аудіо запис відтворює фрази й речення англійською мовою, а потім повторює їх українською;
- опис та підписування предметів, які оточують учня, фіксуючи деталі, що дозволяє активно вводити англійську в повсякденне життя та відзначити практичне значення вивчення мови;
- використання ігор (включаючи ігри на смартфонах та інших гаджетах)/ переведення гаджета на англійську мову;
- ситуативні з повсякденного життя/рольові п'єси, які мотивують розумову діяльність через те, що учні опиняються в ситуації, коли актуалізується їх вміння спілкуватись засобами іноземної мови, вміти слухати та розуміти співрозмовника, обміняти інформацією тощо;
- спілкування з друзями онлайн;
- прогулянки з проговорюванням тощо [8].

На думку педагога, основним завданням тифлопсихології є компенсація «відсутнього зору за рахунок інтенсифікації роботи інших аналізаторів (слуху, дотику), а також формування відчуття перешкоди», з метою побудови образів можуть підключатись процеси уяви, формування логічної пам'яті випереджає розвиток образної пам'яті [8].

В опануванні іноземної мови дітьми з дислексією та з дисграфією найважливіша проблема – це невпевненість. Як зазначає, автор онлайн курсу «Англійська для дітей з дислексією та дисграфією», Олена Українська, саме на окремих заняттях з іноземної мови у процесі спілкування «спілкування з такими ж дітьми повинно зробити їх впевненішими у власних силах» [19]. На думку педагогині, саме спілкування, а не концентрація на вивченні засобів іноземної мови сприяє розвитку комунікативних навичок дітей з дислексією та дисграфією. На її думку у процесі навчання дітей з особливими потребами має здійснюватись ряд педагогічних та корекційних заходів, які запобігатимуть виникненню психологічних бар'єрів у комунікації дітей та оволодінні практичними навиками іншомовного спілкування, використання арт-терапевтичних методик, нейрокорекції, глобального та легкого читання та інших психолого-педагогічних методик.

Для навчання молодших школярів з легким порушенням зору активно використовуються арт-терапевтичні методики. Зокрема, на думку Ю. Бойчука, О. Казачінер, під час використання малювання, виготовлення літер з різних матеріалів (паличок, стрічок, пластиліну), обмацування та відгадування виготовлених із пластиліну літер, малювання пластиліном картини в парах з додержанням рамки малюнка з метою «розвитку дрібної моторики, співвіднесення кольорів» значно полегшувало засвоєння матеріалу з іноземної мови [2, с. 152]. Для опанування навиків читання іноземною мовою учнями з легким порушенням зору Ю. Бойчук та О. Казачінер пропонували тексти «зі збільшеним та більш яскравим шрифтом, які набиралися на комп'ютері та роздруковувалися; з метою розвитку просторової орієнтації – під час озна-

йомлення учнів із прийменниками місця та напряму – використовувалися дидактичні ігри на пошук того чи іншого предмета, захованого в класі» [2, с. 153]. Автори наголошують на тому, що створення інклюзивного середовища для дітей з інвалідністю вкрай потрібне, адже створюється «середовище, де всі учні незалежно від свої освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти» [2, с. 153].

При цьому, залишається відкритим питання щодо вивчення іноземної мови здобувачами освіти з порушенням слуху, слабчучими та нечуючими. На думку А. Замші «оволодіння озвучуванням (вимова), побудова та зміцнення звуко-літерного зв'язку в англійській мові найбільш складні для дітей із порушеннями слуху» [11, с. 93]. А. Замша відстоює думку про те, що існує гостра потреба у застосуванні спеціальних технік та методологій щодо навчання здобувачів освіти з порушенням слуху, адже застосування класичних підходів і стратегій навчання англійської мови, а також «формування вміння читати зокрема стосовно дітей із порушеннями слуху малоефективні через специфіку мовного і мовленнєвого розвитку в умовах слухової депривації» [11, с. 94]. Педагог-дослідник відзначає, що у сурдопедагогіці ще не сформовано комплексний підхід для навчання здобувачів освіти із порушеннями слуху англійської мови як іноземної.

У навчанні іноземної мови для молоді з ООП важливим є створення сприятливого освітнього простору та підбір методів і форм взаємодії під час навчання. Так, для молоді з порушенням (або повною втратою) слуху, враховуючи те, що студенти з порушенням слуху опановують дві форми сприймання інформації – жести́ва мова та оволодіння усним і писемним мовленням. Таким чином, слід відзначити застосування методу навчання «природний слуховий підхід» (Natural Aural Approach), який розроблений канадськими вченими і базується на системі таких принципів як: навчання у звичайному розмовному середовищі; навчання без використання мови жестів, або дактилювання; ефективне використання залишків слухового потенціалу студентів; розвиток природних можливостей студентів із порушенням слуху для оволодіння іноземною мовою [17, с. 475–476].

На думку О.Лубянової, викладачу, який навчає іноземної мови молоді з порушенням слуху слід враховувати, що читання великої кількості текстів одного рівня складності ефективніше, ніж швидке їх ускладнення. Саме підбір та використання коротких, нескладних речень дозволяє поступово ознайомлювати з новою лексикою. Формування іншомовної компетентності на сучасному етапі важливе для ефективної писемної комунікації, «особливо коли йде мова про спілкування людей з особливими потребами, які проживають в різних куточках світу за допомогою мережі Інтернет (приватне чи ділове листування, участь у форумах, конференціях, замовлення товарів, послуг і т.п.)» [17, с. 476]. Таким чином, важливим є контамінація методів для створення успішної комунікативної комунікації для «живої взаємодії», за допомогою різних каналів комунікації і навчання.

Візуальне сприйняття та створення візуального ряду є одним з ключових у формуванні іншомовної компетентності. Так, у викладанні іноземної мови активно використовуються фільми, серіали, пісні для опанування комунікативних тем та розвитку використання активного та пасивного словникового запасу в певній комунікативній ситуації.

З-поміж досліджень слід вирізнити роботи, в яких вивчаються особливості навчання англійської мови з використанням фільмів Дж. Е. Шампу (О. Е. Champoux), Дж. Е. Катчен (J. E. Katchen), Ф. Столлера (F. Stoller) та ін.

Так, Ф. Столлер виділяє 3 етапи відеозаняття: 1 – підготовча робота студентів, які виконують завдання перед переглядом фільму, 2 – власне перегляд; 3 етап – завершальні вправи після перегляду фільму [27]. На думку А.Г. Білової, потрібно додати ще один етап – виконання домашнього завдання по фільму, «адже саме на цьому етапі робиться акцент на письмових вправах» [25, с. 42].

