

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»

# **НАУКОВИЙ ВІСНИК**

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО  
ЖУРНАЛ**

**№ 4 (133) 2020**

**ОДЕСА  
ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-4>

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету  
імені К. Д. Ушинського. Випуск 4 (133). Одеса, 2020. 134 с.

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету  
імені К. Д. Ушинського внесено до категорії «Б» Переліку наукових фахових видань України  
з педагогічних наук зі спеціальностей 011, 012, 013, 014, 015, 016, 231  
(наказ МОН України від 17.03.2020 р. № 409)

Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №24077-13917 ПР  
видане Міністерством юстиції України 19.06.2019 р.

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:**

**Богуш А. М.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

**Заступник головного редактора:**

**Койчева Т. І.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Відповідальний редактор:**

**Буднік А. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ ТА РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:**

**Богданова І. М.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Васильєва Т.**, доктор, професор (Латвія)

**Казанцева Л. І.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Карпова Е. Е.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Кісіель М.**, доктор гуманітарних наук, доцент (Польща)

**Ковтун О. В.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Копусь О. А.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Курлянд З. Н.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Линенко А. Ф.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Лобанова-Шуніна Т.**, доктор педагогічних наук, професор (Латвія)

**Луцан Н. І.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Окуневичюте Н. Л.**, доктор соціальних наук, професор (Литва)

**Попова О. В.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Реброва О. Є.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Семенов О. М.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Садовська Е. Я.**, доктор технічних наук, що спеціалізується в галузі історії архітектури та збереження пам'яток, професор (Польща)

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського індексується у таких **базах даних**:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List,
- Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою  
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського» 24.12.2020 р. (Протокол №7 )

**РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!**

**Адреса редакції:**

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

тел. +38 (048) 718-57-22

E-mail: [nv.pnpu@gmail.com](mailto:nv.pnpu@gmail.com)

Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2020

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Ministry of Science and Education of Ukraine  
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky»

# **SCIENTIFIC BULLETIN**

**of SOUTH UKRAINIAN NATIONAL  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
NAMED AFTER K. D. USHYNKY  
JOURNAL**

**№ 4 (133) 2020**

**ODESA  
SUNPU named after K. D. Ushynsky**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-4>

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.  
Issue 4 (133). Odesa, 2020. 134 p.

The Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky included into the Ukrainian list of specialized scientific publication, which are authorized to publish the results of dissertation for doctor degree and PhD by decree of Ministry of Education and Science of Ukraine from March 17, 2020 № 409.

Certificate of re-registration of print media: Series KB №24077-13917 ПП  
Issued by the Ministry of Justice of Ukraine from June 19, 2019.

#### **EDITORIAL BOARD:**

##### **Editor-in-chief:**

**Bogush A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

##### **Deputy Editor in Chief:**

**Koycheva T.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

##### **Responsible editor:**

**Budnik A.**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

#### **MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:**

**Bogdanova I.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Karpova E.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Kazantseva L.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Kisiel M.**, Doctor of Humanities in Pedagogy, Associate Professor (Poland)

**Kopus O.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Kovtun O.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Kurliand Z.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Lobanova-Shunina T.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Latvia)

**Lutsan N.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Lynenko A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Okunevičiūtė Neverauskienė L.**, Doctor of Social Sciences, Professor (Lithuania)

**Popova O.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

**Rebrova O.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Sadowska E. J.**, Doctor of technical sciences specializing in history of architecture and conservation of monuments, Professor (Poland)

**Semenog O.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Vasiljeva T.**, Doctor oec., Professor (Latvia)

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky is indexed in these **databases**:

- Vernadsky National Library of Ukraine,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List,
- Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Recommended to publishing and disseminating over the Internet by the Academic council  
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky» (protocol № 7 from December 24, 2020)

**THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!**

#### **Editorial office address:**

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

Tel. +38 (048) 718-57-22

E-mail: [nv.pnpu@gmail.com](mailto:nv.pnpu@gmail.com)

Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© State institution «South Ukrainian National  
Pedagogical University named  
after K. D. Ushynsky», 2020

## ЗМІСТ

<b>Овчарова В.С.</b> Нормативно-правове регулювання соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності в сучасних умовах	7
<b>Опанасенко Я.</b> Особливості педагогічної компетентності викладача в умовах дистанційної освіти в Україні	15
<b>Шумська Л. Ю.</b> Технологія розвитку фахових компетентностей майбутніх диригентів хору: системно-інтегративний підхід	22
<b>Петрик Д. П.</b> Особистість пенітенціарного правопорушника, його поведінка в місцях позбавлення волі	30
<b>Столярик О. Ю., Семигіна Т. В., Зубчик О. М.</b> Сімейна соціальна робота: реалії України	38
<b>Тадеуш О. Х., Ємельянова Д. В., Маріна М. С., Гочиева М. К.</b> Особливості організації навчання студентів із Туркменістану, майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін	47
<b>Бєсєда В. В.</b> Особливості стану психіки і моторики дітей із ЗПМР та порушеннями постави	56
<b>Герганов Л. Д., Дімоглова О. В.</b> Особливості формування іміджу судових механіків за результатами компонентно-структурного аналізу професійної підготовки у морських ЗВО	64
<b>Гудзь О. А.</b> Методи розвитку художньої емпатії у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки	71
<b>Шаранова Ю. В.</b> Формування громадянських цінностей студентів закладів вищої освіти США	79
<b>Грінченко А. М., Мамикіна А. І.</b> Педагогічні умови та методи формування музично-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва	85
<b>Кордонова А. В.</b> Етапи інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови	93
<b>Кантаржи В. К.</b> Методичні особливості застосування ручних рухових дій у корекції порушень кистьових функцій у дошкільнят (стенд «Мураха»)	101
<b>Оніщик Ю. В., Семигіна Т. В., Пожидаєва О. В.</b> Подолання гендерної нерівності в Україні: політико-правовий, соціальний та освітній вимір	109
<b>Поліщук О. Р.</b> Проблема професійного вибору старшокласників: теоретичний дискурс	117
<b>Єрошенко К. М.</b> Моніторинг діяльності громадських радників: досвід парапрофесійних соціальних працівників	128

## CONTENT

<b>Ovcharova V.</b> Current regulatory legal framework of youth engagement into volunteering activities within social work	7
<b>Opanasenko Ya.</b> Features of the teacher's pedagogical competence under conditions of distance education in Ukraine	15
<b>Shumska L.</b> Technology of development of future choir conductors' professional competences: system-integrative approach	22
<b>Petryk D.</b> The identity of the penitentiary criminal, his / her behaviour in places of detention	30
<b>Sroliaryck OI., Semigina T., Zubchuk OI.</b> Family social work: the realities of Ukraine	38
<b>Tadeush OI., Yemelyanova D., Marina M., Gochieva M.</b> Features of the education organisation for the students from Turkmenistan, future teachers of physico-mathematical disciplines	47
<b>Biesieda V.</b> Peculiarities of the mental and motility state of the children suffering from mental retardation and postural disorders	56
<b>Gerganov L., Dimoglova OI.</b> Peculiarities of marine engineers' image formation according to the results of component-structural analysis of vocational training in marine institutions of higher higher	64
<b>Hudz OI.</b> Methods of developing artistic empathy of future Music teachers in the process of vocal training	71
<b>Sharanova Yu.</b> Developing students' social values within the US higher education institutions	79
<b>Grinchenko AI., Mamykina An.</b> Pedagogical conditions and methods aimed at the formation of musical-auditory representations of future teachers of Musical Arts	85
<b>Kordonova AI.</b> The stages of integrated teaching of Ukrainian history to prospective history teacher by means of English	93
<b>Kantarzhi V.</b> Methodological features of the use of hand motor actions in the correction of preschool children's hand disorders ("Ant" stand)	101
<b>Onishchuk Yu., Semigina T., Pozhydaieva Ok.</b> Overcoming gender inequality in Ukraine: political, legal, social and educational dimensions	109
<b>Polishchuk OI.</b> The problem of high school students' profession choice: theoretical discourse	117
<b>Yeroshenko K.</b> Monitoring of public adviser's activities: experience of paraprofessional social workers	128

## Нормативно-правове регулювання соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності в сучасних умовах

**Овчарова Валерія Сергіївна<sup>1</sup>**

Запорізький національний університет, Запоріжжя, Україна

E-mail: [Leraovcharova@gmail.com](mailto:Leraovcharova@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-8138>

Останні кілька років, з урахуванням процесів децентралізації та інституціоналізації молодіжної роботи в Україні, не достатньо чітким залишається питання нормативного врегулювання соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності на національному та місцевому рівнях. Метою публікації є аналіз сучасного стану нормативно-правового забезпечення соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності, враховуючи законодавчі зміни, які спричинені реформою децентралізації та розвитком молодіжної роботи в Україні. Для проведення дослідження ми застосовували аналіз повнотекстових наукових праць, розміщених у наукометричній базі Google Scholar та законодавство України, подане на сайті <http://zakon.rada.gov.ua>. Було проаналізовано Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Закон України «Про волонтерську діяльність», Проект Закону «Про основні засади молодіжної політики». Було також розглянуто зміни в нормативно-правовому забезпеченні соціальної роботи із молоддю на місцевому рівні, які спричинені постановами Кабінету Міністрів № 177 від 3 березня 2020 року, № 479 від 1 червня 2020 р. та № 1014 від 20 грудня 2017 року. Визначено, що згідно із сучасним законодавством, завдання з розвитку та підтримки волонтерського руху у сфері соціальної роботи з молоддю є одним з основних напрямів державної політики у сфері соціальної роботи з молоддю. Однак, не дивлячись, на це, в системі соціальної роботи з молоддю на місцевому рівні ця діяльність не регламентована та ні за ким чітко не закріплена. Завдання з розвитку волонтерського руху серед молоді на місцевому рівні зафіксовані лише в діяльності молодіжних центрів, які наразі займаються виключно реалізацією молодіжної політики.

**Ключові слова:** *молодь, соціальна робота з молоддю, волонтерська діяльність, молодіжна робота.*

**Вступ.** Молодь, як окрема соціальна група, завжди була в центрі уваги державної політики. Актуальність роботи з молоддю, передусім, зумовлюється тим, що молоді люди є одним з головних ресурсів для розвитку країни, а тому молодіжні проблеми завжди потребували додаткових зусиль з боку держави. З початку незалежності України, соціальна робота з молоддю була чи не єдиним практичним інструментом реалізації державної молодіжної політики. А волонтерство в цьому контексті завжди виступало не тільки ефективним ресурсом соціальної роботи, але й однією з технологій роботи з молоддю. Проте останні кілька років, з урахуванням процесів децентралізації та інституціоналізації молодіжної роботи в Україні, не достатньо чітким залишається питання нормативного врегулювання соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності на національному та місцевому рівнях.

Реформа децентралізації розширила можливості та ресурси органів місцевого самоврядування, водночас, відповідно, наділила більшими зобов'язаннями щодо надання соціальних послуг населенню. Враховуючи те, що дуже часто соціальні програми не є пріоритетними для місцевої влади, або носять лише декларативний характер та фінансуються за залишковим принципом, важливим залишається нормативне закріплення «нових» зобов'язань соціально-гуманітарного напрямку за місцевим самоврядуванням в новостворених громадах. Тому з урахуванням означених сучасних трансформацій, дуже важливо дослідити нормативне забезпечення здійснення соціальної роботи з молоддю на всіх рівнях. Це допоможе визначити роль та місце соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності в сучасній системі надання соціальних послуг.

Соціальна робота з молоддю як окремий напрям соціальної роботи проаналізована у роботах Л. Тютті та І. Іванової (2004), А. Капської (2001), Я. Кондратьєвої (2011), С. Григор'єва (2008), О. Безпалько (2006). Волонтерська діяльність як частина соціальної роботи досліджена в працях А. Горілого (2001), специфіка діяльності волонтерів розкрита у дослідженнях вітчизняних науковців

<sup>1</sup> аспірантка Запорізького національного університету

таких, як Р. Вайнола (1999) та Т. Лях (2002, 2004, 2008, 2010, 2013), Ю. Бриндіков (2006). Дослідження соціальної роботи з молоддю як складника соціальної політики держави та діяльність центрів соціальних служб для молоді провели С. Толстоухова (1999, 2004), С. Кротюк (1996), М. Лукашевич (1996) та Н. Салабай (1996). Історичний аспект питання соціальної роботи з молоддю та розбудова інфраструктури державних молодіжних установ, у тому числі мережі соціальних служб, загальний процес формування законодавчої бази державної молодіжної політики, організаційно-правові аспекти організації соціальної роботи з молоддю органами місцевого самоврядування висвітлено в наукових публікаціях Є. Бородіна (2006, 2008, 2011). Значну увагу особливостям системи соціальних послуг в умовах децентралізації у своїх наукових роботах приділяє Г. Слозанська (2016, 2017, 2018). В. Ісаченко у своїй науковій статті «Нормативно-правове регулювання соціальної роботи з молоддю» (2019), більшою мірою, приділила увагу визначенню поняття молоді та аналізу нормативних документів національного та міжнародного рівня у сфері молодіжної політики. На нашу думку, в науковій літературі ще відчувається брак досліджень, які б висвітлювали питання сучасного стану нормативно-правового забезпечення соціальної роботи з молоддю в контексті її залучення до волонтерської діяльності, з урахуванням тих законодавчих змін, які відбулись у результаті реформи децентралізації та розбудови молодіжної роботи в Україні.

**Метою дослідження** є аналіз сучасного стану нормативно-правового забезпечення соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності з урахуванням законодавчих змін, які спричинені реформою децентралізації та розвитком молодіжної роботи в Україні.

**Методи дослідження.** Для проведення дослідження застосовували аналіз повнотекстових наукових праць, розміщених у наукометричній базі Google Scholar та законодавство України, подане на сайті <http://zakon.rada.gov.ua>

**Результати дослідження.** В Україні робота з молоддю є окремим напрямком державної політики, а визначення та задоволення потреб молоді покладено на відповідні органи виконавчої влади. Згідно із Законом України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (1993), молоді – це громадяни України від 14 до 35 років. Близько 27% українського суспільства, а це понад 11,2 мільйонів, є молодими громадянами України (Жданов, Ярема та інш., 2018). У системі соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності важливими нормативними документами національного рівня є Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993), який визначає основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні щодо соціального становлення та розвитку молоді; Закон України «Про соціальні послуги» (2019), що регулює основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг; Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), який зазначає організаційні й правові засади соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю; Закон України «Про волонтерську діяльність» (2011), який регулює відносини, пов'язані з провадженням волонтерської діяльності в Україні. В контексті наближеності соціальної роботи з молоддю до молодіжної роботи та з урахуванням інституціоналізації молодіжної роботи в Україні, доречним буде розглянути також проект Закону «Про основні засади молодіжної політики» (2020).

Волонтерська діяльність завжди була і є елементом соціальної роботи (Бриндіков, 2016). Це не тільки ефективний ресурс для надання соціальних послуг, але й ефективна технологія активізації громад в контексті здійснення соціальної роботи в громаді (Безпалько, 2006) та інструмент розв'язання індивідуальних проблем молоді в межах здійснення соціальної роботи з молоддю (Дідух, 2017). Згідно Закону України «Про волонтерську діяльність», волонтерська діяльність – «це добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги», а волонтерська допомога визначена як «роботи та послуги, що безоплатно виконуються і надаються волонтерами» (Про волонтерську діяльність, 2011, ст.1). Стаття 3 цього самого Закону закріплює реалізацію державної політики у сфері волонтерської діяльності за «Кабінетом Міністрів України, центральним органом виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері волонтерської діяльності, іншими органами державної влади та органами місцевого самоврядування в межах своїх повноважень» (Про волонтерську діяльність, 2011, ст.3). Центральним органом виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері волонтерської діяльності в Україні, є Міністерство соціальної політики України, яке повинно забезпечувати реалізацію різних заходів для розвитку та популяризації волонтерської діяльності.

Базовим нормативно-правовим документом, який регулює здійснення соціальної роботи з молоддю є Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001). Закон визначає



соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю як «професійну діяльність, спрямовану на запобігання, мінімізацію негативних наслідків та подолання складних життєвих обставин сімей, дітей та молоді, посилення їхньої здатності до реалізації власного життєвого потенціалу» (Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, 2001, ст.1). Також, згідно з цим законом, соціальна робота з молоддю охоплює громадську, економічну, освітню, виховну, культурну, оздоровчу сфери. Закон регламентує, що соціальна робота з молоддю реалізовується на місцевому, регіональному, державному рівнях. А зміст соціальної роботи з молоддю зводиться до надання соціальних послуг та соціальної підтримки. Згідно зі статтею 6 Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» до основних соціальних послуг, що надаються в межах соціальної роботи з молоддю, належать соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальний супровід та консультування, загальні організаційні засади надання яких регламентовано Законом України «Про соціальні послуги». Соціальна підтримка, у свою чергу, передбачає роботу з розвитку відповідального батьківства, підтримку різноманітних форм сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та інше. *Розвиток та підтримка волонтерського руху у сфері соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю включено до основних напрямків державної політики у сфері соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю* (Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, 2001, ст.7). Стаття 16 Закону регламентує, що «управління у сфері соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю здійснюють центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики з питань сім'ї та дітей, центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику з питань сім'ї та дітей» (Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, 2001, ст.16). Таким органом наразі є Міністерство соціальної політики України. А органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, центри соціальних служб та їх спеціалізовані формування та служби у справах дітей визначені органами, які уповноважені здійснювати соціальну роботу з молоддю (Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, 2001, ст.3).

Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993) немає окремих вимог щодо здійснення залучення молоді до волонтерської діяльності, але зазначено, що «з метою підтримки соціального становлення та розвитку молоді, утворюються центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (Далі - ЦСССДМ) та їх спеціалізовані формування» (Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні, 1993, ст.6). Слід зазначити, що згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю» від 27.08.2004 р. № 1126 до основних завдань ЦСССДМ до 2013 року було включено «залучення громадськості до проведення роботи із сім'ями, дітьми та молоддю, підтримка та розвиток волонтерського руху» (Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю, 2004). Проте в згаданому вище Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001) «центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» вже замінено на «центри соціальних служб», а Постанова «Про затвердження Загального положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» від 1 серпня 2013 р. № 573 втратила чинність на підставі Постанови Кабінету Міністрів України № 479 «Деякі питання діяльності центрів соціальних служб» від 01.06.2020. Не дивлячись на таку неузгодженість у законодавстві щодо діяльності ЦСССДМ, стає очевидним те, що на заміну їм приходять нові структури, на діяльності яких ми зупинимось детальніше в частині огляду нормативно-правового забезпечення соціальної роботи із залучення молоді до волонтерської діяльності на місцевому рівні.

З урахуванням тенденцій розвитку молодіжної роботи, вважаємо за необхідне розглянути також Проект Закону України «Про основні засади молодіжної політики», який уже прийнято в першому читанні 21 липня 2020 року. Молодіжна робота – нове поняття для українського законодавства. Проект вищезазначеного Закону визначає молодіжну роботу як «діяльність, спрямовану на залучення молоді до суспільного життя, що здійснюється молоддю або разом з молоддю засобами неформальної та інформальної освіти за допомогою інструментів спільного прийняття рішень» (Проект Закону України «Про основні засади молодіжної політики», 2020, ст. 1). Змістом молодіжної роботи є «оцінювання потреб, цінностей, інтересів та проблем молоді, планування, організацію, координацію діяльності, спрямованої на виконання завдань молодіжної роботи, зокрема та молодіжної політики загалом» (Проект Закону України «Про основні засади молодіжної політики», 2020, ст. 1). *Розвиток волонтерства належить до одного з основних завдань молодіжної роботи* (Проект Закону України «Про основні засади молодіжної політики», 2020, ст. 14). А здійсненням молодіжної роботи займається безпосередньо молодіжний працівник та молодіжний центр. Створення та забезпечення діяльності

«молодіжних центрів, інших установ, що забезпечують розв'язання питань соціального захисту та соціального розвитку молоді, покладено на органи місцевого самоврядування» (Проект Закону України «Про основні засади молодіжної політики», 2020, ст. 9). До речі, про соціальну роботу з молоддю в проекті Закону не згадано, але зазначено, що «органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування можуть залучати молодіжні центри, молодіжні та дитячі громадські об'єднання, до соціальної підтримки молодих сімей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах, надавати їм повноваження щодо надання соціальних послуг дітям, сім'ям та молоді» (Проект Закону України «Про основні засади молодіжної політики», 2020, ст. 21).

Тепер проаналізуємо, як виглядає нормативно-правове забезпечення соціальної роботи з залучення молоді до волонтерської діяльності на місцевому рівні. Якщо раніше здійснення соціальної роботи із молоддю відбувалось через діяльність Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, то на сьогодні в громадах починають з'являтися нові структури – Центри надання соціальних послуг, Центри соціальних служб та Молодіжні центри. Перспективи роботи Центрів надання соціальних послуг ще у 2016 році досліджували у своїй спільній роботі Г. Слезанська та Н. Горішна (Слезанська, Горішна, 2016). Учені зазначають, що в межах чинного законодавства було передбачено створення єдиного Центру соціальних послуг / Територіального центру надання соціальних послуг як рекомендованого структурного підрозділу ОТГ, який би утворювався шляхом оптимізації діяльності та об'єднання ЦСССДМ та Територіального центру соціального обслуговування населення. Слід зазначити, що згідно з Методичними рекомендаціями щодо виконання власних (самоврядних) повноважень об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення, які затверджено наказом Міністерства соціальної політики № 26 від 19.01.2016, популяризацію волонтерства та організацію діяльності волонтерів в ОТГ було віднесено до основних завдань такої структури. Але нове Типове положення про центр надання соціальних послуг, яке затверджено Постановою Кабінету Міністрів України №177 від 3 березня 2020 року, лише надає право залучати волонтерів до надання соціальних послуг у громаді, а про молодь як соціальну групу, яка потребує окремої уваги, та про популяризацію та розвиток волонтерської діяльності серед молоді взагалі нічого не зазначено. «Методичний та інформаційний супровід діяльності Центрів надання соціальних послуг здійснюють Центри соціальних служб» (Деякі питання діяльності центрів надання соціальних послуг, 2020), які Постановою Кабінету Міністрів України від 1 червня 2020 р. № 479 рекомендовано утворити органам місцевого самоврядування та місцевим органам виконавчої влади шляхом реорганізації центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (Деякі питання діяльності центрів соціальних служб, 2020).

Центр соціальних служб є «закладом, що проводить соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю, які належать до вразливих груп населення та/або перебувають у складних життєвих обставинах, і надає їм соціальні послуги» (Деякі питання діяльності центрів соціальних служб, 2020). До основних завдань міських центрів соціальних служб належать «проведення соціально-профілактичної роботи, спрямованої на запобігання потраплянню у складні життєві обставини осіб та сімей з дітьми; надання особам і сім'ям з дітьми комплексу соціальних послуг відповідно до їхніх потреб згідно з переліком, затвердженим центральним органом виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізацію державної політики у сфері сім'ї та дітей, для подолання складних життєвих обставин та мінімізації негативних наслідків таких обставин» ((Деякі питання діяльності центрів соціальних служб, 2020). Соціальна робота з молоддю зводиться тільки до надання визначеного переліку соціальних послуг особам, що знаходяться у складних життєвих обставинах, або перебувають у конфлікті із законом. У такий спосіб, вважаємо необхідним підкреслити, що розвиток волонтерської діяльності не включено до переліку пріоритетних завдань, хоча згідно з типовим положенням, як і у випадку з Центром надання соціальних послуг, Центру соціальних служб надається право залучати волонтерів до надання соціальних послуг.

Окремо розглянемо повноваження молодіжних центрів на місцевому рівні у контексті залучення молоді до волонтерської діяльності та перспективи надання ними соціальних послуг молоді. Згідно з Типовим положенням про молодіжний центр, яке затверджено Постановою Кабінетів Міністрів України № 1014 від 20 грудня 2017 р., «молодіжний центр – це установа, яка створюється для вирішення питань соціального становлення та розвитку молоді» (Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі, 2017). Цим положенням також визначається, що «сприяння розвитку волонтерства серед молоді покладено на молодіжні центри всіх рівнів» (Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі, 2017).

**Обговорення результатів.** Соціальна робота як складна та багатокомплексна діяльність завжди перебуває не перетині кількох сфер та політик. Не стало й виключенням здійснення соціальної роботи з молоддю, де дуже тісним є взаємозв'язок соціальної та молодіжної політики. Підтвердженням цьому є присутність соціальної роботи з молоддю в законодавстві, що регламентує організаційно-правові засади здійснення соціальної роботи та молодіжної політики. На національному рівні соціальна робота з молоддю регламентується, передусім, Законом України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), який включає розвиток волонтерського руху в соціальній роботі із молоддю до основних напрямків державної політики у сфері соціальної роботи з молоддю. Також важливими в цьому контексті є Закон України «Про соціальні послуги» (2019), який описує базові соціальні послуги, що надаються молоді, Закон України «Про волонтерську діяльність» (2011), який визначає організаційно-правові засади здійснення волонтерської діяльності, та Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993), який визначає ЦСССДМ (структуру яка практично здійснює соціальну роботу з молоддю), як установу, що функціонує з метою підтримки соціального становлення та розвитку молоді. Саме ЦСССДМ у свій час були майже чи не єдиними структурами, на яких було покладено реалізацію соціальної роботи з молоддю (в тому числі й залучення молоді до волонтерської діяльності) та молодіжної політики в Україні. Зараз, з урахуванням суттєвих суспільних трансформацій, пов'язаних з реформою децентралізації та розвитком молодіжної роботи, ситуація кардинально змінюється – і в нормативній, і в практичній площині відповідно. Нові постанови Кабінету Міністрів № 177 від 3 березня 2020 року та № 479 від 1 червня 2020 р. змінюють конфігурацію здійснення соціальної роботи з молоддю, в тому числі й в контексті залучення до волонтерської діяльності, на місцевому рівні. Шляхом реорганізації та/або ліквідації ЦСССДМ та Територіальних центрів обслуговування рекомендовано створювати Центри надання соціальних послуг та Центри соціальних служб, які у переліку своїх завдань, на відміну від ЦСССДМ, уже не мають серед пріоритетних напрямів діяльності сприяння розвитку волонтерського руху у сфері соціальної роботи з молоддю. Новий проєкт Закону України «Про основні засади молодіжної політики» (2020), який уже прийнято в першому читанні 21 липня 2020 року, вводить поняття «молодіжна робота», а молодіжним центрам дає можливість надавати соціальні послуги молоді. До того ж розвиток та сприяння волонтерського руху, згідно з Постановою Кабінету Міністрів № 1014 від 20 грудня 2017 року, включено до повноважень молодіжних центрів усіх рівнів. Тобто бачимо, що завдання з розвитку волонтерського руху серед молоді на місцевому рівні чітко зафіксовано лише в діяльності молодіжних центрів, які наразі займаються реалізацією молодіжної політики, але в перспективі, згідно з проєктом Закону України «Про основні засади молодіжної політики» (2020) можуть надавати й соціальні послуги молоді. Не дивлячись на те, що згідно із Законом України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001) розвиток та підтримка волонтерського руху у сфері соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю включено до основних напрямів державної політики у сфері соціальної роботи з молоддю, на місцевому рівні ця діяльність ніяк не регламентована та в системі соціальної роботи з молоддю ні за ким не закріплена. Ані Центр надання соціальних послуг, ані Центр соціальних служб не мають у переліку визначених завдань сприяння розвитку волонтерського руху, хоча це ті структури, за якими закріплено здійснення соціальної роботи з молоддю на місцевому рівні.

**Висновки.** Визначено, що згідно із сучасним законодавством, завдання з розвитку та підтримки волонтерського руху у сфері соціальної роботи з молоддю є одним з основних напрямів державної політики у сфері соціальної роботи з молоддю. Однак, у системі соціальної роботи з молоддю на місцевому рівні ця діяльність не регламентована та ні за ким чітко не закріплена. Завдання з розвитку волонтерського руху серед молоді на місцевому рівні зафіксовані лише в діяльності молодіжних центрів, які наразі займаються виключно реалізацією молодіжної політики. З урахуванням присутності у практичній площині молодіжної роботи та початком процесу її нормативного оформлення зростає актуальність чіткого розмежування у теоретичній та практичній площинах молодіжної роботи та соціальної роботи з молоддю, що може стати перспективою подальших досліджень.

### **Література**

Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. Київ: Наук. світ, 2006. 408 с.

Бриндіков Ю. Л. Волонтерство як елемент соціальної роботи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2016. Вип. 27. С. 23-32. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk\\_sp\\_2016\\_27\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_sp_2016_27_5).

Деякі питання діяльності центрів надання соціальних послуг: Постанова Кабінету Міністрів України від 3.03.2020 р. № 177. Дата оновлення: 3.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/177-2020-%D0%BF> (дата звернення: 08.09.2020).

Деякі питання діяльності центрів соціальних служб: Постанова Кабінету Міністрів України від 1.06.2020 р. № 479. Дата оновлення: 1.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.09.2020).

Дідух І. Волонтерська діяльність як засіб для самореалізації та самовизначення особистості. *Освітній простір України*. 2017. №10. С. 115-120. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.10.115-120>

Про затвердження Методичних рекомендацій щодо виконання власних (самоврядних) повноважень об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення: Наказ Міністерства соціальної політики України від 19.01.2016 № 26. Дата оновлення: 19.01.2016 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v0026739-16/conv> (дата звернення: 08.09.2020).

Про волонтерську діяльність: Закон України від 19.04.2011 р. № 3236-VI. Дата оновлення: 01.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> (дата звернення: 08.09.2020).

Про добровільне об'єднання територіальних громад: Закон України від 5.02.2015 р. № 157-VIII. Дата оновлення: 20.12.2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19> (дата звернення: 28.03.2020).

Про затвердження Загального положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: Постанова Кабінету Міністрів України від 1.09.2013 №573. Дата оновлення: 5.09.2013 (втрата чинності). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/573-2013-%D0%BF#Text>

Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі: Постанова Кабінету Міністрів України від 20.12.2017 №1014. Дата оновлення: 07.08.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1014-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.09.2020).

Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2004 р. № 1126. Дата оновлення: 18.06.2020 (втрата чинності). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1126-2004-%D0%BF#Text>

Про основні засади молодіжної політики: Проект Закону від 23.06.2020 №3718. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=69244](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=69244) (дата звернення: 08.09.2020).

Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. Дата оновлення: 17.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#n607> (дата звернення: 08.09.2020).

Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 р. 2558-III. Дата оновлення: 01.01.2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 08.09.2020).

Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України від 5.01.1993 р. № 2998-XII. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text> (дата звернення: 08.09.2020)

Слозанська Г. І., Горішна Н. М. Діяльність фахівця із соціальної роботи з надання соціальних послуг населенню у територіальній громаді. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. К.: Університет «Україна», (12), 2016. С.113–119.

Участь молоді в процесах реформування держави. Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2017 року) / редкол.: Жданов І. О., Ярема О. Й. та ін. Київ: ДП «Редакція інформаційного бюлетеня «Офіційний вісник Президента України», 2018. 100 с.

## Current regulatory legal framework of youth engagement into volunteering activities within social work

Ovcharova Valeriia<sup>2</sup>

Zaporizhzhia National University, Zaporizhia, Ukraine

---

*Considering the decentralisation reform and processes of institutionalisation of youth work in Ukraine, the issue regarding the regulation of youth engagement into volunteering activities within social work at the national and local levels remains unclear. The researching is aimed at analysing the current condition for regulating youth engagement into volunteering activities within social work in the context of legislative changes caused by the decentralisation and youth policy reforms. To conduct this study, scientific works, key researches, and the legislation of Ukraine were analysed. These Ukrainian Laws have been analysed: «On volunteering activities», «On social formation and development of youth», «On social work with families,*

<sup>2</sup> PhD Student at the Zaporizhzhia National University

children and youth», «On social services», «On uniting of territorial communities on an optional basis», Draft Law «On general principles of youth policy». We have also reviewed the changes in regulations of the social work with youth on the local level in accordance with the Decrees of the Cabinet of the Ministry of Ukraine № 177 (dated March 3, 2020), № 479 (dated June 1, 2020), № 1014 (dated December 20, 2017). We have determined that according to the modern legislation, the tasks devoted to the development and support of the volunteer movement in the field of social work with youth is one of the main directions of the state policy in the sphere of social work with youth. However, in the system of social work with youth at the local level, this direction is not regulated; it is not clearly assigned to any institution of social work either. Some tasks aimed at the development of the youth volunteer movement at the local level are fixed only in the activities of youth centres which are currently engaged exclusively in the implementation of the youth policy.

**Keywords:** youth, social work with youth, volunteering, youth activities

## References

Bezpalko, O.V. (2006) Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddu u terytorialni hromadi [Carrying out social-pedagogical work with children and youth in community]. Kyiv: Nauk. Svit [in Ukrainian].

Bryndikov, Yu.L. (2016) Volonterstvo yak element sotsialnoi roboty [Volunteering as an element of social work]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka - Scientific papers of Kamenetz-Podolsk National University nomine Ivan Ogienko*, 27, 23-32. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2016\\_27\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2016_27_5) [in Ukrainian].

Didukh, I. (2017) Volonterska diialnist yak zasib dlia samorealizatsii ta samovyznachennia osobystosti [Volunteering activities as a tool for individual self-realization and self-determination]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*, 10, 115-120. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.10.115-120> [in Ukrainian].

Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy «Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo vykonannia vlasnykh (samovriadnykh) povnovazhen obiednanoi terytorialnoi hromady u sferi sotsialnoho zakhystu naselennia»: pryiniato 19.01.2016 roku №26. [Decree «On obligations of amalgamated territorial communities in social protection of population»]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v0026739-16/conv> [in Ukrainian].

Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Deiaki pytannia diialnosti tsentriv nadannia sotsialnykh posluh»: pryiniata 3.03.2020 roku №177 [Decree «On issues of activities of social service centres»] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/177-2020-%D0%BF> [in Ukrainian].

Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Deiaki pytannia diialnosti tsentriv sotsialnykh sluzhb»: pryiniata 1.06.2020 roku №479. [Decree «On issues of activities of social centres»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Zahalnoho polozhennia pro tsentr sotsialnykh sluzhb dlia simi, ditei ta molodi»: pryiniata 1.09.2013 №573. [Decree «On general regulation of the social service centre for families, children and youth»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/573-2013-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia typovykh polozhen pro molodizhnyi tsentr ta pro ekspertnu radu pry molodizhnomu tsentri»: pryiniata 20.12.2017 №1014. [Decree «On regulation of youth centres and experts council under youth centres»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1014-2017-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zakhody shchodo vdoskonalennia sotsialnoi roboty iz simiamy, ditmy ta moloddu»: pryiniata 27.08.2004 roku №1126. [Decree «On measures of improvement social work with families, children and youth»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1126-2004-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Proekt Zakonu «Pro osnovni zasady molodizhnoi polityky»: zareestrovanyi 23.06.2020 №3718 [Draft Law «On general principles of youth policy»]. Retrieved from: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=69244](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=69244) [in Ukrainian].

Slozanska, H.I., & Horishna, N.M. (2016) Diialnist fakhivtsia iz sotsialnoi roboty z nadannia sotsialnykh posluh naselenniu u terytorialni hromadi [Activities of professional social worker in social services providing in the local community] *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» - Scientific papers of Khmelnytsky Institute of University Social Technologies «Ukraine»*, 12, 113–119 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro volontersku diialnist»: pryiniaty 19.04.2011 roku № 3236-VI. [Law «On volunteering activities»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro dobrovilne obiednannia terytorialnykh hromad»: pryiniato 5.02.2015 r. №157-VIII. [Law «On uniting of territorial communities on an optional basis»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy»: pryiniaty 17.01.2019 roku №2671-VIII. [Law «On social services»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#n607> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro sotsialnu robotu z simiamy, ditmy ta moloddu»: pryiniaty 21.06.2001 roku №2558-III. [Law «On social work with families, children and youth»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro spriannia sotsialnomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini»: pryiniaty 5.01.1993 roku №2998-XII. [Law «On social formation and development of youth»] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text> [in Ukrainian].

Zhdanov, I.O., & Yarema, O.Y. et al. (Eds.) (2018) Uchast molodi v protsesakh reformuvannia derzhavy. Shchorichna dopovid Prezydentovi Ukrainy, Verkhovni Radi Ukrainy, Kabinetu Ministriv Ukrainy pro stanovyshe molodi v Ukraini (za pidsumkamy 2017 roku) [*Youth participation in the process of state reforming. Annual report to President of Ukraine, Verkhovna Rada of Ukraine, Cabinet of Ministry of Ukraine regarding current state of youth (based on information from 2017 year)*] Kyiv: DP «Redaktsiia informatsiinoho biuletenia «Ofitsiiny visnyk Prezydenta Ukrainy», 2018 [in Ukrainian].

Accepted: November 10, 2020



## Особливості педагогічної компетентності викладача в умовах дистанційної освіти в Україні

Опанасенко Ярослав<sup>1</sup>

Харківський національний педагогічний університету імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна

E-mail: [opanasenko.hnpu@gmail.com](mailto:opanasenko.hnpu@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-6565>

У статті проаналізовано особливості педагогічної компетентності викладача, що виконує свою професійну діяльність в умовах дистанційної освіти. Метою статті є дослідження впливу умов дистанційної освіти на компетентність викладача. Досягнення мети передбачало вирішення низки завдань, а саме: визначення особливостей педагогічної компетентності викладача та її складників, виділення ключових характеристик дистанційної освіти та аналіз її впливу на систему компетенцій викладача, розгляд можливості впровадження тьюторства як оптимальної моделі для задоволення вимог, що висуває до викладача дистанційне навчання. Для досягнення мети й завдань дослідження використано теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація підходів до визначення професійної компетенції педагога, а також особливостей дистанційного навчання). Порівняно терміни «компетентність» та «компетенція». Виділено та досліджено основні компоненти професійної компетентності викладача. Проаналізовано кожен компонент та його роль у забезпеченні високого рівня освітнього процесу. Описано основні характеристики дистанційного навчання як однієї з головних освітніх тенденцій сьогодення. Зроблено припущення про необхідні трансформації системи компетентності викладача, що діє в рамках дистанційної освіти. Визначено, як умови дистанційного навчання впливають на кожний компонент педагогічної компетентності викладача. Зазначено системність та взаємозв'язок складників педагогічної компетентності викладача. Проаналізовано особливості компетентності інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ-компетентність) та її складників. Припущено та обґрунтовано необхідність включення ІКТ-компетентності у систему педагогічної компетентності викладача в умовах дистанційної освіти. Схарактеризовано феномен тьюторства, його види та функції. Підсумовано, що впровадження тьюторства здатне задовольнити вимоги до педагогічної компетентності викладача, який діє в умовах дистанційної освіти. Висунуто припущення про можливість застосування принципів тьюторства та реалізації його механізмів для розкриття повного потенціалу дистанційної освіти.

**Ключові слова:** педагогічна компетентність, компетенція, дистанційна освіта, ІКТ-компетентність, тьюторство.

**Вступ.** Сучасні тенденції та технологічні інновації залишають відбиток на усіх сферах соціального життя. Сфера вищої освіти також відображає глобальні трансформації, залучаючи до свого інструментарію найновітніші з технологічного погляду форми навчання та змінюючи саму суть освітнього процесу, підвищуючи його ефективність. Зміни, що відбуваються у сфері вищої освіти, торкаються не лише технологічного забезпечення, вони істотно впливають на роль викладача, ставлячи перед ним нові цілі та задачі. Педагогічна компетентність викладача, яка завжди була одним із головних чинників високої результативності освітнього процесу, стає як ніколи актуальною під час інноваційних процесів.

Професійну компетентність педагога не слід вважати простою сумою певних умінь та навичок, які він використовує у своїй професійній діяльності для досягнення окремих задач. Це вкрай індивідуальне та складне утворення, нерозривно пов'язане з особистістю викладача. Впровадження дистанційного навчання загостило потребу у високій компетентності викладача, оскільки саме ця фігура є ключовою в освітньому процесі та відповідальна за ефективне використання новітнього інструментарію задля досягнення високих цілей освіти.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є дослідження особливостей професійної компетентності викладача, який діє у рамках дистанційної освіти. Досягнення мети передбачало вирішення низки завдань, а саме: визначення особливостей педагогічної компетентності викладача та її складників, виділення ключових характеристик дистанційної освіти та аналіз її впливу на систему

<sup>1</sup> аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

компетенцій викладача, розглядання можливості впровадження тьюторства як оптимальної моделі для задоволення вимог, що висуває до викладача дистанційне навчання.

**Результати дослідження.** Професійно-педагогічна компетентність – це інтегративна особистісна характеристика, що виражається в системі компетенцій у педагогічній галузі знань; можливості здійснювати активний вплив на розвиток соціально-ціннісних рис особистості, що дозволяють виконувати соціальні функції в колективі, попереджувати та нівелювати негативні прояви та деструктивну поведінку. Дослідженню професійної компетентності викладачів ЗВО присвячені праці В. Андрущенко, В. Бикова, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кременя, Н. Кузьмінної, В. Лозової, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Морзе, Н. Протасової, В. Семиченко та інших. Водночас малодослідженими залишаються знання, уміння та навички, якими мають оволодіти викладачі для успішної організації освітнього процесу в умовах дистанційної освіти.

Більшість учених розподіляють терміни «компетентність» та «компетенція». Компетенція, на відміну від компетентності, є більш вузьким поняттям, та є відчуженою від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою (вимогою) до освітньої підготовки професіонала, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, що орієнтується на певний соціально закріплений результат.

О. В. Кучай компетенцію визначає як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), заданих відносно певного кола предметів і процесів, необхідних для того, щоб продуктивно діяти щодо них» (Кучай, 2009). Слід зацентувати увагу на тому, що «компетентність» характеризує спеціаліста в його професійній діяльності, а «компетенція» відзначає базову якість, що робить спеціаліста потенційно компетентним.

Система педагогічної компетентності викладача включає в себе цілу низку складників, які торкаються не тільки безпосередньо освітнього процесу як передання знань, умінь та навичок, а й організаційних, мотиваційних, комунікативних, прогнозуючих аспектів освітнього процесу. Основними елементами педагогічної компетентності сучасного викладача є такі:

1. Компетентність щодо особистісних рис, яка відображає наявність та рівень розвитку у викладача певних характеристик, що описують його як професіонала, здатного успішно виконувати педагогічну діяльність. За даними проведених соціологічних досліджень, на думку і педагогів, і студентів серед таких якостей важливе місце посідають повага до студентів, загальна педагогічна культура, здатність організувати свою роботу, високий рівень мотивації, спрямований на педагогічну діяльність. В цьому компоненті дослідники виділяють три головних показники: емпатійність та рефлексія, організованість, високий рівень культурного розвитку.

2. Компетентність щодо педагогічного ціле-визначення, що передбачає постановку головної та допоміжних цілей в освітньому процесі. Вона відображає якість реалізації педагогом кожного з етапів процесу постановки цілей та завдань, створення образу освітнього результату, пояснення системи вимог до освітнього процесу; детальність опису шляху досягнення необхідного результату, відстеження та аналіз ефективності діяльності студентів та власної результативності

3. Компетентність щодо мотивації студентів на здійснення освітньої діяльності відображає якість реалізації викладачем задачі створення у студентів стійкої системи мотивації, що є необхідною для досягнення високих освітніх результатів (засвоєння нових знань, умінь, навичок тощо). Жодна діяльність не може бути ефективною, якщо у людини не буде (зацікавленості) в її результаті. Особливо це спостерігається у сфері освіти, де проаналізувати результати діяльності можна за формальними показниками (оцінки, результати наукової роботи тощо). Для підтримання мотивації студентів викладач повинен мати уявлення про складники мотивації, до яких відносять соціальні, інтелектуальні, матеріальні, духовні та інші мотиви, та вміти ефективно на них впливати (Мармаза, 2005).

4. Компетентність щодо забезпечення інформаційного фундаменту діяльності відображає теоретичну та методичну обізнаність викладача, об'ємні та широкі знання про свій предмет; вміння отримувати, оброблювати та відтворювати професійно-необхідну інформацію, знання умов і характеристик педагогічної ситуації, психологічних особливостей студентів, принципів освітніх взаємовідносин викладача та студентів. Інформація є невід'ємним компонентом педагогічної діяльності. Адекватне, точне та повне інформаційне наповнення є однією з головних заporук продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність викладача розкривається через три ключових показника: компетентність у методах викладання, компетентність у предметі викладання та компетентність у суб'єктивних умовах діяльності.

5. Компетентність щодо розробки освітніх програм, методичних, дидактичних матеріалів та прийняття ефективних педагогічних рішень відображає кваліфікаційну готовність педагога розробляти



та реалізовувати програму діяльності, приймати рішення в різноманітних педагогічних ситуаціях, беручи до уваги всю відповідальність за ці рішення та наслідки їх реалізації. Ця компетентність дозволяє викладачу здійснювати викладання з урахуванням рівня підготовленості та сформованості позитивної навчальної мотивації студентів. Як можна побачити, ця компетентність нерозривно пов'язана з мотиваційною компетентністю, та підтверджує тезу щодо системності професійно-педагогічної компетентності викладача.

6. Компетентність щодо організації педагогічної діяльності відображає вміння викладача організувати ефективні взаємовідносини зі студентами, спілкуватися з ними, регулювати їхню діяльність та оцінювати її результати; проявляється у підготовці та проведенні різноманітних форм занять, здатності встановлювати ефективну комунікацію для аналізу індивідуальних особливостей кожного студента та їх максимально ефективного використання в освітньому процесі.

Сучасні тенденції у сфері вищої освіти в Україні диктують свої умови та вимагають докорінних трансформацій усіх її галузей. Особливо це помітно на прикладі впровадження дистанційного навчання, що на сьогоднішній день є однією з найінноваційніших освітніх технологій, яка стає вкрай актуальною як у контексті світової ситуації, так і для досягнення високих освітніх цілей у закладах вищої освіти.

Головною особливістю цієї технології є впровадження особливого процесу навчання, що включає певну дистанцію між студентом та викладачем. Здебільшого головним засобом комунікації в рамках дистанційного навчання виступає мережа Інтернет, спілкування в якій можливе як у форматі реального часу, так і з використанням електронних майданчиків для комунікації та передання інформації, необхідної для ефективного вивчення дисципліни.

Головні особливості дистанційного навчання розглядали такі вчені, як В. Биков, І. Вороникова, Л. Данькевич, В. Кухаренко, Н. Морзе, Є. П'яних, А. Прокопенко, Н. Рашевська, В. Фандей, Т. Шроль та ін. Так, Дж. Хассон розкриває основні елементи дистанційного навчання: розподілення викладачів і деякої частини учнів, принаймні, на більшу частину освітнього процесу; використання освітніх мультимедійних засобів і електронних ресурсів як віддалених, так і безпосередніх [Хассон, 2004].

Основною особливістю цієї технології є здійснення процесу навчання зі збереженням певної дистанції або відстані. Здебільшого для дистанційного навчання, як основного засобу комунікації, використовується мережа Інтернет, спілкування в якій можливо як у реальному часі, так і з використанням електронних майданчиків для комунікації і передання інформації, необхідної для вивчення дисципліни.

Впровадження системи дистанційного навчання впливає на цілу низку освітніх процесів та змінює саму суть освіти, розширяючи існуючий інструментарій та відкриваючи нові горизонти як для викладачів, так і для студентів. Проте слід розуміти, що це вимагає високої професійної компетентності викладача як головного елемента у цій системі. Мова йде не тільки про підвищення вже наявного рівня оволодіння професійними навичками, а про набуття нових умінь, без яких застосування та впровадження системи дистанційного навчання стає неможливим.

Компонент особистісної компетентності потребує від викладача набуття нових якостей, до яких відносять високий рівень етики дистанційного спілкування, комп'ютерну ерудованість, яка допоможе спілкуватися зі студентами однією мовою, використовуючи зрозумілі терміни та дозволить максимально ефективно організувати процес освіти, використовуючи новий інструментарій. Наприклад, комп'ютеризація ведення звіту значно спрощує цей процес та водночас підвищує ефективність аналізу освітніх результатів.

Варто сказати, що втрата живого зв'язку між викладачем та студентом є одним із головних ризиків дистанційного навчання. Комп'ютерне середовище використовується настільки активно, що з простого посередника перетворюється у важливий елемент освітнього процесу, який часто може виходити на перший план, приковує до себе увагу та диктуючи свої умови. Компетентний викладач повинен зберегти та розвинути особистість кожного студента на протязі усього періоду навчання, що є вкрай складним завданням.

Процес ціле-визначення та вимоги до компетентності викладача також змінюється. За допомогою комп'ютерних та медіа-інструментів викладач може наочно продемонструвати навчальній групі «дорожню мапу» навчального курсу та вказати послідовність цілей та завдань, оскільки за відсутності досвіду, самостійно зробити це студентам доволі складно. Ефективне ціле-визначення підвищить ефективність професійної діяльності викладача, який зможе аналізувати процес ведення курсу та вносити необхідні корективи до освітнього процесу з урахуванням отриманих результатів. Водночас це

покращить розуміння студентами логіки освітнього курсу та допоможе швидше досягати поставлених результатів.

Мотиваційний компонент професійної компетентності викладача також набуває нових аспектів. По-перше, це надає педагогу цілу низку методів навчання для підвищення навчальної мотивації студентів (вікторини, медіа-тестування з можливістю вносити тематичні корективи, індивідуалізація навчання), які він може активно використовувати в освітньому процесі. По-друге, сама суть форми дистанційної освіти передбачає відсутність формалізованих занять та надає студенту широкий простір для самостійної роботи, що передбачає високий рівень освітньої мотивації, підтримка та регуляція якої є одним із головних завдань викладача.

За даними дослідження, що проводилось на території США у 2007 році, вчені виділили перелік головних чинників навчальної мотивації, до яких віднесли оточення, зворотний зв'язок, включення у діяльність, значимість діяльності для студента, індивідуалізацію, різноманітність процесу навчання, зацікавленість, насиченість, взаємодію з іншими студентами. Як бачимо, впровадження дистанційної освіти впливає майже на кожний чинник. Наприклад, взаємодія з іншими студентами ускладнюється, погіршується зворотний живий зв'язок із викладачем, викладач не може встановити оточення, що було б найоптимальнішим для студента. Це, у свою чергу, встановлює для викладача цілий перелік нових, неочевидних на перший погляд задач.

Водночас дистанційне навчання дає змогу для підвищення різноманітності та насиченості навчання завдяки широкому спектру форм навчання (медіа-лекції, можливість демонстрації великої кількості відео- та аудіо інформації). Також воно підвищує зацікавленість студента та індивідуалізацію освітнього процесу, дозволяючи розробити індивідуальну програму з урахуванням персональних потреб для кожного студента, що значно підвищить його навчальну мотивацію.

Інформаційний компонент компетентності викладача потребує ще більш детального поглиблення предметних знань, що дозволить забезпечити максимально коректну адаптацію курсу під дистанційний формат або створення нових освітніх курсів із використанням дистанційного інструментарію. Формальне та механічне перенесення очної освітньої програми в онлайн-форму призводить до зниження інформативності матеріалу, погіршення засвоєння інформації студентами, складності сприйняття та розуміння причинно-наслідкових зв'язків, та як наслідок, до зниження ефективності всього навчального курсу.

Комунікативна компетентність викладача також піддається значним трансформаціям. На перший погляд видається, що при впровадженні систем дистанційного навчання роль комунікативних навичок знижується, оскільки безпосередній контакт між студентом та викладачем перестає існувати, а на його місце стає опосередкований зв'язок через освітню платформу, на якій відбувається процес навчання. Проте така ситуація має й зворотний бік.

На відміну від очних форм навчання викладачу дистанційної освіти необхідно вміти визначати психологічний настрій і психологічні особливості своїх студентів на відстані, щоб більше уваги приділяти, наприклад, інтровертам, стимулюючи їх до активної діяльності у форумах, чатах, часом стримувати запал екстравертів, запобігаючи конфліктним ситуаціям, формувати культуру комунікації в мережі. Як свідчить пілотажне дослідження, проведене автором серед викладачів трьох провідних вишів м.Харкова (N=126), викладач очного навчання не готовий у повній мірі до такої системи ведення освітнього процесу. Сам процес спілкування (починаючи від зворотного зв'язку та закінчуючи особливостями субординації) змінюється настільки, що вже наявні комунікативні навички викладача можуть виявитись низькоефективними. Натомість незвичні та неочевидні для нього вміння (такі як, наприклад, написання цікавих текстів або регулювання групової динаміки в онлайн-конференціях) стануть ключовими.

Проте навіть таке системне покращення вже відомих у контексті очної освіти компонентів не є достатнім для потреб дистанційного навчання. Як уже було сказано, онлайн-платформа, завдяки якій й здійснюється дистанційне навчання, є абсолютно новим освітнім середовищем, зі своїми вимогами, особливостями та принципами діяльності. Воно вносить суттєві корективи до діяльності всіх учасників освітнього процесу. Для активного впровадження інноваційних технологій, адаптації існуючого матеріалу під нову форму навчання, встановлення ефективних взаємовідносин зі студентами в системі «онлайн» та інших завдань, викладач мусить мати високий рівень компетенції у сфері інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ компетенція).