Погоджуємось з думкою А.Г. Білової та вважаємо, що перегляд не лише художніх фільмів, а й уривків діалогів, зокрема, з тематики спілкування під час співбесіди, в офісі, під час переговорів сприяють розвитку асоціативного мислення та засвоєння комунікативної теми. Під час такого заняття студентам з ООП наочно презентується практична значущість вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, а сама методика дозволяє проектувати поведінкові

мисленнєво-комунікативні реакції студента, залежно від комунікативної ситуації, застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності – обговоренні тем у діловій сфері, враховуючи професійну спрямованість студентів різних спеціальностей.

Так, під час перегляду відеоматеріалів студентам надається прослуховування (для студентів з порушенням слуху – прочитання титрів), аналіз та побудова послідовності у комунікативній ситуації, події, вправи, проговорювання ключових деталей та висловлювань, які висвітлюють основну думку і є важливими у розумінні сюжету та комунікації, побудова власних висловлювань з комунікативної теми.

Крім того, застосування даної методики для студентів з ООП також слід розглядати як арт-терапевтичну складову, адже дозволяє легко переключати увагу на іншомовний відеоряд, долаючи тривожність і перепони у комунікації та засвоюючи нові знання та навички.

Окрім формування навичок усного та писемного мовлення в формуванні іншомовної компетентності, важливу роль відіграє розуміння тексту та його інтерпретація, визначення основної думки та обговорення її. У навчанні студентів з ООП важливу роль у навчанні розумінні взаємозв'язку складових англійських текстів, їх структури та змісту, на нашу думку, відіграє застосування ментальних карт (Mind Maps). Саме техніка Mind Maps дозволяє унаочнити та візуалізувати взаємозв'язки складових текстів, в яких міститься опис про поняття, предмет, особливості економічних та психологічних досліджень, розвивати навички запам'ятовування та асоціативного мислення, задіювати в процесі отримання та засвоєння інформації обох півкуль головного мозку, що сприяє ефективній роботі та створенню цілісного уявлення про образ, поняття, структуру тощо.

Завдяки застосуванню Mind Maps під час викладання та навчання іноземної мови за професійним спрямуванням розвиваються творчі навички та інтелектуальні здібності студентів, можливість розвивати пам'ять та логічне мислення, пробуджує інтерес до проблемного навчання та засвоєння матеріалу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Складнощі у побудові діалогу в умовах іншомовної та міжкультурної комунікативної комунікації підкреслено актуальні та важливі у сучасному суспільстві, а науково-дослідні роботи та розробки фіксують різні підходи та методи для навчання і викладання, формування іншомовної комунікативної компетентності під час взаємодії учасників освітнього процесу та членів суспільства у мультикультурному просторі.

В психолого-педагогічній літературі, присвяченій дослідженню психологічних бар'єрів, виділяється пріоритетне питання формування комунікативної компетенції на основі сформованої лінгвістичної компетенції. Кожен здобувач освіти, не зважаючи на складність у зв'язку із фізичним чи ментальним порушенням здоров'я, має і конституційне право, і морально-духовне, рівні можливості для формування іншомовної компетентності, опанування іноземної мови. Саме тому вкрай важливий вибір інструментарію для роботи викладача із здобувачем освіти з особливими освітніми потребами.

Діяльність викладача та пошук підходів, методологій, технологій для роботи із студентом з інвалідністю залежить від особливостей фізичного та ментального розвитку, а також його лінгвістичних знань, умінь та інтересів, тощо.

Для подолання психологічних бар'єрів говоріння і обміну інформацією, задля створення умов соціалізації студентів з ООП слід звернути увагу на комунікативні бар'єри, адже часто психологічні бар'єри виникають внаслідок труднощів у оволодінні лексичним і граматичним матеріалом, здобувач освіти має відчувати виняткову потребу спілкуватись англійською мовою, вивчати новий матеріал, адекватно та стрімко реагувати на спонтанний діалог, комунікативну ситуацію у оволодінні професійними комунікативними темами.

Для уникання виникнення психологічних бар'єрів у мовленнєвій діяльності викладачу потрібно створити атмосферу впевненості студента у своїх силах, уміння миттєво реагувати на комунікативну ситуацію, готовність до спонтанного спілкування. На нашу думку, цьому сприятиме саме вільне використання клішованих виразів, мовленнєвих формул та розуміння змісту комунікативної ситуації.

В сучасному інклюзивному ЗВО студент неодмінно має бути включеним у мовне середовище, враховуючи його рівень знання і засвоєння іноземної мови, та відчувати себе комфортно у відповідному мовному середовищі.