ІКТ-компетенції вчителя визначають як здатність педагога розв'язувати професійні завдання із використанням засобів і методів інформатики й ІКТ, здійснювати інформаційну діяльність зі збирання,

обробки, передавання, зберігання інформаційного ресурсу, з продукування інформації для автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення та організувати інформаційну взаємодію між учасниками освітнього процесу й інтерактивним засобом, який функціонує на базі засобів ІКТ (Ясулайтіс, 2005).

В. Ю. Биков у своїх наукових працях доводить, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) докорінно змінює роль і місце викладача й студента в освітньому процесі, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні — того, що так бракує нинішній освітній системі. У такій моделі викладач перестає бути просто «ретранслятором» знань, а стає співтворцем сучасних, позбавлених повчальності й проповідництва, технологій навчання (Биков, 2010).

Як можна побачити, впровадження дистанційного навчання докорінно змінює не лише суть освіти, а й роль викладача як головної ланки цієї складної системи. Його педагогічна компетентність розширюється, ускладнюється та поглиблюється, трансформуючи саму сутність ролі педагога. У науковій практиці існує термін «тьютор», який з'явився задовго до створення систем онлайн-освіти, у ХІІ році. Тоді однією з найбільш важливих освітніх функцій тьютора було керівництво читанням його учнів. Тьютори готували базові інструкції, записи та друковані рекомендації до предметів і дисциплін. Крім того, тьютори готували своїх підопічних до публічних диспутів.

Такий перелік задач та компетенцій тісно перетинається із реаліями дистанційної освіти, про які ми вже писали. Підготовка власних освітніх програм, експертних рекомендацій до використання вже наявних курсів та індивідуальний підхід до кожного студента є вкрай актуальним у контексті задач дистанційного навчання. Вважаємо, що замість локального розвитку окремих компетенцій педагога, доречнішою буде глобальна зміна концепції «викладача» та перетворення його на «тьютора».

На думку О. Стукало, «тьютор – це педагог, який працює на основі принципу індивідуалізації та супроводжує побудову індивідуальної освітньої програми» (Стукало, 2010). Слід підкреслити, що здійснювати тьюторську діяльність можливо лише у відкритому інформаційному просторі, головною метою якого є прагнення навчити людину максимально використати різноманітні ресурси для побудови своєї освітньої програми. Особливості дистанційного навчання цілком відповідають цим вимогам та забезпечують відкритий інформаційний простір усім учасникам освітнього процесу, саме тому тьюторство є вкрай актуальним у цих умовах.

Вчені виділяють такі функції тьютора:

- Організаторська – тьютор організовує освітню діяльність студентів.
- Інформаційна – він піклується про засвоєння студентами певного теоретичного змісту, який надано в матеріалах курсу.
- Комунікативна – тьютор забезпечує спілкування студентів з тьютором та між собою.
- Розвивальна – тьютор активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє особистісному розвитку студентів.

Системи дистанційної освіти потребують активного залучення усіх перелічених функцій. Організація освіти в онлайн-середовищі є вкрай складним, проте необхідним процесом, що потребує високого професіоналізму. Інформаційний компонент курсу, його адаптація та забезпечення засвоєння студентами матеріалу також є одним із головних завдань у дистанційному навчанні. Встановлення ефективної дистанційної комунікації між викладачем та студентом, специфіку якої ми вже згадували, також є як ніколи актуальним. Враховуючи розширений інструментарій дистанційної освіти, розвивальна функція тьютора може стати вирішальною, оскільки набуває дуже високого потенціалу та низки нових можливостей для всебічного розвитку студентів.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, в закордонній практиці діє розгалужена класифікація тьюторів: викладач-розробник навчально-методичних матеріалів; консультант з методів навчання (фасилітатор); фахівець, який здійснює поточну методичну підтримку навчання студента (тьютор); фахівець з методів контролю за результатами навчання (інвігатор) (Демура, 2007).

Впровадження тьюторства в умовах дистанційної освіти допоможе викладачам набутти комплексу тих педагогічних компетенцій, що є необхідними для досягнення освітніх цілей. Також це дозволить використовувати весь потенціал широкого інструментарію ІТ та вивести якість вищої освіти в Україні на новий рівень.

**Висновки.** Дистанційне навчання як інноваційна форма освіти, вносить безліч переваг до освітнього процесу. Воно розширяє можливості для обох сторін – викладача і студента, спрощує доступ до великої кількості навчальної інформації та дозволяє використовувати різноманітні форми матеріалу, що, безумовно, підвищує якість навчання. Проте поряд з перевагами, дистанційне навчання також має

свої вимоги, як технічного характеру, так і педагогічного. Особлива увага приділяється професійній компетентності викладача як ключової ланки освітнього процесу.

Система дистанційного навчання змінює вже наявні складники професійної компетентності викладача. Так, наприклад, особистісний компонент доповнюється підвищенням рівня комп'ютерної етики та загальної ерудованості викладача. Процеси ціле-забезпечення, які є невід'ємною частиною процесу освіти, повинні відбуватися з урахуванням нового інструментарію, заради наочності для студентів та підвищення продуктивності для викладачів. Сфера комунікації також вимагає перетворення, оскільки дистанційна освіта вимагає компенсації відсутності живого спілкування та підвищення рівня зворотного зв'язку між студентом та викладачем. Також для викладача, який діє в рамках дистанційної освіти, є необхідним високий рівень ІКТ-компетентності, без якої ефективно використання нового інструментарію є неможливим. Також варто зазначити, що всім переліченим вимогам відповідає тьютор як новий суб'єкт викладацької діяльності.

### **Література**

Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. № 9. С. 9-15.

Демура І. Сутиність професійних компетентностей. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. Вип. XXXVIII / заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ: Видавництво центр СДПУ, 2007. С. 64–71.

Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Київ: Рідна школа, 2009. 353 с.

Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. Харків: Основа, 2005. 176 с.

Стукало О. А. Особистість викладача вищого навчального закладу у системі його професійної компетентності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2010. Вип. 155, Ч. 2. С. 307–312.

Хассон В. Дж. Критерії якості дистанційної освіти. Київ: Вища освіта, 2004. 298 с.

Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання: методичні рекомендації. Київ: МАУП, 2005. 267 с.

## **Features of the teacher's pedagogical competence under conditions of distance education in Ukraine**

**Opanasenko Yaroslav<sup>2</sup>**

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine*

---

*The article analyses the features of the pedagogical competence of a teacher who performs his / her professional activity under conditions of distance education. The purpose of the article is to study the features of the professional competence of a teacher who operates in the framework of distance education. The achieving of the goal involved solving a number of tasks: to determine the characteristics of the pedagogical competence of a teacher and its components, to highlight the key characteristics of distance education and analyse its impact on the system of teacher competencies, to consider tutoring as an optimal model for meeting the requirements of distance teaching / learning. To achieve the purpose and goals of the article, the author used theoretical methods (analysis, synthesis, generalisation and systematisation of approaches which enable defining the professional competence of the teacher and determining the features of distance learning). The terms "competence" and "competency" have been compared. The main components of the teacher's professional competence are highlighted. The components of the competence under study as well as their role in ensuring a high level of educational process have been analysed. The main features of distance learning as one of the today's main educational trends have been described. Some assumptions about potential transforming of the competence system of a teacher, operating within the framework of distance education, have been made. The essence of how the conditions of distance learning effect each component of the teacher's pedagogical competence has been determined. The system and interrelation of the components of the teacher's pedagogical competence have been indicated. Some features of the competence in the field of information and communications technology (ICT competence) and its components have been analysed. The necessity of including the ICT competence in the system of the teacher's pedagogical competence under conditions of distance education has been assumed and substantiated. The phenomenon "tutoring", its types and functions have been described. It is concluded that the introduction of tutoring is able to satisfy the requirements to the pedagogical competence of a teacher operating within distance education. Some*

---

<sup>2</sup> PhD Student at the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

*assumptions regarding the possibility of applying the principles of tutoring and implementing its mechanisms for revealing a full potential of distance education have been made.*

**Keywords:** *pedagogical competence, competency, distance education / learning, ICT competence, tutoring.*

---

### References

Bykov, V.Yu. (2010). Vidkryte navchalne seredovyshe ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoi osvity [Open learning environment and modern network tools of open education systems]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova* [in Ukrainian].

Demura, I. (2007). Sutnist profesiinykh kompetentnosti [The essence of professional competencies]. V.I. Sypchenko (Eds.), *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats – The humanization of the educational process: a yearbook of research articles*. Sloviansk: SDPU [in Ukrainian].

Khasson, V. Dzh. (2004). *Kryterii yakosti dystantsiinoi osvity* [Quality criteria for distance education]. Kyiv: Vyscha osvita [in Ukrainian].

Kuchai, O.V. (2009). *Kompetentsiia i kompetentnist – vidobrazhennia tsilisnosti ta intehtatsiinoi suti rezultatu osvity* [Competency and competence - a reflection of the integrity and integration of the essence of the outcome of education]. Kyiv: Ridna shkola [in Ukrainian].

Marmasa, O.I. (2005). *Menedzhment v osviti: sekrety uspishnoho upravlinnia* [Management in education: the secrets of successful management]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Stukalo, O.A. (2010). Osobystist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu u systemi yoho profesiinoi kompetentnosti [The personality of a teacher of higher education in the system of his professional competence]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy* [in Ukrainian].

Yasulaitis, V.A. (2005). *Dystantsiine navchannia: metodychni rekomendatsii* [Distance learning: methodical recommendations]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

Accepted: November 10, 2020



## Технологія розвитку фахових компетентностей майбутніх диригентів хору: системно-інтегративний підхід

**Шумська Людмила Юрієна<sup>1</sup>**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин, Україна

E-mail: [choirsvitych@ukr.net](mailto:choirsvitych@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1440-049X>

У статті висвітлено технологію розвитку фахових компетентностей майбутніх диригентів хору з позицій системно-інтегративного підходу відповідно до вимог нових стандартів вищої освіти для підготовки бакалаврів за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» у закладах вищої освіти. Визначено сутність понять «система» та «інтеграція» у контексті музичної педагогіки вищої школи, а також схарактеризовано сутність реалізації системно-інтегративного підходу в процесі диригентсько-хорової підготовки шляхом упровадження в освітній процес педагогічної моделі, яка містить такі компоненти: міждисциплінарно-пізнавальна інтеграція, методично-операційна інтеграція, професійно-компетентнісна інтеграція. Встановлено, що міждисциплінарно-пізнавальна інтеграція є синтезом знань блоків спеціальних дисциплін диригентсько-хорової підготовки, що у процесі синтезування утворюють новий структурний та змістовий рівень кожної окремої дисципліни. Зазначено, що методико-операційна інтеграція функціонує на перетині ряду вузькопредметних методик диригентсько-хорових дисциплін та в результаті полімодального накопичення прийомів постає у вигляді сформованих фахових методичних компетентностей, які підлягають узагальненню, аналізу та оцінюванню, спираються на методичні знання та розуміння з подальшим їх застосуванням у процесі професійної творчості. Визначено, що професійно-компетентнісна інтеграція є стратегічною метою і кінцевим результатом процесу диригентсько-хорової підготовки бакалаврів: окремі фахові компетентності майбутніх хорових диригентів являють собою інтегровані підсистеми, які сумарно утворюють систему вищого порядку – професійний образ диригента хору. Систематизовано та упорядковано фахові компетентності майбутнього диригента хору, які формуються у результаті впровадження запропонованої технології їхнього розвитку на засадах системно-інтегративного підходу, та розглядаються як безумовні пріоритети професійності хорового диригента у ході поліморфної хормейстерсько-управлінської та диригентсько-педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** музичне мистецтво, диригент хору, фахові компетентності, технологія розвитку, системно-інтегративний підхід.

**Вступ.** Одним зі стратегічних напрямів державної політики України є реформування системи вищої професійної освіти, у ході якого декларується підвищення вимог до якісного контенту змістових складників навчання та до процесу модернізації педагогічних технологій, що забезпечують підготовку професіоналів, яким притаманна особистісна самостійність, творча мобільність, здатність до стабільного навчання протягом життя, відповідальність за створення якісного професійного продукту, комунікативна універсальність.

Необхідність реалізації цих суспільно важливих завдань стали каталізатором розробки стандартів вищої освіти для тих, хто навчається на мистецьких спеціальностях. Затверджені нові стандарти підготовки бакалаврів зі спеціальності «025 Музичне мистецтво» містять актуальні для сучасного ринку праці в цій галузі вимоги до переліку сформованих загальних і фахових компетентностей студентів, які включають інтегровані знання, уміння, навички та володіння засобами їх гнучкого використання в умовах інтенсивного оновлення форм та завдань музично-виконавської діяльності, у тому числі значущих для майбутніх диригентів хору.

Синтетичний характер професійної діяльності хорових диригентів є інтегрований мистецько-педагогічний феномен, який іманентно містить дієві компоненти з різних предметних сфер: мануальна техніка, академічний спів, теорія та історія музики, музична інтерпретація, диригентсько-хорове навчання та виховання, музична режисура, психологія управління творчим колективом, адміністрування культурно-мистецьких проєктів. Поліформатність професійної діяльності хорового диригента визначає

<sup>1</sup> заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

необхідність перегляду технології формування його фахових компетентностей з позицій системно-інтегративного підходу, що відповідає сучасним запитам музичної педагогіки, високій конкурентності на мистецькому ринку праці та зумовлює необхідність дослідження цієї проблеми.

Різноманітні аспекти професійної діяльності хорового диригента розглядалися у роботах диригентів-практиків та мистецтвознавців у контексті історії національного хорового мистецтва; традицій та інновацій провідних диригентсько-хорових шкіл України; вокально-діагностичних та організаційно-просвітницьких завдань управління хоровим колективом; семантичної специфіки мануальної техніки хорового диригента та психолого-педагогічної природи його творчої діяльності тощо: це дослідження Л. Байди, О. Бенч-Шокало, В. Доронюка, Г. Єржемського, В. Живова, С. Казачкова, М. Канерштейна, П. Ковалика, М. Колесси, Р. Кофмана, А. Лашенка, Г. Макаренка, А. Мартинюка, К. Ольхова, К. Пігрова, О. Полякова, Ю. Пучко-Колесник, Л. Серганюк, Ю. Ткач, Г. Ткаченко та інших; актуальні проблеми сучасної музичної педагогіки вищої школи, у тому числі й окремі питання компетентнісного підходу в галузі виконавської підготовки на факультетах мистецтв висвітлені у працях українських науковців – Л. Гусейнної, І. Коваленко, А. Козир, Л. Костенко, М. Михаськової, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, Є. Проворової, А. Растригіної, С. Світайло, Т. Смирнної, І. Цюряк, О. Щербіної, О. Щолокової та інших.

**Мета та завдання дослідження.** На сьогодні спостерігається недостатня розробленість проблеми формування професійних компетентностей хорових диригентів зі спеціальності «025. Музичне мистецтво» у мистецьких закладах вищої освіти на першому – бакалаврському рівні. Це, значною мірою, і визначило мету статті – розкриття сутності технології формування професійних компетентностей майбутніх хорових диригентів на засадах системно-інтегративного підходу в процесі бакалаврської підготовки.

**Матеріали та методи дослідження.** У дослідженні використано матеріали державного стандарту вищої освіти для бакалаврської підготовки за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво», навчально-методичні комплекси з хорових дисциплін, створені автором цього дослідження та авторські навчальні посібники й апробовані результати навчально-творчих досягнень у галузі диригентсько-хорової підготовки. У ході підготовки дослідження використано такі методи: метод аналізу та синтезу спеціальної літератури з актуальних проблем сучасного хорового мистецтва, частково-пошуковий метод конкретизації та систематизації прийомів педагогічної техніки відповідно до навчальних завдань із хорового диригування та хорового класу, традуктивний метод порівняльно-співставного спостереження за авторською методикою досвідчених викладачів хорових дисциплін та хормейстерів – практиків, дослідницький метод вивчення історії становлення національної диригентсько-хорової педагогіки та творчо-виконавського стилю видатних українських хорових диригентів, індуктивний метод застосування окремих компетентностей з диригентсько-хорових дисциплін для вироблення індивідуального хормейстерського виконавсько-педагогічного професійного світогляду, дедуктивний метод створення навчальних та робочих програм з хорового диригування та хорового класу на засадах вивчення спеціальної науково-методичної літератури та власного навчально-пізнавального і творчо-виконавського досвіду, самостійне спостереження перебігу освітнього процесу на індивідуальних заняттях з хорового диригування, читання хорових партитур та хорових репетицій і концертів.

**Результати дослідження.** У межах освітньо-професійної програми бакалаврської підготовки хорового диригента реалізується стратегічна мета навчання: підготовка студентів до майбутньої диригентсько-виконавської та диригентсько-педагогічної діяльності у статусі керівника навчального та любительського хорового колективу, артиста хору, викладача хорових дисциплін у закладах початкової та середньої мистецької освіти, що зумовлює необхідність вирішення в освітньому процесі низки спеціалізованих завдань: засвоєння теоретичних та практичних засад хорового мистецтва; ознайомлення з навчально-організаційними та концертно-просвітницькими особливостями діяльності хорового колективу; досконале опанування техніки хорового диригування та роботи з хором; пізнання принципів художньої інтерпретації хорових творів.

Існуюча майже століття, методично апробована та узагальнена практика професійної підготовки хорових диригентів, а також наукові розвідки у цій галузі містять великий матеріал, у якому розкрито різні питання виконавсько-методичного, дидактичного та методологічного змісту. Автор статті не передбачає, у межах поданого дослідження, здійснювати ретроспективний аналіз цих публікацій, а також наголошує на їхній значний внесок у процес розвитку диригентсько-хорової освіти. Водночас оновлення освітньої парадигми вищої школи, її переформатування у напрямку компетентнісно-зорієнтованої підготовки професіоналів високого кваліфікаційного рівня не може оминути і сферу

фахової підготовки хорових диригентів, тому пропонуємо до впровадження у царині навчання хорових диригентів спеціальну технологію формування фахових компетентностей на основі системно-інтегративного підходу.

Звернімось до філософського формулювання дефініції «система». Класична філософія розглядає систему як «... сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок і взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи. ... Для об'єктів, які характеризуються як система, найважливішими рисами є внутрішня розчленованість та функціональна цілісність» (Шинкарук, 2002: 583).

Під інтеграцію розуміємо стан взаємодії елементів системи, який характеризується рухом, зближенням та взаємозв'язком її диференційованих компонентів, і результатом цього процесу є утворення нової системи вищого порядку. Екстраполюючи таке тлумачення на педагогічний процес, можна стверджувати, що «фахівцям, здебільшого доводиться мати справу не з окремими предметними знаннями, а з системами різнопредметних знань, які мають різномірні властивості. Ці властивості залежать не тільки від окремих елементів знань, а й від способу об'єднання елементів знань у конкретні системи: зміна мети чи способу взаємозв'язків між знаннями (навіть, якщо вони складаються з однакових елементів), міняє загальні властивості і структуру всієї системи знань. Отже, елементи знань, навіть якщо вони є основою певної науки, не дають можливості опанувати знання у цілісній системі загальних і фахових знань. Звідси випливає, що інтеграція знань дає можливість більш осмислено вивчати окремі їх елементи, так оскільки учні будуть бачити місце та призначення кожного елемента знань у системі» (Козловська, 2011: 560).

Таке визначення стає засадничим для розуміння пріоритетності системно-інтегративного підходу в організації навчання в сучасній вищій школі, а в галузі диригентсько-хорової підготовки – може розглядатися як технологія, що виступає системоутворювальним чинником процесу формування фахових компетентностей хорового диригента, реалізується в конкретній педагогічній моделі, яка містить такі компоненти: міждисциплінарно-пізнавальна інтеграція, методично-операційна інтеграція, професійно-компетентнісна інтеграція. Інтегративні зв'язки об'єднують усі компоненти моделі як по вертикалі – змістове наповнення навчальних дисциплін бакалаврської програми відповідно до навчального плану, так і по горизонталі – засвоєння наскрізних професійно-зорієнтованих дисциплін, розрахованих на весь період навчання (хорове диригування, хоровий клас, вокал) та їх збагачення шляхом вивчення супутніх фахових та загальномузичних дисциплін (читання хорових партитур, практикум роботи з хором, хорова література, теорія та історія музики, аналіз музичних творів, загальне фортепіано тощо).

Розглянемо окремо компоненти моделі формування фахових компетентностей майбутніх диригентів хору на засадах системно-інтегративного підходу.

Міждисциплінарно-пізнавальна інтеграція розглядається як синтез знань блоків спеціальних дисциплін диригентсько-хорової підготовки широкого спектру походження: вокально-хорових, музично-теоретичних, музично-історичних, інструментально-виконавських. У процесі синтезування знань компонентів цих дисциплін утворюється новий структурний та змістовий рівень кожної окремої дисципліни, розширюється пізнавальне поле того, хто навчається, та на засадах використання загальнонаукових методів пізнання – аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, індукції, дедукції тощо формується цілісне розуміння професійної багатомірності подальшої диригентсько-хорової діяльності.

Технологічним аспектом цього процесу стає перенесення ідей, уявлень, концепцій з однієї галузі знань в іншу, вироблення міжпредметних диригентсько-педагогічних умінь та прийомів оперування ними у процесі комплементарної комунікації, з'ясування та аналіз комплексних міждисциплінарних проблем та опанування механізмів використання понятійно-теоретичного апарату для збагачення професійної мануальної, методичної та педагогічної хормейстерської техніки. Така інтегративна технологія заснована на використанні комплексних розумових процесів інтегративного характеру, які стимулюють інтегративне мислення хорового диригента, що дозволяє системно і комплексно вирішувати проблемні завдання навчально-практичного характеру у процесі диригентсько-хорової підготовки, залучаючи дані з різних галузей знання.

Міждисциплінарно-пізнавальна інтеграція виступає інструментом технології розвитку таких фахових компетентностей майбутніх диригентів хору:



- здатність створювати художньо переконливі інтерпретації хорових творів та володіти мануальними, вербальними, вокальними, комунікативними засобами для реалізації власних художніх концепцій у навчальній та концертній практиці з хоровим колективом;

- здатність застосовувати теоретичні знання з основ техніки хорового диригування, постановки голосу, хорознавства у процесі керування хором;

- здатність використовувати знання з галузі сучасного музикознавства та музичної педагогіки на всіх етапах створення якісного мистецького продукту: від художнього задуму до сценічного виконання естетично цінних зразків хорової музики;

- здатність розуміти основні засоби трактування художнього образу хорового твору: вивчення історичних умов написання твору, його жанрово-стилістичної природи, тлумачення літературного першоджерела, інтонаційно-фонічного змісту, гучносно-динамічних, артикуляційних та агогічних показників, динаміки формоутворення; створення внутрішньослухової ідеальної моделі хорового звучання та шляхів її досягнення;

- здатність застосовувати базові знання провідних музично-теоретичних систем та концепцій для аналізу різнопланових явищ хорового мистецтва: історія хорової культури, внесок видатних диригентів у розвиток хорового мистецтва, феномен хорового колективу, зміст диригентської діяльності, технологія та естетика академічного хорового вокалу, психологія колективного хорового виконавства, педагогіка хорового колективоутворення тощо;

- здатність збирати, аналізувати, синтезувати художню інформацію з галузі історії, теорії хорового мистецтва та застосовувати її в процесі освітньо-виховної і творчо-виконавської диригентсько-хорової діяльності;

- здатність використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків у процесі диригентсько-хорової підготовки: оперативне комбінування мистецтвознавської та психолого-педагогічної термінології, створення мистецьких проєктів на перетині міждисциплінарних ресурсів.

Уважаємо, що методико-операційна інтеграція є невіддільним складником фахової підготовки майбутнього хорового диригента, функціонує на перетині ряду вузькопредметних методик: методики роботи з хором, методики викладання хорового диригування, методики викладання постановки голосу, методики роботи з дитячим голосом, методики викладання читання хорових партитур та в ході багаторічного спостереження бакалаврами за авторськими методиками викладачів хорових та вокальних дисциплін, теоретичного осягнення відповідних методичних і наукових хорознавських досліджень та індивідуального розвитку освітньо-діяльнісного хормейстерського професіоналізму постає у вигляді сформованих фахових методичних компетентностей, які підлягають узагальненню, аналізу та оцінюванню, спираються на методичні знання та розуміння з подальшим їх застосуванням у процесі професійної творчості: загальної, групової та індивідуальної роботи з хором.

Систематизуючи аспекти методично-операційної інтеграції виокремлюємо варіанти функціонування такої технології:

- методико-операційна інтеграція формується на основі змісту окремих методик, що включені в єдиний освітній комплекс – диригентсько-хоровий, при цьому міра застосування однієї методики не повинна перевищувати іншу: вони застосовуються на паритетних засадах;

- методико-операційна інтеграція формується на основі змісту окремих методик, що включені в єдиний освітній комплекс – диригентсько-хоровий, але на базі пріоритетності однієї методики;

- методико-операційна інтеграція формується на основі змісту окремих методик, що входять у різні, але близькі освітні комплекси: диригентсько-хоровий, вокальний, історико-теоретичний, інструментально-виконавський тощо та застосовуються на пропорційній основі;

- методико-операційна інтеграція формується на основі змісту окремих методик з близьких освітніх комплексів, але одна методика зберігає свою специфіку, а інші виступають як допоміжні;

- методико-операційна інтеграція знаходиться на перетині взаємовіддалених освітніх комплексів: спеціальних музичних, психолого-педагогічних, філософсько-естетичних тощо і спирається на симультанне мислення.

Методико-операційна інтеграція виступає інструментом технології розвитку таких фахових компетентностей майбутніх диригентів хору:

- здатність демонструвати достатньо високий рівень виконавської майстерності у хормейстерсько-управлінській сфері: досконале володіння художньо-виражальними прийомами диригентської техніки та методами сугестивного впливу на хоровий колектив;

- здатність володіти хорознавським науково-аналітичним апаратом та методами використання його у процесі репетиційної, концертно-виконавської та диригентсько-педагогічної діяльності;

- здатність здійснювати диригентсько-педагогічну діяльність: відбирати художньо цінний хоровий репертуар із включенням до репертуару колективу хорових творів сучасних українських та зарубіжних композиторів; володіти методикою роботи з навчальним дитячим та юнацьким хором на засадах сучасних методологічних підходів; впроваджувати в освітній процес методичні знання з викладання хорових дисциплін: хорового диригування, читання хорових партитур, хорознавства та хорового аранжування;

- здатність застосовувати традиційні та альтернативні інноваційні технології у хормейстерсько-виконавській діяльності: організація масових дитячо-юнацьких концертних заходів, створення конкурентоспроможних тематичних програм, упровадження новаторських, у тому числі театралізованих сценічно-виражальних форм та засобів при здійсненні концертної інтерпретації зразків хорової музики; здатність здійснювати диригентсько-педагогічну діяльність на засадах сучасних педагогічних технологій.

Професійно-компетентнісна інтеграція, на нашу думку, є стратегічною метою і кінцевим результатом усього процесу диригентсько-хорової підготовки у межах бакалаврської програми, оскільки окремі фахові компетентності майбутніх хорових диригентів являють собою синтетичні утворення, тобто інтегровані підсистеми, які за результатами динамічного діяльнісного розвитку сумарно утворюють систему вищого порядку – загальний професійний образ майбутнього диригента хору. Процес фахової підготовки, на наш погляд, необхідно спрямовувати з урахуванням інтеграції цільового, когнітивного, мотиваційного, поведінкового, результативного компонентів професійної моделі майбутнього диригента хору, що визначають інтегрований рівень компетентності на кінцевому етапі навчання. Причому, в основі груп ключових компетентностей із керування хором, організації музично-просвітницької діяльності хорового колективу, хормейстерсько-педагогічних комунікацій диригента – педагога тощо знаходяться окремі фахові характеристики, які підлягають модифікації у результаті інтегративної технології: мотивація досягнень, ціннісні й цільові пріоритети, особистий досвід суб'єкта як артиста хору та керівника навчального хорового колективу, схильність до лідерства, цілеспрямованість, емоційна стабільність, творча уява, здатність до креативного проектування, високий інтерес до диригентсько-хорової діяльності.

Водночас професійно-компетентнісна інтеграція визначає необхідність переформатування певних аспектів становлення – розвитку важливих компонентів диригентської Я-концепції: інформаційно-понятійного, діяльнісно-операційного, емоційно-ціннісного, творчо-когнітивного. Саме в умовах багаторічного вивчення наскрізних дисциплін – «Хорового диригування», «Хорового класу», «Вокалу», які іноді включені в єдиний навчальний план під назвою «Диригентсько-хорова та вокальна підготовка», відбувається процес накопичення, осмислення, розуміння, присвоєння та застосування знань і вмій, прийомів і методів, методик і підходів, які шляхом асимілювання утворюють на етапі підсумкової державної атестації необхідний, за вимогами державного стандарту вищої освіти, рівень творчої майстерності майбутнього диригента хору.

Професійно-компетентнісна інтеграція виступає інструментом технології розвитку таких фахових компетентностей майбутніх диригентів хору:

- здатність усвідомлювати художньо-естетичну природу хорового мистецтва, його потужний виховний потенціал та вплив на розвиток духовності дітей та молоді;

- здатність використовувати інтеграцію професійних знань та навичок у процесі диригентсько-аналітичної, хормейстерсько-управлінської та музично-просвітницької діяльності;

- здатність демонструвати базові навички ділових комунікацій у ході суб'єкт-суб'єктного (учень – викладач, співак – співак) та суб'єкт-об'єктного (диригент – хор) спілкування шляхом акумулювання та обміну інформацією, актуальною на сучасному етапі розвитку хорового мистецтва; здатність розвивати власний вербальний потенціал для здійснення успішної міжособистісної комунікації у хоровому колективі; здатність активізувати обмін формами, інформацією та досвідом здійснення диригентсько-хормейстерської діяльності для досягнення конкретної художньої мети;

- здатність здійснювати менеджерську діяльність у сфері хорового мистецтва: знати вокально-організаційні закономірності створення хорового колективу та управління ним; ініціювати участь колективу в хорових фестивально-конкурсних заходах, генерувати музично-просвітницькі проекти, продюсувати власний хоровий колектив; здійснювати лекторську та аранжувальну діяльність: розробляти та викладати лекційні курси з диригентсько-хорових дисциплін із використанням

спеціальних комп'ютерних програм та мультимедійних технологій, розширювати репертуар хорового колективу шляхом здійснення авторських аранжувань зразків музичного мистецтва відповідно до виконавського рівня хору;

- здатність використовувати засоби масової інформації, можливості соціальних мереж для просування актуальних ідей та результатів музичного просвітництва, популяризації та пропаганди досягнень української національної хорової культури, її інтегрування у європейське культурне середовище.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що системно-інтегративний підхід виступає як технологія формування фахових компетентностей хорових диригентів і являє собою системні новоутворення, які складають сутність професійного образу випускника бакалаврату, його мислення та індивідуального творчо-педагогічного стилю. У результаті дотримання засад системно інтегративного підходу в процесі диригентсько-хорової підготовки, майбутній хоровий диригент – випускник бакалаврату має демонструвати здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі хормейстерської та диригентсько-педагогічної діяльності, що передбачає застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань з історії національного та світового хорового мистецтва, хорового диригування, хорового класу, теорії музики, музичної педагогіки та виконавства та характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Визначені компоненти педагогічної моделі – міждисциплінарно-пізнавальна інтеграція методично-операційна інтеграція, професійно-компетентнісна інтеграція, як технологія, що ґрунтується на засадах системно-інтегративного підходу, доповнюючи одне одного, в сукупності зумовлюють диригентсько-хорову освітню стратегію і детермінують особливості процесу формування фахових компетентностей хорових диригентів. Саме синтез компонентів моделі дозволяє сформувати комплексне, інтегративне бачення багатогранності і складності феномена диригентсько-хорової професійної компетентності у всіх її істотних проявах: соціальному, професійному, культурологічному і забезпечити методологічний базис технології формування фахових компетентностей.

### **Література**

Батовська О. М. Сучасне академічне хорове мистецтво а cappella як системний музично-виконавський феномен : автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса, 2019. 34 с.

Бенч-Шокало О. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції: навчальний посібник. К.: Український світ, 2002. 440 с.

Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения. М: Музыка, 1987. 95 с.

Козловська І. М. Дидактична інтегродогія: теорія та практичне застосування у професійно-технічній школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Вип. 27. Вінниця, 2011. С. 557–564.

Козир А. В. Інтегративні зв'язки фахової підготовки викладчів мистецьких дисциплін. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності і майбутнього.* К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 47–49.

Костенко Л. Ю., Шумська Л. Ю. Методика викладання хорового диригування: навч. посіб. для магістрантів закладів вищої освіти: видання друге, доповнене та перероблене. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 145 с.

Лащенко А. З історії Київської хорової школи. К.: Муз. Україна, 2007. 198 с.

Олексюк О. М. Інтегративний підхід до організації освітнього кластера в мистецькій освіті. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* Вип. 178. 2019. С. 52–56.

Олексюк О. М. Міждисциплінарність як механізм реалізації духовного потенціалу особистості у вищій мистецькій освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Вип. 3. 2018. С. 151–158.

Питання диригентської майстерності / упор. М. Канерштейн. Київ : Україна, 1980. 184 с.

Пучко-Колесник Ю. В. Діяльність диригента-хормейстера як соціокультурний феномен: автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 26.00.01. Київ, 2009. 18 с.

Стандарт вищої освіти для першого (бакалавського) рівня в галузі знань «02 Культура і мистецтво» за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво». Міністерство освіти і науки України. Київ, 2019. 16 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf>

Ткач Ю. С. Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера: теоретичний та практичний аспекти (на прикладі Національної заслуженої академічної капели України "Думка"): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2012. 20 с.

Філософський енциклопедичний словник / ред. Шинкарук В. І. Київ: Абрис, 2002. 752 с.

Шумська Л. Ю. Хорове диригування: навчальний посібник. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 98 с.

## Technology of development of future choir conductors' professional competences: system-integrative approach

**Shumska Liudmyla<sup>2</sup>**

*Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine*

---

*The article highlights the technology aimed at developing future choir conductors' professional competences from the standpoint of the system-integrative approach in accordance with the requirements of new standards of higher education for bachelor students majoring in 025 "Musical Arts" in higher educational establishments. It determines the essence of the concepts "system" and "integration" in the context of higher school musical pedagogy as well as characterises the essence of implementation of the system-integrative approach in the process of conductorial-choral training by introducing into the educational process a specific pedagogical model which contains the components as follows: interdisciplinary-cognitive integration, methodical-operational integration, profession- and competence-based integration. It is established that the interdisciplinary-cognitive integration is a synthesis of knowledge units comprehended within special disciplines during the conductorial-choral training which form a new structural and substantive level of each separate discipline in the process of synthesis. It is noted that the methodological-operational integration acts at the intersection of a number of specific field methods dealing with the conductorial-choral disciplines and, as a result of polymodal accumulation of techniques, appears in the form of established professional methodological competences to be generalised, analysed and evaluated; they are based on their methodological knowledge and understanding of their further usage in the process of professional creativity. It is determined that the professional-competence integration is a strategic goal and the final result of the process of conductorial-choral training of the future bachelors: separate professional competences of the future choral conductors are integrated subsystems that jointly form a higher order system – the professional image of a choir conductor. The article systematises and organises professional competences of a future choir conductor, which are formed as a result of the proposed technology of their development on the basis of the system-integrative approach, and are considered as unconditional priorities of choral conductor's professionalism in the course of the polymorphic choir managerial and conductorial-pedagogical activities.*

**Keywords:** *choral art, choir conductor, professional competences, development technology, system-integrative approach.*

---

### References

Batovska, O.M. (2019). Suchasne akademichne khorove mystecztvo a cappella yak systemnyj muzychno-vykonavskij fenomen [Contemporary academic choral art a cappella as a systemic musical-performing phenomenon]. *Doctor's thesis*. Odessa [in Ukrainian].