Вивчення та розробка ефективних шляхів подолання бар'єрів та ускладнень у міжкультурному спілкуванні є успішним вектором в сприйнятті та взаємодії культур на шляху до побудови сучасного інклюзивного суспільства.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/o>.
2. Бойчук Юрій, Казачінер Олена. Створення інклюзивного освітнього середовища на уроках іноземної (англійської) мови в початковій школі. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 18. URL: http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue_18/31.pdf.
3. Волошина О. (2016). Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*. 4. С. 142–149.
4. Галашова О. Г. Формування навичок міжкультурної ділової комунікації в сфері менеджменту. *Наукові Записки. Національний Університет «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2013. Вип. 33. Острог. С. 264–267. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_82.
5. Глуцька Т.В., Сандовенко І.В. Позааудиторна робота зі студентами під час вивчення іноземної мови. URL: <http://surl.li/sdvtpr>.
6. Гончарова О. А. Навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху та зору. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/37.pdf.
7. Гребенюк О. В., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Навчання іноземної мови як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Імідж сучасного педагога*, 2023. 2 (209), 94–98. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-94-98](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-94-98)
8. Дрига І. І. Вивчення англійської мови дітьми з порушеннями зору за допомогою гаджетів та у повсякденному житті. URL: [https://naurok.com.ua/stattya-vivchennya-angliysko-movi-ditmi-z-porushenniami-zoru-za-dopomogoyu-gadzhativ-ta-u-povsyakdennomu-zhitti-151847.html](https://naurok.com.ua/stattya-vivchennya-angliysko-movi-ditmi-z-porushenniami-zoru-za-dopomogoyu-gadzhativ-ta-u-povsyakdennomu-zhitti).
9. Задунайська Ю. В. Формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2018. Вип. 23. С. 30–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sochumj_2018_23_8
10. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної ради України. 2019. No 2657-VIII. 2661-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Замша А. В. Формування в учнів із порушеннями слуху англомовних читацьких умінь. *Інноваційна педагогіка. Теорія та методика навчання (з галузей знань)*. 2019. Випуск 17. Т. 2. С. 91–94. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/17/part_2/22.pdf.
12. Ільїна О. Особливості формування комунікативної англомовної компетенції студентів-економістів за умов дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 35, том 3. С. 219–224.
13. Камінін І. М. Впровадження принципів інклюзивної освіти в процес навчання англійської мови в школі. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/93>.
14. Казачінер О. С. Навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/37.pdf.
15. Кіш Н. В. Бар'єри ефективної міжкультурної комунікації глобального інженера. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*. Випуск 34. С. 86–89.
16. Кукатас Ч. Теоретичні основи мультикультуралізму. URL: http://dialogsorg.ua/ua/issue_full.php?m_id=10227.
17. Лубянова Олеся. «Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів із вадами слуху в ВНЗ». *Наукові записки. Випуск 104 (2). Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2012. 512 с. (2007): 474.
18. Ребрій О. В. Теорія міжкультурної комунікації: конспект лекцій для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» факультету іноземних мов. Харків. 2022. 100 с.
19. Спеціальний курс допоможе вивчити англійську дітям з дислексією. URL: <https://osvitoria.media/news/spetsialnyj-kurs-dopomozhe-vyvchyty-anglijsku-dityam-iz-dysleksiyeyu/>.
20. Степаненко А. В. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до реалізації особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі в контексті інклюзивної освіти. *Наукові записки ЦДПУ. Філологічні науки*. 2018. Вип. 165. С. 574–578.
21. Чиж С. Г. Інтерактивні шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови дітьми з особливими потребами. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_3/32.pdf.
22. Чорна В. М. Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*. 2021. 5 (200), 81–84. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-81-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84).
23. Шапочка К. А. Формування соціокультурної компетенції засобами перекладу в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*. 2016. 4. С. 136–142.

24. Щерба Н. С. Інклюзивне навчання іноземної мови старшокласників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2018. 4 (24). С. 20–24.
25. Bilova A. SOME ALTERNATIVE METHODS OF EFL TEACHING. *Anglistics and Americanistics*, 2018. (15). P.40–46. URL: <https://anglistika.dp.ua/index.php/AA/article/view/156>
26. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal. Richards J. and Schmidt R., (eds.) *Language and Communication*. London: Longman.1983. P. 2–27.
27. Stoller F. Films and Videotapes in the ESL/ EFL Classroom. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. 1988. URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>.

References:

1. Batsevych, F.S. Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii. [Dictionary of terms of intercultural communication]. Retrieved from: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/o> [in Ukrainian].
2. Boichuk Yurii, Kazachiner Olena. (2018). Stvorennia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha na urokakh inozemnoi (anhliiskoi) movy v pochatkovii shkoli [Creating of inclusive educational environment during lessons of foreign (english) language in the elementary school]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*. № 18. Retrieved from: http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue_18/31.pdf [in Ukrainian].
3. Voloshyna, O. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do roboty v inkliuzyvnykh klasakh [Preparing of future teachers of foreign language for the work in inclusive classes]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika*. 4. S. 142–149 [in Ukrainian].
4. Halashova, O.H. (2013). Formuvannia navychok mizhkulturnoi dilovoi komunikatsii v sferi menedzhmentu [Intercultural business communication skills formation in the field of management]. *Naukovi Zapysky. Natsionalnyi Universytet «Ostrozka akademiia». Serii «Filolohichna»*. 33. Ostroh. S. 264 – 267. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_82 [in Ukrainian].
5. Hlutska, T.V., & Sandovenko, I.V. Pozaaudytorna robota zi studentamy pid chas vuvchennia inozemnoi movy [Extracurricular work with students while learning a foreign language]. Retrieved from: <http://surl.li/sdvtv> [in Ukrainian].
6. Honcharova, O.A. Navchannia anhliiskoi movy ditei molodshoho shkilnoho viku z vadamy slukhu ta zoru [Teaching English to children of primary school age with hearing and visual impairments]. Retrieved from: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/37.pdf [in Ukrainian].
7. Hrebeniuk, O.V., Mykhalchuk, O.O., & Nikitska, Yu.M. (2023). Navchannia inozemnoi movy yak zasib sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy [Learning a foreign language as a means of socialization of children with special educational needs]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2 (209), 94–98. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-94-98](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-94-98) [in Ukrainian].
8. Dryha, I.I. Vuvchennia anhliiskoi movy ditmy z porushenniamy zoru za dopomohoiu hadzhetiv ta u povsiakdennomu zhytti [Learning a foreign language as a means of socialization of children with special educational needs]. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/stattya-vivchennya-angliysko-movi-ditmi-z-porushennyami-zoru-za-dopomogoyu-gadzhetiv-ta-u-povsyakdennomu-zhitti-151847.html> [in Ukrainian].
9. Zadunaiska, Yu.V. (2018). Formuvannia profesiinoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly. [Formation of professional foreign language communicative competence of future primary school teachers]. *Sotsialno-humanitarnyi visnyk*. 23. S. 30–34. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sochumj_2018_23_8 [in Ukrainian].
10. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2019). Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy. No 2657-VIII. 2661-VIII [Law of Ukraine "On Education". Information of the Verkhovna Rada of Ukraine. 2019. No. 2657-VIII. 2661-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
11. Zamsha, A.V. (2019). Formuvannia v uchniv iz porushenniamy slukhu anhlovnykh chytatskykh umin. English reading skills formation in hearing impairment pupils [English reading skills formation in hearing impairment pupils]. *Innovatsiina pedahohika. Teoriia ta metodyka navchannia (z haluzei znan)*. Vypusk 17. T. 2. S. 91–94. Retrieved from: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/17/part_2/22.pdf [in Ukrainian].
12. Iliina, O. (2021). Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnoi anhlovnoї kompetentsii studentiv-ekonomistiv za umov dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of the formation of communicative English language competence of economics students under the conditions of distance learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp 35. tom 3. S. 219–224 [in Ukrainian].
13. Kamynin, I.M. Vprovadzhennia pryntsyviv inkliuzyvnoi osvity v protses navchannia anhliiskoi movy v shkoli [Implementation of the principles of inclusive education in the process of learning English at school]. Retrieved from: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/93> [in Ukrainian].
14. Kazachiner, O. S. Navchannia inozemnykh mov ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy [Teaching foreign languages to children with special educational needs]. Retrieved from: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/37.pdf [in Ukrainian].
15. Kish, N.V. Bariery efektyvnoi mizhkulturnoi komunikatsii hlobalnoho inzhenera [Barriers to effective intercultural communication of the global engineer]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii «Pedahohika, sotsialna robota»*. 34. S. 86–89 [in Ukrainian].