Bench-Shokalo, O.G. (2002). *Ukrayinskyj khorovyj spiv. Aktualizaciya zvychayevoyi tradyciyi [Ukrainian choral singing. Actualization of customary tradition]*. Kyiv: Ukrayinskyj svit [in Ukrainian].

Kanershtejn, M.M. (Edc.). (1980). *Pyannya dryrgentskoyi majsternosti [Questions of conducting skills]*. Kyiv [in Ukrainian].

Kozlovska, I.M. (2011). Dydaktychna integrologiya : teoriya ta praktychne zastosuvannya u profesijno-tekhnichnij shkoli [Didactic integralogy: theory and practical application in vocational school]. *Suchasni informacijni tekhnologiyi ta innovacijni metodyky navchannya v pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy. Vyp. 27*. Kyiv – Vinnytsia [in Ukrainian].

Kozyr, A.V. (2017). Integratyvni zvyazky fahovoyi pidgotovky vykladchiv mysteczkyh dyscyplin [Integrative connections of professional training of teachers of art disciplines]. *Naukova spadshhyna akademika Ivana Zyazyuna u vymirax suchasnosti i majbutniogo*. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova [in Ukrainian].

---

<sup>2</sup> Honored Art Worker of Ukraine, Professor of the Vocal and Choral Mastery Chair at the Nizhyn Gogol State University

Kostenko, L., & Shumska, L. (2019). *Metodyka vykladannya khorovogo dyryguvannya [Methods of teaching choral conducting]*. Nizhyn : NDU im. M. Gogolya [in Ukrainian].

Lashhenko, A. (2007). *Z istoriyi Kyjivskoyi khorovoyi shkoly [From the history of the Kyiv choral school]*. Kyiv: Muz. Ukrayina [in Ukrainian].

Oleksyuk, O.M. (2019). Integratyvnyj pidkhid do organizaciyi osvithogo klastera v mysteczkij osviti [Integrative approach to the organization of the educational cluster in artistic education]. *Naukovi zapysky Centralnoukrayinskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser. : Pedagogichni nauky. Vyp. 178* [in Ukrainian].

Oleksyuk, O.M. (2018). Mizhdyscyplinarnist yak mekhanizm realizaciyi dukhovnogo potencialu osobystosti u vyshnij mysteczkij osviti [Interdisciplinarity as a mechanism for realizing the spiritual potential of an individual in higher art education]. *Dukhovnist osobystosti: metodologiya, teoriya i praktyka. Vyp. 3*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

Puchko-Kolesnyk, Yu.V. (2009). Diyalnist dyrygenta-khormejstera yak sociokulturnyj fenomen [The activity of a conductor-choirmaster as a socio-cultural phenomenon]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Standart vyshhoyi osvity dlya pershogo (bakalavskogo) rivnya v galuzi znan «02 Kultura i mystecztvo» za specialnistyu 025 «Muzychne mystecztvo». (2019). [Standard of higher education for the first (bachelor's) level in the field of knowledge «02 Culture and Art» in the specialty 025 «Musical Art»]. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny [in Ukrainian]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf>

Tkach, Yu.S. (2012). Indyvidualnyj vykonavskij styl dyrygenta-khormejstera : teoretychnyj ta praktychnyj aspekty (na prykladi Nacionalnoyi zasluzhenoyi akademichnoyi kapely Ukrayiny «Dumka»). [Individual performance style of a conductor-choirmaster: theoretical and practical aspects (on the example of the National Honored Academic Chapel of Ukraine «Dumka»)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Shumska, L. Yu. (2017). *Khorove dyryguvannya [Choral conducting]*. Nizhyn : Vydavnystvo NDU im. M. Gogolya [in Ukrainian].

Shynkaruk, V.I. (Edc.). (2002). *Filosofskij entsyklopedychnyj slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

Zhyvov, V. (1987). *Ispolnitelskyj analiz khorovogo proizvedenija [Performing analysis of a choral piece]*. Moscow: Muzyka [in Russian].

Accepted: November 12, 2020



## Особистість пенітенціарного правопорушника, його поведінка в місцях позбавлення волі

**Петрик Дмитро Петрович<sup>1</sup>**

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Чернігів, Україна

E-mail: [dimon\\_petryk@ukr.net](mailto:dimon_petryk@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1852-5780>

Актуальність дослідження полягає в розкритті та розширенні поняття пенітенціарного правопорушника в місцях позбавлення волі, впливу середовища засуджених на його особистість та поведінку. Проаналізувати особистість пенітенціарного правопорушника та визначити його незаконні дії щодо адміністрації виправних колоній (далі ВК). Метою статті є аналіз дій засудженого, який перебував в місцях позбавлення волі та здійснював насильницькі злочини щодо персоналу установи виконання покарань. Під час дослідження цієї проблематики використовувались такі методи, а саме: емпіричні (спостереження, опис) та теоретичні (аналіз, анкетування, узагальнення). Зміст дослідження опирається на інформацію про злочинця. У статті представлено критерії, відповідно до яких необхідно досліджувати особистість правопорушника. Визначено фактори, що впливають на формування і поведінку особи злочинця. Умовно неформальні рівні управління поділено на три види, а саме: вищий, середній та нижчий. Вищий рівень – це елітна управлінська ланка. Його очолює «зłodий у законі», а за його відсутності – «кримінальний авторитет». Середній рівень представляють «мужики», тобто особи, які працюють на виробництві, хоча вони можуть бути і безробітними. Нижчий рівень – «скривджені», або ж морально і фізично принижені особи. Розглянуто соціально-демографічні (соціальне походження і положення, сімейне і посадове становище, рівень матеріальної забезпеченості, національна приналежність, стать, вік); психологічні (емоції і воля); кримінально-правові та соціально-рольові характеристики засуджених, які вчинили насильницькі злочини щодо персоналу установ виконання покарань. Однією з найважливіших існуючих характеристик особистості засудженого, який скоїв насильницький злочин щодо персоналу ВК, є соціально-демографічна характеристика. Вік є складником показників цієї характеристики. Соціальне положення є одним із найважливіших пунктів, що характеризує особистість злочинця. Ці факти свідчать про напрям поширення тих чи тих злочинів серед соціальних верств і груп, сфер суспільного життя і виробництва. У результаті дослідження було встановлено, що глибоке і всебічне вивчення особистості злочинця підвищить безпеку співробітників виправних колоній і дасть змогу швидше реагувати та запобігти правопорушенню.

**Ключові слова:** пенітенціарний правопорушник, співробітник, засуджений, установа виконання покарань, особистість, безпека, насильницький злочин.

**Вступ.** Щороку працівники виправних колоній стають жертвами злочинних посягань з боку засуджених до позбавлення волі (Коваленко, Джуца, Колб, 2011: 94). Дослідження злочинності завжди опирається на вивчення особистості злочинця. Така особистість реально існує та володіє якостями, які відрізняють її від інших людей. В. Н. Кудрявцев підкреслює, що «особистість правопорушника з його свідомістю та волею – є центральною ланкою, яка пов'язує причину та наслідки. У такому випадку виникає бажання скоїти правопорушення, а вже за цим слідує його реалізація» (Кудрявцев, 1968: 10).

«Особистість правопорушника є сукупністю інтегрованих в ній соціально значущих негативних якостей або характеристик, які сформувалися в процесі багатообразних та систематичних взаємодій з іншими людьми» (Антонян, 1997: 79).

Як зазначає А. С. Михлін, «вивчення особистості засудженого є необхідним для вирішення всіх питань, пов'язаних із завданнями діяльності виправних установ» (Михлін, 1990: 39). Необхідність вивчення особистості засудженого, на погляд М. В. Єлеськіна, зумовлена тим, що «будь-який колектив засуджених, з одного боку, має своє психологічне обличчя, з іншого – складається з кількох десятків і сотень індивідуумів з різним ступенем соціально-педагогічної занедбаності і криміналізації, які вимагають різноманітних заходів психолого-педагогічного впливу, що відповідають їхнім особливостям та загальнопсихологічним показникам» (Єлеськін, 2008: 45–48). Водночас потрібно виділити і ті

<sup>1</sup> аспірант кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, старший викладач кафедри фізичної підготовки Академії Державної пенітенціарної служби

позитивні риси та прояви, які мають засуджені, та на які можна спиратися для реалізації завдань перевиховання. За твердженням Т. Є. Ігошева: «... у процесі перевиховання засуджених необхідно брати до уваги та використовувати їхні позитивні якості, спрямовуючи їх на адекватний розвиток особистості» (Ігошев, 1974: 42–53). Слушно при цьому акцентувати на позиції А. С. Макаренка, який наголошував, що «у кожній людині слід бачити особистість» (Макаренко, 1977: 37).

У зв'язку з необхідністю розкриття та розширення поняття пенітенціарного правопорушника у місцях позбавлення волі, впливу середовища засуджених на його особистість та поведінку, встановлення його незаконних дій щодо адміністрації виправних колоній обрана тема є актуальною.

Аналіз наукової літератури показав, що досліджували цю тематику такі науковці, як: І. Г. Богатирьов, В. В. Василевич, О. М. Джужа, О. Г. Колб, Р. М. Підвисоцький, М. С. Пузирьов, В. М. Синьов, А. Х. Степанюк, В. М. Трубников, І. С. Яковець та ін. Проте питання щодо особистості пенітенціарного правопорушника та його поведінку в місцях позбавлення волі у такій постановці досі в науці не розглядалося. Це і стало додатковим аргументом при виборі на користь наукової розробки цієї теми.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є аналіз поведінки засудженого, який перебуває в місцях позбавлення волі та здійснив насильницькі злочини щодо персоналу установ виконання покарань. Завданнями статті є дослідження особистості засудженого, що перебуває в місцях позбавлення волі, і, у свою чергу, скоїв насильницькі злочини щодо працівників установ виконання покарань.

**Методи дослідження:** емпіричні (спостереження, опис) та теоретичні (аналіз, анкетування, узагальнення).

**Результати дослідження та їх обговорення.** Юридична наука вивчає правопорушника, виходячи з низки його специфічних характеристик. Існують критерії, відносно яких необхідно досліджувати особистість злочинця із визначених позицій: соціально-демографічної; кримінально-правової; соціальних відносин; морально-психологічної.

Тобто вивчення не тільки комплексу якостей або характеристик, а конкретної системи, яка формує особистість засудженого, у рамках якої розглядається взаємозв'язок та взаємозалежність її елементів.

Особистість злочинця у соціальному середовищі виправної колонії піддається змінам. Це залежить не тільки від вікових, освітніх, професійних та інших особливостей засудженого, а й від статусу, який він займає в процесі відбування покарання. Хоча це поняття в певній мірі і відносно, все же може стосуватися всіх засуджених, які скоювали правопорушення під час відбування покарання (Антонян, 1982: 7). У такому випадку важливим є своєчасне виявлення чинників і тенденцій, які впливають на поведінку, середовище існування, статус правопорушника, оскільки це сприяє здійсненню більш ефективної профілактичної роботи.

Н. Г. Шурухнов, досліджуючи особистість пенітенціарного злочинця, зауважив, що середовище в місцях позбавлення волі має здатність впливати на людину, адже в закритих колективах присутня чітка неофіційна ієрархія, комплекс неофіційних норм поведінки, визначення взаємовідносин індивідів та цілих груп. Довготривале перебування в таких умовах призводить до переформування особистості, оволодіння нею комплексом специфічних якостей (Шурухнов, 1993: 74).

Специфіка особистості засуджених, які вчинили злочини у виправних колоніях, проявляється не тільки у тих рисах і якостях, які становлять своєрідність духовного світу, що визначає їхню поведінку до потрапляння в колонію, але і в тих рисах і якостях, які зумовлюють специфічний характер сприйняття ними довколишніх соціальних умов під час відбування покарання. Це особливий соціальний тип. Потрапляючи до виправної установи, засудженому доводиться мати справу не тільки з адміністрацією колонії, а й собі подібним оточенням, що зумовлює необхідність адаптуватися до нових умов життя, самостійно будувати свої взаємини з іншими засудженими. Від останніх багато в чому залежить, буде конкретний засуджений лідером, середняком чи відкинутим.

До числа чинників, які впливають на формування і поведінку особистості правопорушника, слід віднести: а) існуючі неформальні рівні управління процесами, що відбуваються у середовищі засуджених; б) ієрархію засуджених стосовно статусу, який вони займають в колонії загалом і його місця на тому чи тому рівні.

Умовно неформальні рівні управління можна поділити на три види: вищий, середній, нижчий.

Вищий рівень є елітною управлінською ланкою. Його очолює «злочин у законі», а за його відсутності – «кримінальний авторитет». Якщо в колонії є «злочин у законі», то він призначає «кримінальних авторитетів» у кожному відділенні засуджених. Їх функції, з урахуванням злочинської

моралі, визначаються у врегулюванні суперечок і суперечностей; налагодженні, поповненні та розподілі надходжень ззовні або тих, що утворюються всередині колонії «злочинської каси»; пропаганді та підтримці злочинських ідей. Завдання, які стоять перед конкретними лідерами угруповань, своїм змістом можуть: а) довести до мінімуму втручання з боку персоналу ВК у внутрішні справи засуджених; б) домогтися від працівників ВК максимальних зручностей у період відбування покарання; в) полегшити засудженим доступ до матеріальних і моральних благ; г) здійснювати суворий контроль за спілкуванням засуджених для того, щоб виключити їх контакти з представниками оперативних відділів ВК; д) надати дозвіл на ідеальну модель поведінки, за якою засуджений в усьому повинен керуватися субкультурними нормами, а не вказівками і розпорядженнями адміністрації місць позбавлення волі; е) активно протистояти діяльності формальних самодіяльних організацій засуджених (Анісімков, 1998: 96).

До вищого рівня відносяться і наближені до «злочинця у законі» заступники, які є «авторитетами». Їх може бути кілька. Вони представляють інтереси своїх «господарів», тобто є передавальною ланкою їхньої волі. Засобами впливу на них є: а) переконання (роз'яснення) поводитися або діяти так чи так; б) примус (психічний, а при необхідності – і фізичний).

У заступників є «бригадири» із «вірними» їм засудженими, так звані «солдати», або «бійці». Їхня функція – усунення і покарання винних і непокірних. Підтримують авторитет своїх керівників.

Вже згадана категорія осіб добре розвинена фізично, має вольовий, рішучий характер, схильна до злочинських ідей. Від прагнення та старанності залежить їхній подальший статус. «Бійці» можуть стати «бригадирями, а ті – «кримінальними авторитетами». В останніх є перспектива бути «злочинцем у законі».

Середній рівень складають «мужики», тобто особи, які працюють на виробництві. Вони можуть бути і безробітними. Це найбільш численна ланка, з якою не можна не рахуватися. Вони можуть «постояти за себе», але при цьому намагаються не втручатися у різні процеси, які їх не стосуються. Це категорія засуджених, з якими необхідно постійно працювати, залучати до праці.

Нижчий рівень складають «скривджені», або ж морально і фізично принижені особи. Але і всередині цієї категорії засуджених є свої лідери, які прагнуть жити за рахунок собі подібних (Хохряков, 1991: 45).

При вчиненні злочину на вищому рівні організаторами умисних злочинів (це, здебільшого, злочини проти працівників виправної колонії) найчастіше виступають «злочинці у законі», або «кримінальні авторитети». Причиною вчинення злочинів можуть бути посилення режимних вимог стосовно засуджених, у тому числі утиск інтересів «тюремної еліти» або протиправні дії адміністрації (образа чи побиття засуджених, порушення правил застосування фізичної сили, спеціальних засобів, зброї тощо). Довести їх участь в організації злочину важко, оскільки вони безпосередніх дій при вчиненні злочинів можуть і не здійснювати, а давати свідчення про їхню організаторську злочинну діяльність інші засуджені бояться. Виконавцями злочинів проти особистості можуть виступати «бійці», іменовані також «торпедами», або «бригадири».

Слід погодитися з думкою В. В. Михайліна, що для контролю безпеки слід використовувати оперативно-технічні підрозділи кримінально-виконавчої системи для оперативного встановлення дій супроводу лідерів злочинного середовища, в тому числі «злочинців у законі», із встановленням усіх епізодів їхньої злочинної діяльності (Михайлин, 2010: 56).

На середньому рівні злочини найчастіше відбуваються в результаті міжособистісних конфліктів, а також на ґрунті вживання спиртних напоїв, вирішення виробничих чи інших проблем. Переважно це злочини проти особистості.

Злочини на нижчому рівні відбуваються переважно на побутовому ґрунті, у своєму середовищі.

Отже, вивчення особистості злочинця передбачає передусім з'ясування його соціального статусу в період відбування покарання, що сприятиме виявленню мотиву та мети вчиненого злочину.

Особі, які вчинили злочини та ізольовані за рішенням суду, які перебувають у місцях позбавлення волі, стають готовим людським матеріалом для скоєння нових злочинів. Переважна більшість осіб, які скоїли насильницькі злочини щодо персоналу виправних колоній, засуджені неодноразово і становлять підвищену суспільну небезпеку.

Злочинці, які вчинили пенітенціарний рецидив – злісні правопорушники. Про їхнє стійке антигромадське ставлення до встановленого порядку свідчить те, що повторні умисні злочини вони скоюють після засудження за умисні злочини. Тим самим свідомо ігнорують процес засудження – найбільш сильний каральний вплив держави на правопорушника. Ступінь суспільної небезпеки особи, яка вчинила рецидив, зростає зі збільшенням кількості судимостей, особливо за тяжкі злочини, які



скоюються в установах виконання покарань. Небезпека полягає в реальній можливості скоєння засудженими нового злочину, породжується антигромадськими, індивідуалістичними поглядами і звичками винного (Філімонов, 1970: 34).