16. Kukatas, Ch. Teoretychni osnovy multykulturalizmu [Theoretical foundations of multiculturalism]. Retrieved from: http://dialogsorg.ua/ua/issue_full.php?m_id=10227 [in Ukrainian].
17. Lubianova, O. (2012). «Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii u studentiv iz vadamy slukhu v VNZ» [The formation of foreign language sociocultural competence among students with hearing impairments at universities]. *Naukovi zapysky. Vypusk 104 (2). Seriya: Filolohichni nauky (movoznavstvo): U 2 ch.* Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. 512 s. (2007): 474 [in Ukrainian].
18. Rebrii, O.V. (2022). Teoriia mizhkulturnoi komunikatsii: konspekt lektsii dlia studentiv osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia «Mahistr» fakultetu inozemnykh mov [The theory of intercultural communication: a summary of lectures for students of the "Master's" educational and qualification level of the Faculty of Foreign Languages]. Kharkiv. 100 s. [in Ukrainian].
19. Spetsialnyi kurs dopomozhe vyvchyty anhliisku ditiam z dysleksiieiu [A special course will help children with dyslexia]. Retrieved from: <https://osvitoria.media/news/spetsialnyj-kurs-dopomozhe-vyvchyty-anglijsku-dityam-iz-dysleksiyeyu/> [in Ukrainian].
20. Stepanenko, A.V. (2018). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy do realizatsii osobystisno-orientovanoho navchannia v suchasni shkoli v konteksti inkluzyvnoi osvity [Preparation of future foreign language teachers for the implementation of person-oriented learning in a modern school in the context of inclusive education]. *Naukovi zapysky TsDPU. Filolohichni nauky.* 165. S. 574–578 [in Ukrainian].
21. Chyzh, S.H. Interaktyvni shliakhy realizatsii komunikatyvnoho pidkhodu do vyvchennia inozemnoi movy ditmy z osoblyvymy potrebamy [Interactive ways of implementing a communicative approach to learning a foreign language for children with special needs]. Retrieved from: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_3/32.pdf [in Ukrainian].
22. Čorna, V.M. (2021). Osoblyvosti inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v udoskonalenni fakhovoi diialnosti vchytelia inozemnoi movy [Peculiarities of foreign language communicative competence in improving the professional activity of foreign language teachers]. *Imidzh suchasnoho pedahoha.* 5 (200), 81–84. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-81-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84) [in Ukrainian].
23. Shapochka, K.A. (2016). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii zasobamy perekladu v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Formation of sociocultural competence by means of translation in the conditions of inclusive education]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika.* 4. S. 136–142 [in Ukrainian].
24. Shcherba, N.S. (2018). Inkluzyvne navchannia inozemnoi movy starshoklasnykiv z porushenniamy funktsii oporno-rukhovoho aparatu: osoblyvi osvitni potreby ta adaptatsiini zakhody [Inclusive foreign language training of high school students with musculoskeletal disorders: special educational needs and adaptation measures]. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education».* 4 (24). S. 20–24 [in Ukrainian].
25. Bilova, A. (2018). SOME ALTERNATIVE METHODS OF EFL TEACHING. *Anglistics and Americanistics,* (15). P.40–46. Retrieved from: <https://anglistika.dp.ua/index.php/AA/article/view/156> [in English].
26. Canal, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal. Richards J. and Schmidt R., (eds.) *Language and Communication.* London: Longman. P. 2–27 [in English].
27. Stoller, F. (1988). Films and Videotapes in the ESL/ EFL Classroom. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf> [in English].

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-11>

Юліана Костянтинівна ВЛАСЕНКО,
кандидат політичних наук, викладач,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
"Кам'янець-Подільський державний інститут",
кафедра соціальної роботи, психології
та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської
Навчально-науковий інститут соціо-психологічної діяльності та реабілітації
E-mail: ulianna1501@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4241-969X

РОЛЬ SOFT SKILLS ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ШЛЯХУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Вступ. Дослідження останніх десяти років переконливо показують, що для роботодавців мають цінність не лише професійні компетенції, а й додаткові знання та вміння, яких, як правило, не вчать у вишах: креативність, відповідальність, чемність та багато інших. Саме такі компетенції називають «м'якими навичками» – *soft skills*.

Мета дослідження – розглянути актуальність теми *soft skills* в контексті професійного самовизначення та потенційної ідентифікації підлітка на ринку праці як конкурентоспроможної одиниці. Актуальність цього підкреслюється ще й тим, що *soft skills* можна розглядати як «сукупність особистісних навичок безвідносно до сфери діяльності» та як «особистісну компетентність бути гнучким до професійної ситуації». Також відзначено, що методологічною основою *soft skills* виступає емоційний інтелект, адже необхідність розвитку «гнучких компетентностей» передбачає наявність цілепокладання, а отже розуміння себе в контексті власного життя та бажаного статусу у суспільстві.

Новизна роботи. визначається аналізом психологічних особливостей підліткового віку та соціальних умов їх виховання, що з одного боку, орієнтовані на професійне самовизначення, але за низкою показників не готові до цього в реаліях сучасного суспільства. Крім того, запропонована структура психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту в підлітків, що є ефективним інструментом, який сприяє формуванню готовності до вибору професії та розвитку «м'яких» навичок у процесі супроводу професійного самовизначення учнів загальноосвітньої школи.

Висновки. На нашу думку, запропонований матеріал та психолого-педагогічний супровід у вигляді орієнтовно складеної програми дозволить підняти рівень розвитку емоційного інтелекту підлітка, що сприятиме більш конструктивному розв'язуванню конфліктних ситуацій, взаємодії з різними типами людей, розумінню і прийняттю індивідуальних особливостей особистості; до появи здатності до емпатії та підвищенні рівня останньої; до полегшення розуміння невербального спілкування і причинно-наслідкових чинників у поведінці людей. Усе це позитивно вплине на здатність до адаптації в реальному житті в колективі і стає ефективним потенціалом та надійним аргументом під час вступу в трудову діяльність.

Ключові слова: *soft skills*, емоційний інтелект, підлітковий вік, професійне самовизначення.

Yuliana Kostyantynivna VLASENKO,
PhD in Political Sciences, Lecturer,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education,
"Kamianets-Podilskyi State Institute",
the Department of Social Work, Psychology and Socio-Cultural Activity named after T. Sosnovskaya
Educational and Scientific Institute of Socio-Psychological Activity and Rehabilitation
E-mail: ulianna1501@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4241-969X

THE ROLE OF SOFT SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE PATH OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS

Introduction. Studies over the past ten years have convincingly shown that employers value not only professional competences but also additional knowledge and skills that are not usually taught in universities: creativity, responsibility, courtesy, and many others. Such competences are called soft skills.

The purpose of the article is to consider the relevance of the topic of soft skills in the context of professional self-determination and potential identification of an adolescent in the labour market as a competitive unit. The relevance of this is also emphasised by the fact that soft skills can be considered as "a set of personal skills regardless of the field of activity" and as "personal competence to be flexible to a professional situation. It is also noted that the methodological basis of soft skills is emotional intelligence, since the need to develop "flexible competencies" implies the presence of goal setting, and therefore an understanding of oneself in the context of one's own life and desired status in society.

The novelty of the work is determined by the analysis of the psychological characteristics of adolescence and the social conditions of their upbringing, which, on the one hand, are focused on professional self-determination, but by a number of indicators are not ready for this in the realities of modern society. In addition, the structure of a psychological and pedagogical programme for the development of emotional intelligence in adolescents is proposed, which is an effective tool that promotes the formation of readiness for career choice and the development of "soft" skills in the process of supporting the professional self-determination of secondary school students.

Conclusions. In our opinion, the proposed material and psychological and pedagogical support in the form of an indicatively designed programme will raise the level of development of adolescent emotional intelligence, which will contribute to more constructive conflict resolution, interaction with different types of people, understanding and acceptance of individual personality traits; to the emergence of the ability to empathize and increase the level of the latter; to facilitate understanding of non-verbal communication and cause and effect factors in human behavior. All this will have a positive impact on the ability to adapt in real life in a team and becomes an effective potential and a reliable argument when entering the workforce.

Key words: soft skills, emotional intelligence, adolescence, professional self-determination.

Актуальність проблеми. За останнє десятиріччя тема soft skills стала більш затребуваною у зв'язку з освітніми реформами та впровадження підходу до навчання, критеріями якості якого визначають через набутий рівень компетенцій здобувачами освіти. Особливостями нашого часу можна назвати швидку появу і формування нових видів діяльності в усіх сферах суспільного життя та одночасну втрату актуальності старих, адже вони вступають у протиріччя з новими умовами життя і діяльності людини. Крім того, трансформація професійної освіти вимагає в обличчі працедавця не тільки якісно набутих професійних знань, вмій та навичок, а ще й «здатності ефективно взаємодіяти у професійному середовищі, спрямованості на досягнення високих професійних стандартів та постійний професійний розвиток» [8]. У зв'язку з цим, коли підліток стає одиницею на ринку праці, він має володіти конкурентною перевагою, швидко реагувати на мінливу ситуацію, упевнено орієнтуватися в міжособистісній комунікації й уміти швидко ухвалювати стратегічно важливі рішення, з огляду на при цьому величезну кількість чинників, та особливо звернути увагу на необхідність формувати емоційний інтелект і розвивати нові навички та компетенції (Soft Skills).

Водночас швидкий розвиток технологій значно знижує кількість і якість комунікацій у підлітків. Це негативно впливає на емоційний інтелект, зокрема на відчуття та розуміння емоцій і поведінки інших людей. У віртуальному просторі зводяться до мінімуму всі невербальні компоненти спілкування, стираються вікові, статусні та статеві межі. Підліток може за своїм бажанням миттєво припинити комунікацію, обмежити час спілкування. У реальному житті це призводить до нездатності конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, взаємодіяти з різними типами людей, розуміти і приймати індивідуальні особливості особистості; до зниження здатності до емпатії; до утрудненого розуміння невербального спілкування і причинно-наслідкових чинників у поведінці людей. Усе це негативно впливає на здатність до адаптації в реальному житті в колективі і стає проблемою під час вступу в трудову діяльність. Також нині втрачено зв'язки між системою професійної освіти та професійною діяльністю як такою. Тому саме зараз необхідне створення нових соціальних інститутів, призначених для надання допомоги підліткам і молоді в їхньому професійному самовизначенні та становленні в обраному напрямі професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Г. Пирожок наголошує, що вмотивованість діяльності, усвідомлення гострої потреби власного розвитку і самовдосконалення стають показ-

никами високого рівня розвитку «м'яких навичок», що обумовлює у майбутньому кар'єрне зростання [5]. Повстин О. та Козяр М. дійшли висновку у проведеному дослідженні, що розвинені «м'які навички» забезпечують належне виконання інформаційної, планувально-проектувальної, мотивувальної, організаційно-забезпечувальної, координувальної, контрольної, оцінювальної, аналітичної та коригувальної функцій управління [6]. Василенко О.М. та Корчак І.М. вважають, що цілеспрямоване формування «soft skills» передбачає впровадження нових навчальних програм підготовки підлітків, що є здобувачами освіти різних форм закладів освіти, де особливий наголос потрібно робити на таких видах діяльності, як робота в аудиторії, проекти, симуляції з метою максимального залучення здобувачів освіти і закріплення у них професійних та «soft skills» компетенцій [1].

Мета дослідження – розглянути актуальність теми soft skills в контексті професійного самовизначення та потенційної ідентифікації підлітка на ринку праці як конкурентоспроможної одиниці.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку фахівців у галузі вікової психології, у цьому віці особливої значущості набуває потреба в усвідомленні себе і свого місця у світі, самовизначення в індивідуально-особистісному, соціальному та професійному аспектах. Найважливішими психологічними новоутвореннями цього періоду є почуття відповідальності за власне майбутнє, розв'язання проблеми професійного вибору, вибір потенційного шлюбного партнера та особистісне самовизначення. Також для цього віку характерна переоцінка цінностей, здатність поглянути на світ своїми очима та побудувати власну систему цінностей, можливо, відмінну від батьківської. Саме в цей час формується світогляд людини. Старший підлітковий вік також є найбільш сприятливим періодом для розширення діапазону знань. Йде активний розвиток пізнавальних процесів. Формується теоретичне мислення. Таким чином, усі процеси, що відбуваються в цьому віці, сприяють професійному самовизначенню та навчанню професії.