Психологічний стан кожної особистості, що відбуває покарання, характеризується напруженістю, яку породжують умови позбавлення волі: ізоляція від суспільства, суворі режимні правила побуту, концентрація засуджених, що відрізняються грубістю та іншими вкрай негативними аморальними якостями та ін. У такій обстановці для кожного правопорушника, який відбуває покарання у вигляді позбавлення волі, характерна внутрішня готовність так або так захищати себе від можливих посягань оточуючих. Це тим більш притаманне потенційним, неодноразово засудженим злочинцям, здатним на насильницьку протидію працівникам виправних колоній.

Особи, сконцентровані в одному місці, породжуючи кримінальну мораль, асоціальні правила поведінки, вдосконалюючись у злочинному ремеслі, передають свій досвід один одному. Навіть ті з них, хто не хотів скоювати правопорушення, під впливом кримінальної субкультури підкоряються, поступаються масовому впливу негативно налаштованої частини засуджених.

Погляди і звички винного зазвичай відносять до внутрішнього світу людини, пізнання якого в повному обсязі є неможливим. Лише за допомогою аналізу вчинків злочинця та повномасштабного аналізу його ставлення до оточення формується певне розуміння цієї особистості. Дії людини та інші факти, на основі яких органи правосуддя доходять висновку про наявність суспільної небезпеки особистості злочинця та її ступеня, прийнято називати критеріями суспільної небезпеки. Основним критерієм є вчинений особою злочин з усіма його об'єктивними і суб'єктивними ознаками.

Дослідження особистості злочинця пов'язано із використанням як типології, так і класифікації. Використовуючи класифікацію потрібно враховувати те, що злочинець, як і будь-яка людина, є індивідуальністю, неповторною особистістю. Злочинців можна диференціювати і розподіляти на конкретні групи відповідно до існуючих критеріїв та ознак.

Безліч критеріїв класифікації сприяють вивченню особистості в залежності від її віку, статі, виду вчиненого злочину, кількості судимостей, числа осіб, які брали участь у кримінальному діянні. А типологія в основному проникає в сутність самої особистості злочинця. Вона спрямована на вивчення таких властивостей особистості: свідомість та психіка, темперамент, емоції, воля, навички, вміння, звички, спрямованість, настанова. Природно, що ознаки (риси), які характеризують особистість злочинця, на різних рівнях відмінні. Завдяки цьому суб'єкт певного виду злочинного діяння може бути вивчений найбільш повно і предметно, бо ознаки, виявлені в результаті його кримінологічного дослідження, абстрагуються від багатьох особливостей і типових рис окремих правопорушників.

Вивчаючи особистості засуджених, які вчинили насильницькі злочини проти персоналу виправних колоній, було досліджено їхнє соціально-демографічне (соціальне походження і положення, сімейне і посадове становище, рівень матеріальної забезпеченості, національна приналежність, стать, вік); психологічні (емоції і воля тощо); кримінально-правові та соціально-рольові характеристики.

Важливою з існуючих характеристик особистості засудженого, який скоїв насильницький злочин щодо працівників ВК, є соціально-демографічна. Однією з її показників є вік. Вікова характеристика злочинців дозволяє дійти висновків про криміногенну активність щодо і особливості злочинної поведінки представників різних вікових груп. Визначено віковий відсотковий показник засуджених, які вчинили злочини щодо працівників ВК. (зазначено в таблиці 1.)

Таблиця 1

Віковий склад засуджених

Вік на момент вчинення правопорушення	Відсоток, %
18-24 роки	7,5
25-29 років	35,8
30-39 років	50,9
40-49 років	5,7

Матеріали проведеного дослідження свідчать, що найбільш криміногенний є вік 30-39 років. Ці самі особи складають і основний масив засуджених, які скоюють насильницькі посягання щодо персоналу ВК. Кримінальна активність у такому віці найбільше проявляється у тому, що злочинці мають дуже великий кримінальний життєвий шлях та досвід, власні інтереси завжди ставлять вище «букви закону». За нашими даними, у віці 25-29 років злочини скоїли 35,8% засуджених. Це відображає той факт, що в такому віці в основному завершується формування та становлення особистості.

Не маючи в достатній мірі життєвого досвіду, особи у віці 18-24 років вирішують чимало життєвих завдань, що не виключає можливості зіткнення їх із законом. Дані з таблиці засвідчують, що в цьому віці скоєно 7,5% насильницьких злочинів. Кримінальна активність зменшується у віці 40-49 років. На цих осіб припадає відповідно 5,7%.

«Як ніякий інший показник – вік визначає поведінку людини, його інтереси, потреби, життєві плани, стан здоров'я, можливості та перспективи щодо створення сім'ї, отримання спеціальності, освіти» у своїй праці згадує А. С. Михлин.

Соціальне положення є одним із найважливіших показників, що характеризує особистість злочинця. Ці дані показують, у яких соціальних верствах і групах, у яких сферах суспільного життя і виробництва найбільш поширені ті чи ті злочини. Їх аналіз сприяє пошуку і виявленню криміногенних чинників, специфічних для різних соціальних, професійних та інших груп населення, для різних галузей господарства, видів виробництва.

До скоєння злочину відсоток засуджених, які були працевлаштовані становить – 20%, 80% – безробітні.

Великою соціальною проблемою є збільшення кількості безробітних із числа вивчених особистостей, які вчинили злочини. Ці особи втратили колишні професійні навички. Освоєння нових професій передбачає більш високий освітній рівень і наявність коштів для отримання іншої спеціальності або удосконалення набутої. Відсутність коштів веде до деградації тих осіб, частина з яких можуть втратити житло, зв'язок із близькими, рідними, товаришами по роботі і в кінцевому підсумку поповнити кількість осіб без постійного місця проживання.

У результаті проведених нами досліджень з числа осіб, які скоїли насильницькі злочини проти працівників ВК, 41,6% не працювали. Трудовий стаж у період відбування покарання до скоєння злочину склав: до 1 року – 31,4%; від 1 року до 2 років – 14%, від 3 до 5 – 3,8%, інше – 9,2%.

На нашу думку, соціально-виховна робота – це один із основних засобів виправлення і ресоціалізації засуджених. На жаль, вона перебуває у кризовому стані. Це пояснюється тим, що вона не знаходить підтримки і схвалення серед засуджених, більш того, є причиною переслідування з боку інших засуджених; недоліками роботи співробітників ВК, які не приділяють їй належної уваги та ставляться формально, а потім самі ж і страждають. Так, за результатами нашого дослідження, з числа осіб, які вчинили злочини, соціально-виховною роботою не займалися 49,5% засуджених, виконували окремі доручення – 25%, активно брали участь у соціально-виховній роботі – 20,6%, інше ставлення притаманне 4,9% засудженим.

Погодимось із твердженням В. Синьова, що соціальна робота в установах виконання покарань України – це професійна комплексна діяльність із надання соціальної допомоги та підтримки, здійснення соціального захисту засуджених, результатом чого є створення умов для соціального, позитивного функціонування й удосконалення людини, котра переступила поріг закону. Соціальна робота із засудженими поєднує в собі знання про суспільство й людину, має міждисциплінарний характер, що дає їй підставу використовувати досягнення різних наук. Таким чином, соціальну роботу в установах виконання покарань слід розглядати не як частину якої-небудь іншої роботи, а як самостійний вид діяльності, що передбачає захист інтересів і прав засудженого всіма дозволеними законом способами. Проте у процесі соціальної роботи із засудженими необхідно враховувати інші види діяльності і співвідносити їх з певним режимним, виховним, освітнім або іншим навантаженням (Синьов, 2002: 44-45).

Особи, що підтримують злочинські ідеї і традиції, які відрізняються стійкою негативною спрямованістю, мають певний авторитет серед засуджених. Вони схильні до порушення режиму утримання, а застосовування до них дисциплінарних стягнень сприймають як належне, що об'єктивно сприяє підвищенню їхнього авторитету.

Сім'я може виступати як стримуючий чинник щодо вчинення нового злочину під час відбування покарання, а тим паче нападу на персонал колонії. За результатами проведеного дослідження, більше половини (51,8%) засуджених, які скоїли злочини, не мали сім'ї. Перебували у шлюбі з числа цієї категорії осіб лише 15,4%. Розлучились у процесі відбування покарання 26,3% з числа осіб, які вчинили злочини. Не було з'ясовано сімейний стан щодо 6,5 % осіб.

Відсутність або втрата сімейних відносин чинить негативний вплив на поведінку засуджених під час відбування покарання, сприяє рецидиву після звільнення. Також стримуючим чинником при вчиненні злочину є наявність дітей. Із числа досліджуваних засуджених, які вчинили злочини, у 34,8% випадків останні виховують дітей, і в 65,2% – дітей не мають.

Специфіка виправної колонії змушує осіб, які раніше скоювали злочин, і які відбувають покарання, бути готовими, у разі потреби, знову його скоїти. В їх основі лежать міжособистісні відносини, суперечності індивідуальних і групових інтересів, неформальних і правових норм поведінки. Рішення скоїти злочин під час відбування покарання визначається наступними показниками: 6,5% засуджених мають постійну готовність до вчинення насильницького злочину; 24,5% засуджених рішення вчинити злочин приймають заздалегідь, до виникнення криміногенної ситуації; 27,4% засуджених приймають рішення у зручній ситуації, свідомо, маючи на це час. У цьому випадку мова йде про вмісні злочини, які ретельно готуються, спрямовані на приховування слідів злочину та своєї участі в ньому. Тому вони становлять підвищену суспільну небезпеку.

Прийняте миттєво рішення у ситуації, що склалася (рішення викликане самою ситуацією, насильницькі дії майже імпульсивні) було у 28,3% випадків з числа вивчених. Психічне ставлення винного до скоєного злочину можна схарактеризувати прямим умислом, який виник раптово. Інше, у тому числі й не встановлене, рішення вчинити злочин було у 13,3% засуджених.

Провокуюча криміногенна ситуація передувала у 38,3% випадків скоєння злочину. Її основу утворюють відносини між злочинцем і жертвою, а також сприяють цьому обставини місця, часу, їхнього стану.

Ситуація, що сприяє вчиненню злочину, виявлена у 10,8% випадках. До неї можна віднести відсутність належного контролю і нагляду за засудженими, наявність знарядь і засобів для вчинення злочину, відсутність свідків, наявність співучасників, перевагу у фізичній силі, соціальний статус засуджених.

Нейтральна ситуація була виявлена в 32,8% випадків. Для неї характерними є бездіяльність та байдужість до виконання своїх службових обов'язків представників адміністрації ВК. Ситуація, що ускладнює вчинення злочину, була в 9,6% випадків, а перешкоджає – відповідно у 8,5% з числа досліджених. Вчинення злочинів у цих ситуаціях свідчить про високий ступінь кримінальної зараженості злочинців, про їхню наполегливість у досягненні злочинного результату, що має враховуватися при призначенні винним покарання.

Відповідно до кримінально-правової характеристики слід враховувати характер скоєного злочину та криміногенну зараженість особистості. Залежно від характеру скоєного злочину (склад, мотиви та засоби вчинення злочину) доцільно виділити групи осіб засуджених: корисливі злочини, агресивні (насильницькі) не корисливі, корисливо-насильницькі, економічні злочини та не агресивні злочини (Замула, Костенко, Мандра, 2003: 30–31).

Кримінально-правова характеристика особистості засудженого, який вчинив насильницькі злочини щодо персоналу виправної колонії, має важливе значення для виявлення його особистісних якостей. Відповідно до змісту кримінально-правової підструктури особистості злочинця з'ясовувалися питання про наявність попередньої судимості, кількості судимостей і види злочинів, за вчинення яких особи, що вивчаються, були засуджені раніше.

Кількість судимостей накладає свій відбиток на ставлення засудженого до різних виховних заходів, які проводяться у виправних колоніях. Так, за даними проведеного дослідження, у засуджених, які вчинили насильницькі злочини, до скоєння злочину мали одну судимість – 21,5 %, дві – 42,3 %, три і більше 36,2 % засуджених.

У результаті аналізу кримінальних справ було відзначено, що більшості засуджених, які скоїли насильницькі злочини щодо персоналу, призначався термін позбавлення волі більше 5 років. За цей проміжок часу адміністрація виправної установи може всебічно вивчити особистість злочинця.

**Висновки.** Отже, слід зазначити, що глибоке і всебічне вивчення особистості злочинця підвищить безпеку співробітників виправних колоній та надасть змогу швидше реагувати та запобігти правопорушенню. Перспективи подальших досліджень. У перспективі планується використати отримані результати досліджень для розробки методики самозахисту та професійного навчання майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України.

### **Література**

Анисимков В. М. Кримінальна субкультура: монографія. Уфа: Юфим. юрид. инс-т. МВД РФ, 1998. 596 с.

Антонян Ю. М. Изучение личности преступника. Москва, 1982. 517 с.

Антонян Ю. М. Криминология: учеб. / под ред. акад. В. Н. Кудрявцева. Москва : Юрист, 1997. 360 с.

Елеськин М. В. Особенности криминологической характеристики личности преступника, совершившего преступление в исправительном учреждении: уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2008. № 6. С. 45–48.

Замула С. Ю., Костенко В. А., Мандра В. І., Падалець Б. В., Скоков С. І. Основи пенітенціарної педагогіки та психології: навч. посіб. / під заг. ред. В. М. Синьова. Біла Церква, 2003. 101 с.

Игошев Т. Е. Типология личности и мотивация преступного поведения. Горький: [б. и.], 1974.

Коваленко В. В., Джужа О. М., Колб О. Г. та ін. Криминологічні та оперативно-розшукові засади запобігання злочинам і правопорушенням, що вчиняються персоналом виправних колоній: монографія / за заг. ред. проф. В. В. Коваленка. Київ: Атіка-Н, 2011. 368 с.

Кудрявцев В. Н. Причинность в криминологии. Москва, 1968. 210 с.

Макаренко А. С. Избранные педагогические произведения в 4 томах. Т. 4 / Москва : [б. и.], 1977. 37 с.

Михайлин В. В. Негативное влияние преступлений, совершаемых в следственных изоляторах на безопасность сотрудников, подозреваемых, обвиняемых и осужденных. *Человек: Преступление и наказание*. 2010. № 4. С. 55–56.

Михлин А. С. Общая характеристика осужденных. Москва: [б. и.], 1990. 234 с.

Синьов В. М. Гуманістична спрямованість пенітенціарної педагогіки. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2002. 1 (21) С. 43–51.

Филиминов В. Д. Общественная опасность личности преступника. Томск. 1970. 340 с.

Хохряков Г. Ф. Парадоксы тюрьмы. *Проблемы, дискуссии, предложения*. Москва: юрид. лит., 1991. 445 с.

Шурухнов Н. Г. Личность пенитенциарного преступника. *Социологические исследования*. 1993. № 3. 74 с.

## The identity of the penitentiary criminal, his / her behaviour in places of detention

**Petryk Dmytro<sup>2</sup>**

*T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Collehium», Chernihiv, Ukraine*

*The significance of the study consists in describing and enlarging the concept “penitentiary criminal in places of detention” as well as determining the impact of the criminal’s environment on his / her personality and behaviour. The paper analyses the identity of the penitentiary criminal and identifies his / her illegal actions in relation to the administration of penal colonies. The purpose of this study is to analyse a criminal who is in prison and has committed violent crimes against the staff of penitentiary institutions. In the article, the author uses the following methods of research: empirical (observation, description) and theoretical (analysis, questionnaires, generalisations). The content of the study is based on the information about the criminal. The article sets out the necessary criteria for investigation the identity of the criminal. The factors influencing the development of criminal’s personality and his / her behaviour have been defined. The informal levels of control are conditionally divided into three types as follows: highest, intermediate and lowest. The highest level is the elite managerial one. It is headed by the «thief-in-law» (code-bound thief), and if there is not any – by the «watcher» (criminal kingpin). The intermediate level is made up of «men» (PIs – Prison Industries), i.e. people who work in prison, although they may not work. The lowest level is represented by the «offended» (punks), morally and physically humiliated people. The author examines socio-demographic (social origin and status, marital and job status, level of material welfare, nationality, gender, age); psychological (emotions and will); criminal-legal and social role-related characteristics of the convicts who have committed violent crimes against the staff of penitentiary institutions. The author assumes that a socio-demographic characteristic of criminal’s personality is one of the most important existing ones demonstrated by the criminals who have committed violent crimes against the staff of penitentiary institutions. Age is one of its indicators. Social status is one of the most important indicators that characterises the identity of the criminal. These data show in which social strata and groups, in which spheres of public life and production, certain crimes are most common. The results indicate that a deep and comprehensive study of the identity of the criminal will increase personal safety of the staff of penal colonies and will allow both reacting more quickly and preventing a crime.*

**Keywords:** *penitentiary criminal, officer, criminal, penitentiary institution, personal security, violent crime.*

<sup>2</sup> PhD Student at the Department of Pedagogy, Psychology and Physical Education at the T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Collehium», Senior Lecturer of Department of Physical Training Academy of the State Penitentiary Service

### References

- Anisimkov, V.M. (1998). *Krymynalnaia subkultura [Criminal subculture]*. Ufa: Yufim. yurid. ins-t. MVD RF. [in Russian].
- Antonian, Yu.M. (1982). *Yzuchenye lychnosti prestupnyka [Studying the identity of the offender]*. Moscow. [in Russian].
- Antonian, Yu.M. (1997). *Krymynolohyia [Criminology]: V. N. Kudriavtseva. (Ed.)*. Moscow: Yurist [in Russian].
- Eleskyn, M.V. (2008). Osobennosti krymynolohycheskoi kharakterystyky lychnosti prestupnyka, sovershyvsheho prestuplenye v ispravytelnom uchrezhdenyy: [Features of the criminological characteristics of the personality of a criminal who committed a crime in a correctional institution]: *uholovno-yspolnytelnaia systema: pravo, ekonomyka, upravlenye - penal system: law, economics, management*, 6. 45–48 [in Russian].
- Fylymynov, V.D. (1970). *Obshchestvennaia opasnost lychnosti prestupnyka [Social danger of the identity of the criminal]*. Tomsk. [in Russian].
- Khokhriakov, H.F. (1991). Paradoksi tiurmi [Prison paradoxes]. *Problemi, dyskussyy, predlozheniya – Problems, discussions, suggestions*. Moscow: yuryd. lyt. [in Russian].
- Kovalenko, V.V., Dzhuzha, O.M., & Kolb, O.H. (2011). *Kryminolohichni ta operatyvno-rozshukovi zasady zapobihannia zlochynam i pravoporushenniam, shcho vchyniautsia personalom vypravnykh kolonii [Criminological and operational-search principles of prevention of crimes and offenses committed by the staff of correctional colonies]*. V. V. Kovalenka (Ed.). Kyiv: Atika-N. [in Ukrainian].
- Kudriavtsev, V.N. (1968). *Prychynnost v krymynolohyy [Causality in criminology]*. Moscow [in Russian].
- Makarenko, A.S. (1977). *Yzbrannie pedahohycheskye proyzvedeniya v 4 tomakh [Selected pedagogical works in 4 volumes]*. Moscow. N.p. [in Russian].
- Mykhailyn V. V. (2010). Nehatyvnoe vlyaniye prestuplenyi, sovershaemih v sledstvennikh yzoliatorakh na bezopasnost sotrudnykov, podozrevaemikh, obvyniaemikh y osuzhdennikh [The negative impact of crimes committed in pre-trial detention centers on the safety of employees, suspects, accused and convicted persons.]. *Chelovek: Prestuplenye i nakazanye - Human: Crime and Punishment*. [in Russian].
- Mykhlyn, A.S. (1990). *Obshchaia kharakterystyka osuzhdennikh [General characteristics of convicts]*. Moscow: N.p. [in Russian].
- Shurukhnov, N.H. (1993). Lychnost penyentsyarnoho prestupnyka [The identity of the penitentiary offender]. *Sotsyolohycheskye yssledovaniya – Sociological research* [in Russian].
- Synov, V.M. (2002). Humanistychna spriamovanist penitentsiarnoi pedahohiky [Humanistic orientation of penitentiary pedagogy]. *Sotsialna polityka i sotsialna robota – Social policy and social work*. 1 (21). [in Ukrainian].
- Yhoshev, T.E. (1974). *Typolohyia lychnosti y motyvatsyia prestupnoho povedeniya [Personality typology and motivation for criminal behavior]*. Horkyi. N.p. [in Russian].
- Zamula, S.Yu., Kostenko, V.A., Mandra, V.I., Padalets, B.V., & Skokov, S.I. (2003). *Osnovy penitentsiarnoi pedahohiky ta psykholohii [Fundamentals of penitentiary pedagogy and psychology]*. V. M. Synova. (Ed.). Bila Tserkva, 101 s. [in Ukrainian].