На думку І. С. Кона, старшокласники частіше орієнтуються на зміст і зовнішній престиж професійної діяльності, не помічаючи інших її аспектів. Категоричність вибору та небажання розглянути інші можливості й варіанти найчастіше є захисним психологічним механізмом, засобом уникнення необхідності ухвалювати самостійне рішення. Часто підлітки під життєвими планами мають вельми розпливчасті уявлення і мрії, які жодним чином не співвідносяться з їхніми здібностями і можливостями. У більшості ці плани зводяться до наміру вчитися, влаштуватися на цікаву роботу, мати вірних друзів і багато подорожувати. Підліток намагається уявити своє майбутнє, іноді зовсім не замислюючись про засоби його досягнення (Всесвітній економічний форум 2016). І. С. Кон виокремив найсуттєвіші для старшокласників чинники вибору професії: престиж, рівень поінформованості, вплив значущих людей і рівень особистих домагань [2].

Отже, у сучасних наукових дослідженнях формування та розвиток інтересу підлітка до певного виду діяльності розглядається як багатоплановий процес, що поєднує безліч чинників. Основна проблема сучасної освіти полягає в тому, що отримувані знання не відповідають запитам реального бізнесу. Економічна ситуація занадто швидко змінюється, навчальні заклади просто не встигають проводити адаптаційні програми та закуповувати актуальне обладнання. Виходом із ситуації можуть бути навчальні програми, які складають і ведуть безпосередньо представники бізнесу.

Нині наукові дослідження успішності професійного самовизначення старшокласників і формування нової методології відбуваються за трьома напрямками: – вивчення схильності до певного виду діяльності; – розвиток інтелекту, мислення, пам'яті, уваги, тобто тих якостей, які потрібні в тій чи іншій професійній діяльності; – формування емоційного інтелекту, діагностика та розвиток «м'яких» навичок (навичок, які дають змогу ефективно взаємодіяти з іншими людьми).

Питання формування soft skills вивчають дослідники різних спеціалізацій: у сфері викладання іноземних мов, в області психології, педагогіки, менеджменту, управління персоналом. У Доповіді міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта: прихований скарб» в якості ключових якостей випускників шкіл ХХІ століття визначають: критичне мислення та здатність вирішення складних комплексних завдань, зокрема в ситуаціях невизначеності; особистісні

якості та цінності; інноваційність та креативність; комунікацію і співпрацю; лідерство і відповідальність; мотивацію до праці [4].

У другому випуску звіту Всесвітнього економічного форуму 2018 року передбачається створення 133 мільйонів робочих місць завдяки цифровій революції до 2025 року. І можливим це стає за умови навчання та опанування суто професійних знань/вмін/навичок (*hard skills*) в обов'язковому поєднанні з *soft skills*. До м'яких навичок, затребуваних вже сьогодні, відносять: 1) аналітичне мислення та інновації; 2) комплексне вирішення проблем; 3) критичне мислення та аналіз; 4) активне навчання та стратегії навчання; 5) креативність, оригінальність та ініціативність; 6) уважність до деталей, надійність; 7) емоційний інтелект; 8) міркування, вирішення проблем і ідеї; 9) лідерство та соціальний вплив; 10) координація та тайм-менеджмент [9]. За словами П. Гріффіна, засновника дослідницького проекту ATC21S і директора Центру дослідження оцінки в Університеті Мельбурна, набір таких навичок різниться в кожній країні, але є такі, що актуальні у кожній точці планети: критичне мислення, навички комунікації і спільної роботи, творчий підхід, навички поведінки в цифровому середовищі». Ці навички також отримали назву 4 C's: *Creative thinking* (креативність), *Collaborating* (співробітництво), *Communicating* (спілкування), *Critical thinking* (критичне мислення). Саме такі компетенції називають *soft skills*, або «м'якими навичками» [3].

Слід відзначити, що офіційного наукового тлумачення поняття *soft skills* не існує. У відкритих інтернет-джерелах поняття «*soft skills*» тлумачиться як таке, що асоціюється з емоційним інтелектом людини; це сукупність особистісних рис, соціальних навичок, спілкування, мови, особистих звичок, дружності та відкритості, що характеризують стосунки з іншими людьми [7]. Це може свідчити на користь тієї думки, що набір умінь, навичок і якостей працівника, що включаються у групу «*soft skills*», безпосередньо відображає рівень соціально-психологічного розвитку людини. А отже, не пов'язаний з контекстом та сферою діяльності особистості.

В контексті понять *hard skills* та *soft skills* важливо розглянути поняття «компетенції» та «компетентність». Під «компетенцією» розуміється «певна сфера, коло діяльності, наперед визначена система питань, щодо яких особистість добре обізнана, тобто володіє певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення» [2]. Компетентність – це якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією і знаннями, у прийнятті адекватних рішень щодо нагальної проблеми [2]. Виходячи з вищезазначеного, поняття *hard skills* можна визначити як базові компетенції, сукупність професійних знань, умінь та навичок, які роблять людину професіоналом у своїй діяльності. Якщо говорити про *soft skills*, то можна розглядати це поняття як «сукупність особистісних навичок безвідносно до сфери діяльності» та як «особистісну компетентність бути гнучким (відповідним, адекватним) до професійної ситуації».

З точки зору, що «*soft skills* – це сукупність особистісних навичок» доцільним стає об'єднання різних навичок за групами:

1. Група комунікативних навичок, необхідних для відносин з людьми, підтримки розмови, ефективної поведінки в критичних ситуаціях при спілкуванні з іншими людьми. У цю групу слід включити такі якості як: вміння слухати, переконання і аргументація, нетворкінг, побудова та підтримка бізнес-відносин, ведення переговорів, проведення презентацій, базові навички продажів, самопрезентація, публічні виступи, командна робота, націленість на результат, діловий лист, клієнтоорієнтованість.

2. Група навичок управління собою. У цю групу слід включити такі якості як: управління емоціями, управління стресом, управління власним розвитком, планування і цілепокладання, тайм-менеджмент, ентузіазм та ініціативність, наполегливість, рефлексія, використання зворотного зв'язку.

3. Група навичок ефективного мислення. У цю групу слід включити такі якості як: системне мислення, креативне мислення, структурне мислення, логічне мислення, пошук і аналіз інформації, вироблення і прийняття рішень, проектне мислення, тактичне і стратегічне мислення (для керівників).

4. Група управлінських навичок. У цю групу слід включити такі якості як: планування, постановка завдань співробітникам, мотивування, управління виконанням, контроль реалізації

завдань, розвиток співробітників, ситуаційне керівництво і лідерство, ведення нарад, подача зворотного зв'язку, управління проектами, управління змінами, делегування [3].

З точки зору, що «soft skills – це особистісна компетентність або низка компетентностей бути гнучким відповідно до ситуації», доцільно говорити про універсальність цих компетентностей, їх надпрофесійність та неспеціалізованість, що дозволяє підвищувати ефективність на роботі та зберігати власну професійну затребуваність у будь-якій галузі.

На основі розглянутих визначень можна виокремити такі характеристики soft skills:

1. Soft skills – це не просто навички, а широкий набір якостей (особистісні риси, інтелектуальні особливості, настанови, навички тощо), які пов'язані з реалізацією та розвитком професіонала і в житті, і в професійній діяльності.

2. Soft skills розуміються через особисті якості, універсальні навички, непрофесійні та набуті навички, які впливають на ефективність діяльності людини.

3. Вони не залежать від специфіки професійної діяльності, тобто soft skills є спільними для різних видів професійної діяльності.

На основі цього ми можемо виокремити такі групи soft skills:

1. Soft skills, спрямовані на саму людину: управління своїми емоціями, управління власним розвитком, навички самонавчання, саморегуляції тощо.

2. Soft skills, спрямовані на інших людей: комунікативні навички, навички командної роботи та лідерства, вміння вести переговори, емпатія тощо. – Soft skills, спрямовані на розв'язання загальнопрофесійних завдань у широкому плані: навички мислення (критичне, стратегічне, системне тощо), розв'язання проблем, відповідальність, ухвалення рішень, адаптивність, старанність тощо.

Виходячи із вищезазначеного, можна сказати, що методологічною основою soft skills виступає емоційний інтелект, адже необхідність розвитку «гнучких компетентностей» передбачає наявність цілепокладання, а отже розуміння себе в контексті власного життя та бажаного статусу в суспільстві.

Уперше термін «емоційний інтелект» був запропонований П. Селовеєм і Дж. Майєром [1]. Вони трактували емоційний інтелект як здатність точно сприймати, оцінювати та проявляти емоції, здатність отримувати доступ та/або генерувати почуття, коли вони допомагають мисленню, здатність до розуміння емоцій та емоційного знання і здатність генерувати емоції заради емоційного та інтелектуального зростання.

Дж. Маєр у своїх наукових працях дотримується думки, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка здібність, проте можна збільшити емоційну компетентність шляхом навчання. Д. Гоулмен, навпаки, вважає, що емоційний інтелект можна і потрібно розвивати. Аргументом на користь цієї позиції слугує той факт, що нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя [1]. Спираючись на ідеї Г. Селовея і Дж. Маєра, які є авторами теорії емоційного інтелекту, можна визначити цей феномен як здатність сприймати і розуміти емоційні прояви особистості, а також керувати своїми емоційними реакціями [1].

Труднощі у вивченні емоційного інтелекту пов'язані з його вимірюванням. Для визначення і встановлення його унікальних меж необхідна подальша науково-дослідницька і психометрична робота. Проте, незважаючи на труднощі та невизначеність поняття, вивчення емоційного інтелекту є досить перспективним, що визначає актуальність і наукову новизну нашого дослідження. Поняття EQ (коефіцієнт емоційного інтелекту) привертає увагу суспільства до нових можливостей, розширює сферу вивчення когнітивних стилів, а також здатності людини до саморегуляції, що, безумовно, підвищує якість життя людини. Таким чином, необхідність формування емоційного інтелекту для подальшої успішної самореалізації підлітка не підлягає сумніву. Емоційний інтелект прискорює процес особистісного зростання, підвищує адаптивність людини в умовах глобальних змін, зокрема під час адаптації в нових умовах трудової діяльності.

Таким чином видається необхідним розробка психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту в підлітків, що є ефективним інструментом, який сприяє формуванню готовності до вибору професії та розвитку «м'яких» навичок у процесі супроводу професійного самовизначення учнів загальноосвітньої школи. «М'які» навички передбачають розвиток

креативності, критичного мислення, формування власних суджень, а також здатності до ухвалення рішень на їхній основі, когнітивну гнучкість та емоційний інтелект.

Психолого-педагогічний супровід – це система професійної діяльності психологів і педагогів, спрямована на створення умов для успішного навчання та розвитку підлітка. Це процес спостереження, консультування, заохочення максимальної самостійності підлітка за мінімальної участі педагога-психолога, створення умов для усвідомленого вибору школярем свого шляху та формування власної ідентичності, його готовності проектувати цілі та розставляти пріоритети.

Важливо наголосити на необхідності того, щоб програма була побудована на основі використання таких психологічних механізмів формування особистості: 1) Зсув мотиву на мету. У програмі мають бути запропоновані практичні вправи, консультації у формі індивідуальної коуч-сесії, які дають змогу визначити й закріпити мету, ідею підлітка в ігровій формі, підкріпити вибір позитивними емоціями, у такий спосіб перетворюючи її на самостійний мотив (мета набуває статусу мотиву). 2) Ідентифікація. Формування процесу ідентифікації може здійснюватися через особистий приклад тренера, зараження, наслідування в процесі безпечного спілкування з однолітками, а також за допомогою проведення зустрічей з людьми, які досягли успіху в тій чи іншій діяльності. Додатково ідентифікація відбувається в процесі індивідуальних консультацій, коли підліток вчиться працювати з надихаючими прикладами. 3) Освоєння соціальних ролей. Добре формується під час групової роботи при взаємодії з тренером та однолітками. Тренінгова ігрова форма дає змогу здійснити процес соціалізації максимально безпечним для підлітка чином. Підліток освоює такі поняття, як «соціальна позиція» і «соціальна роль». 4) Рефлексія. Свідомі психологічні механізми, які посилюють попередні. Це здатність оцінювати себе та інших конструктивно з метою виявлення сфер розвитку. Ці механізми добре розвиваються в тренінгу, під час підбиття підсумків, під час формування навичок давати й отримувати зворотний зв'язок від учасників, а також у процесі індивідуальної роботи під час консультації з коучем і під час виконання домашніх завдань, під час самоаналізу. Ці механізми добре розвиваються в тренінгу, під час підбиття підсумків, під час формування навичок давати й отримувати зворотний зв'язок від учасників, а також у процесі індивідуальної роботи під час консультації з коучем і під час виконання домашніх завдань, під час самоаналізу. Програма має складатися з теоретичної та практичної частин. Теоретична частина передбачає включення отримання уявлень про «м'які» навички, емоції та емоційний інтелект, професійне самовизначення, огляд регіонального ринку праці та навчальних професійних закладів. Практична частина передбачає проведення соціально-психологічного тренінгу, практичних занять за курсом (емоційний інтелект, образ «Я», інтереси, нахили та здібності, професійна придатність, готовність до вибору професії), професійних проб, ділових і рольових ігор, використання проблемно-пошукових завдань, індивідуальної консультативної роботи та коучингу, елементів дослідницької та проектної діяльності. Такого роду програма включає в себе заходи, складені з урахуванням особливостей підліткового віку і передбачає наявність великої кількості ігор і вправ. Критерієм ефективності такої програми виступає достовірно значуще зрушення за досліджуваними показниками, що підтверджує, що розвиток емоційного інтелекту справді є ефективним інструментом формування «м'яких» навичок у процесі супроводу професійного самовизначення підлітків.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумки, важливо відзначити, що запропонована програма потребує перевірки на її ефективність втіленням на практиці. Програма розвитку емоційного інтелекту та soft skills – це синтез теоретичної психоедукації підлітків та тренінгових, групових та індивідуальних форм роботи.

На нашу думку, запропонований матеріал та психолого-педагогічний супровід у вигляді орієнтовно складеної програми дозволить підняти рівень розвитку емоційного інтелекту підлітка, що сприятиме більш конструктивному розв'язуванню конфліктних ситуацій, взаємодії з різними типами людей, розумінню і прийняттю індивідуальних особливостей особистості; до появи здатності до емпатії та підвищенні рівня останньої; до полегшення розуміння невербального спілкування і причинно-наслідкових чинників у поведінці людей. Усе це позитивно вплине на здатність до адаптації в реальному житті в колективі і стає ефективним потенціалом та надійним аргументом під час вступу в трудову діяльність.

Література:

1. Василенко О.М., Корчак І.М. Формування у студентів-психологів «soft skills» як чинник їх успішної майбутньої професійної діяльності. *Науковий журнал «Психологічні travelogi»*. 2021. № 2. С. 17–24.
2. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.
3. Жмай О.В. Формування емоційного інтелекту як необхідна складова процесу розвитку soft skills. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*. Том 17. Вип. 2 (39). С. 119–132.
4. Основні положення Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття. URL: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата звернення: 15.08.2018).
5. Пирожок Г.Ю. Значущість soft skills для формування особистості здобувача передвищої освіти в умовах військового стану. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2022. № 100. С. 28–33.
6. Повстин О.В., Козяр М.М. Значення «soft skills» у формуванні управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. *Вісник ЛДУБЖД*. 2019. № 20. С. 122–127.
7. *Словник*. URL: <https://educalingo.com/uk/dic-en/soft-skills> (дата звернення: 07.06.2016).
8. Ткачук І., Сосновенко Н. Розвиток «soft skills» у студентів коледжів. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717748/1/Tkachuk_Sosnovenko_soft%20skills_2019_16-18.pdf (дата звернення: 11.10.2019).
9. World Economic Forum: the top 10 skills you'll need for the future of work. *Learning Innovations*. URL: <https://www.cooracademy.com/en/blog/learning-innovation-en/world-economic-forum-the-soft-skills-to-prepare-employees-for-the-future-of-work/> (дата звернення: 15.08.2019).

References:

1. Vasylenko, O.M., & Korchak, I.M. (2021). Formuvannya u studentiv-psykholohiv «soft skills» yak chynnyk yikh uspishnoi maibutnoi profesiinoi diialnosti [Formation of "soft skills" in psychology students as a factor of their successful future professional activity]. *Naukovyi zhurnal «Psykhologichni travelohy»*. 2. p. 17–24 [in Ukrainian].
2. Holovan, M.S. (2011). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competency: a comparative analysis of the concepts]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 8. p. 224–233 [in Ukrainian].
3. Zhmai, O.V. Formuvannya emotsiinoho intelektu yak neobkhidna skladova protsesu rozvytku soft skills [Developing emotional intelligence as a necessary component of the soft skills development process]. *Rynkova ekonomika: suchasna teoriia i praktyka upravlinnia*. Tom 17. Vyp. 2 (39). p. 119–132 [in Ukrainian].
4. Osnovni polozhennia Dopovidi Mizhnarodnoi komisii z osvity dlia XXI stolittia [Main points of the Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century]. Retrieved from <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (accessed date 15.08.2018) [in Ukrainian].
5. Pyrozhek, H.Iu. (2022). Znachushchist soft skills dlia formuvannia osobystosti zdobuvacha peredvyshchoi osvity v umovakh viiskovoho stanu [The importance of soft skills for the formation of the personality of a higher education student under martial law]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. 100. p. 28–33 [in Ukrainian].
6. Povstyn, O.V., & Kozyar, M.M. (2019). Znachennia «soft skills» u formuvanni upravlinskoï kompetentnosti fakhivtsiv u haluzi bezpeky liudyny [The importance of "soft skills" in the formation of managerial competence of specialists in the field of human security]. *Bulletin of LDUBZhd*. 20. p. 122–127 [in Ukrainian].
7. *Slovyk* [Vocabulary]. Retrieved from: <https://educalingo.com/uk/dic-en/soft-skills> (accessed date 07.06.2016) [in Ukrainian].
8. Tkachuk, I., & Sosnovenko, N. Rozvytok soft skills u studentiv koledzhu [Development of "soft skills" in college students]. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/717748/1/Tkachuk_Sosnovenko_soft%20skills_2019_16-18.pdf (accessed date 11.10.2019) [in Ukrainian].
9. World Economic Forum: the top 10 skills you'll need for the future of work. *Learning Innovations*. Retrieved from: <https://www.cooracademy.com/en/blog/learning-innovation-en/world-economic-forum-the-soft-skills-to-prepare-employees-for-the-future-of-work/> (accessed date 15.08.2019) [in English].

НОТАТКИ

Наукове видання

ІНКЛЮЗІЯ І СУСПІЛЬСТВО

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 1(6), 2024

Комп'ютерне верстання *Ю.В. Ковальчук*

Підписано до друку 17.05.2024 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 10,23.
Наклад 100 прим. Замовлення № 0524/391

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.