Accepted: November 12, 2020



**Сімейна соціальна робота: реалії України****Столярик Ольга Юрївна<sup>1</sup>**Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ, Україна  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1105-2861>**Семигіна Тетяна Валерїївна<sup>2</sup>**Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ, Україна  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5677-1785>  
Researcher ID [O-1616-2016](https://orcid.org/0-1616-2016)  
Scopus Author ID 35776697500**Зубчик Ольга Миколаївна<sup>3</sup>**Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ, Україна  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9481-1186>

Сімейна соціальна робота в Україні перебуває лише на етапі свого становлення. Відхід від патерналістської філософії, монополізація ринку соціальних послуг ставить нові вимоги перед соціальною політикою щодо впровадження та регулювання соціальної роботи із сім'ями, як окремою соціальною структурою. Мета розвідки – на основі системно-структурного аналізу схарактеризувати інституційну структуру сімейної соціальної роботи, визначити оцінку соціальних послуг та їх якість на прикладі дослідження сімей, які виховують дітей з аутизмом. У статті виокремлено показники сімейно-зорієнтованої практики, схарактеризовано ринок провайдерів соціальних послуг для сімей, визначено функції окремих інститутів, структурних утворень та специфіку їхньої діяльності. Встановлено, що в Україні існує два види соціальної роботи із сім'ями: регульована (державні органи та структурні утворення) та нерегульована діяльність (фізичні особи-підприємці, громадські організації, благодійні фонди, волонтери), однак це не забезпечує її цілісність, адже більшість провайдерів соціальних послуг не зорієнтовані на потреби сімей окремих соціальних категорій. Ринок сімейної соціальної роботи в Україні в рамках своєї професіоналізації розподілений на три типи: професійна діяльність, непрофесійна діяльність та «змішана» (частково професійна) діяльність. У розвідці представлена оцінка окремих показників соціальних послуг сім'ями, які виховують дітей з аутизмом (адресність сімейної соціальної роботи, доступ до послуг, що пропонуються в регіоні, наявність стигматизації, ефективність соціальної реклами існуючих послуг, їх відповідність потребам сімей тощо). З'ясовано, що більшість послуг, що пропонується, не є затребуваними та не враховують контекстуальне та екологічне тло, в якому функціонують сім'ї, а надавачі послуг мають упереджене ставлення до сімей, які виховують дітей з аутизмом. Багато сімей перебувають в інформаційному вакуумі, що стає перешкодою для розширення їхніх прав та можливостей, роботу, що проводиться з ними, можна визначити як фрагментарну та хаотичну, вона не враховує роль громади у підтримці резілієнсу сімей.

**Ключові слова:** сімейна соціальна робота, соціальна робота із сім'ями, які виховують дітей з аутизмом, сімейно-орієнтована практика, суспільно-орієнтована сімейна соціальна робота.

**Вступ.** Розвиток соціальної роботи, її орієнтація на конкретного клієнта, поставила потребу концептуалізації сімейної соціальної роботи (англ. family social work) як окремої, специфічної професійної практики. Численні наукові розвідки (Morris, White, Doherty, Warwick, 2017; McClennen, Keys, Day, 2016) наголошують на важливості теоретизації конструкту «сім'ї» у практиці соціальної роботи.

Важливу роль дослідники (Kokorelias, Gignac, Naglie, Cameron, 2019) відводять сімейно-зорієнтованій практиці, зосередженій на сім'ї як окремій соціальній групі, якій притаманні особливі,

<sup>1</sup> аспірантка Академії праці, соціальних відносин і туризму

<sup>2</sup> докторка політичних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи та практичної психології Академія праці, соціальних відносин і туризму

<sup>3</sup> кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи та практичної психології Академія праці, соціальних відносин і туризму

унікальні, соціальні відносини, як внутрішньо-сімейні, так і стосунки із зовнішнім середовищем. Водночас прихильники сімейної соціальної роботи відкидають інтервенції, зорієнтовані на індивідуального члена родини, наголошуючи на необхідності працювати із сімейними потребами, ресурсами та щоденними рутинними справами (Ho et al., 2017). Деякі науковці (Dunst, Trivette, 2009) ведуть мову про актуальність застосування у сімейній соціальній роботі «практик участі» або ж «практик нарощування потенціалу сім'ї», які зорієнтовані на зосередженість фахівців на «сильних» сторонах клієнта задля розширення їхніх можливостей самостійно вирішувати труднощі та покращувати свої життєві обставини.

Більше того, у літературі (Сох, 2005) наголошено на необхідності системної підтримки, яка передбачає врахування життєдіяльності сім'ї в рамках громади та суспільства, в якому вона існує. Громада визначає соціальний статус сім'ї, водночас сім'я здатна впливати на думку громади.

Ключовими показниками сімейно-зорієнтованої соціальної роботи, на думку науковців, виступають: 1) екологічна спрямованість соціальної підтримки сім'ї (кожен окремих член сім'ї розглядається не як окремих автономний клієнт, а як складника сімейної соціальної структури, який здійснює вплив на інших членів родини та залежний від них, відтак, у центрі уваги перебуває внутрішня динаміка стосунків у сімейній ієрархічній системі та їх роль у соціальному самопочутті окремого її члена); 2) гнучкість сімейно-зорієнтованих практик (соціальна сімейна підтримка повинна враховувати реальні потреби та наявні ресурси кожної окремої сім'ї); 3) рентабельність (кошти, спрямовані на соціальну підтримку сімей вразливих категорій, є значно нижчими, ніж витрати на надання таких соціальних послуг, як патронат чи утримання прийомних сімей, тобто соціальна робота на випередження значно ефективніша, аніж робота з наслідками (Hutchinson, 1983).

Хоча в українському фаховому дискурсі не бракує дослідницьких публікацій про роботу із сім'ями (див. як приклад Заверико, 2105; Кияниця, Петрочко, 2017; Підвальна, Мицик, 2019), проте сімейна соціальна робота в Україні перебуває лише на етапі становлення. Тривалий час соціальна робота з сім'ями мала патерналістський характер та була спрямована на надання виключно окремих соціальних допомог та виплат тим категоріям сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, однак практична робота із сім'єю, як об'єктом соціальної роботи, була вузькою, фрагментарною і здебільшого орієнтувалась на соціальне забезпечення.

**Мета та завдання дослідження.** Ця розвідка має на меті схарактеризувати інституційну структуру сучасної сімейної роботи в Україні. Дослідження було зосереджене на вивченні функцій наявних закладів, а також послуг, які вони надають. Окреме завдання роботи – це оцінка сімейних соціальних послуг на прикладі сімей, які виховують дітей з аутизмом.

**Матеріали та методи дослідження.** Дослідження було проведене у березні-квітні 2020 р., яке побудоване на основі системного (структурно-функціонального) аналізу українських нормативно-правових актів, веб-сторінок організацій, рефлексії власного досвіду.

В рамках вивчення сімейних соціальних послуг проведено опитування. Вибірка становила 90 осіб. Респонденти – це сім'ї, які живуть у Львівській області та виховують дитину з порушенням психофізичного розвитку, зокрема аутизмом. Частина респондентів перебувають на соціальному супроводі Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, решта – сім'ї, діти яких отримують освітні та реабілітаційні послуги на базі Комунального закладу Львівської обласної ради Навчально-реабілітаційного Центру «Довіра».

**Результати дослідження.** Україна, як країна пострадянського простору, після проголошення Незалежності ухвалила низку державних законів, які регулювали деякі питання соціальної роботи як професійної діяльності.

Так, одними із таких нормативно-правових актів стали Закон України «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю» (21 червня 2001 року № 2558-III), Закон України «Про соціальні послуги» (19 червня 2003 року № 966-IV), які вперше окреслюють напрями соціальної роботи із сім'ями, однак не розмежовують їх від інших клієнтів соціальної роботи, таких як діти та молодь, професійні колективи тощо. Серед основних суб'єктів соціальних послуг – уповноважені органи (департаменти соціального захисту населення на районному, обласному та державному рівнях), органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування та спеціалізовані утворення – Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (які на той час перебували у складі Міністерства сім'ї, молоді та спорту, а тепер у складі Міністерства соціальної політики України), служби у справах дітей, професійна діяльність яких регулювалась державною політикою. На противагу їм виникає нерегульована соціальна робота із

сім'ями, суб'єктами якої є фізичні та юридичні особи, які надають послуги сім'ям, об'єднання громадян, благодійні (релігійні, громадські) організації, волонтерська діяльність (Рис.1).

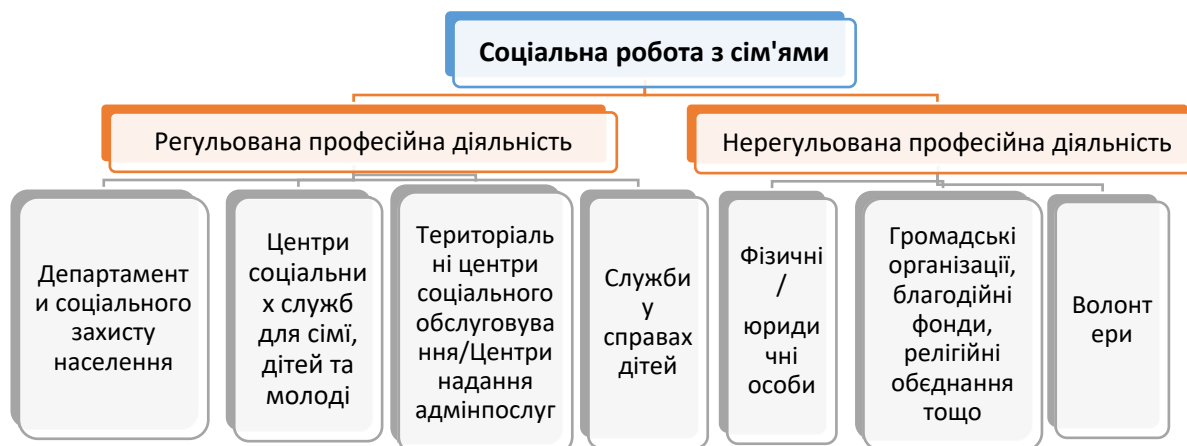


Рис.1. Структура суб'єктів сімейної соціальної роботи в Україні  
Джерело: складено авторками на основі нормативно-правових актів

Розглянемо детальніше, в рамках власне сімейної соціальної роботи, які ж саме функції виконують визначені структурні утворення.

*Департамент соціального захисту населення*, який входить до структури Міністерства соціальної політики України, виконує функцію соціального захисту та обслуговування громадян, зокрема сімей. Серед основних послуг, які він надає – встановлення соціального статусу та організація матеріальної/грошової/натуральної допомоги сім'ям (виплати при народженні дитини, встановленні інвалідності, догляду за дітьми/особами з інвалідністю, виплати малозабезпеченим та багатодітним сім'ям, допомога внутрішньо переміщеним особам та учасникам АТО, дітям, позбавленим батьківського піклування, та дітям-сиротам тощо, оформлення пілг та субсидій, допомог на оздоровлення, реабілітацію та лікування). Здебільшого, робота базується на патерналістському підході – виявлення вразливості сім'ї, встановлення соціально-правового статусу, економічна та матеріальна допомога у подоланні причин та наслідків.

Схожим за принципом реагування та надання соціальних послуг є *Територіальний центр надання соціальних послуг*. Основна функція – соціальне обслуговування на підставі соціально-правового статусу сім'ї. До завдань центру належать: виявлення категорій сімей, які потребують соціальної допомоги та надання доступної, конкретної допомоги: допомога у веденні господарства, допомога у закупівлі продуктів, ліків, догляд вдома, надання адресної натуральної/грошової допомоги, підтримка соціального включення, відновлення, поведінки в суспільстві, організація дозвілля. Однак діяльність центру зосереджена на сім'ях, де проживають громадяни, які частково чи повністю втратили працездатність, самотні громадяни похилого віку.

Значно ширшими за спектром соціальних послуг для сімей є *Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді*. Соціальні послуги, які пропонує ця структура, включають у себе: надання соціально-психологічних (консультації, допомога, підтримка), юридичних (представництво інтересів сім'ї, допомога у встановленні соціального статусу, оформленні документів, пілг та допомог, налагодження взаємодії з іншими надавачами соціальних послуг), соціально-економічних (натуральна/матеріальна/грошова допомога, оформлення путівок на оздоровлення/реабілітацію, контроль за цільовим використанням грошової допомоги, розвиток фінансової грамотності сім'ї тощо), інформаційних (консультації, поширення інформації) та базових послуг (соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальна адаптація, соціальна інтеграція/реінтеграція, соціальний супровід, соціальний патронаж, соціальне обслуговування та соціальна підтримка).



Служби у справах дітей виконують контролювальну функцію за дотриманням прав та інтересів дитини, ухилянням батьків від виконання батьківських обов'язків або неналежне їх виконання, профілактику бездоглядності, безпритульності, жорстокого поводження із дітьми, домашнього насильства та насильства за ознакою статі тощо.

У 2020 р. вступив в дію Закон України «Про соціальні послуги» (17 січня 2019 року № 2671-VIII), який передбачає монополізацію ринку соціальних послуг та створення практики державно-приватного партнерства. В рамках реформи деінституалізації, в Україні створюються нові адміністративні одиниці – об'єднані територіальні громади (ОТГ), до складу яких входять кілька сіл міського типу, селищ. Згідно «Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні», ОТГ бере на себе функцію соціального захисту, обслуговування та підтримки громадян, які входять до її складу, що потребує введення штатних посад – фахівців із соціальної роботи, які надаватимуть послуги на місцях, що реалізовуватиме принцип доступності.

Аналіз діяльності наявних державних та комунальних суб'єктів надавачів соціальних послуг сім'ям засвідчив, що державні організації не здатні в повній мірі надати соціальну підтримку сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах. Так, на ринок провайдерів соціальних послуг, шляхом соціального попиту та замовлення, виходять громадські організації, благодійні фонди, які надають соціальну допомогу сім'ям, шляхом залучення їх до життя громади, сприяння їхній соціальній інтеграції, соціальній адаптації. Яскравим прикладом є проект «Спільно: соціальні послуги для сімей у громаді», який реалізується недержавними організаціями, серед яких Міжнародна благодійна організація «Партнерство кожній дитині» («Partnership for every child»), Міжнародна благодійна організація СОС «Дитячі містечка», благодійна організація «Надія і житло для дітей», ГО «Соціальна синергія» за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ). Мета проекту – забезпечення соціальної згуртованості в подоланні складних життєвих обставин, у яких опинились сім'ї, шляхом надання комплексної соціальної підтримки. Окрім навчально-методичної підтримки фахівців соціальної роботи, проект передбачає матеріально-технічну підтримку, зокрема – створення мультифункціонального центру надання інтегрованих соціальних послуг відповідно до потреб сім'ї. Основні переваги над державними провайдерами соціальних послуг – доступність, комплексність, багатофункціональність, адресність, клієнтоорієнтованість, системність та орієнтація на потреби та запит громади.

Ринок недержавного сектору надавачів соціальної підтримки сім'ям в Україні представлений багатьма організаціями: громадська організація «Лярш-Ковчег», Благодійний фонд «Карітас-Україна», громадська організація «Турбота в дії» тощо. Проте послуги, які надає громадський сектор, не завжди можна віднести до професійної соціальної допомоги, оскільки процедура врегулювання порядку підготовки та перепідготовки фізичних осіб, які надають соціальні послуги і досі залишається актуальним питанням для України (Рис.2).

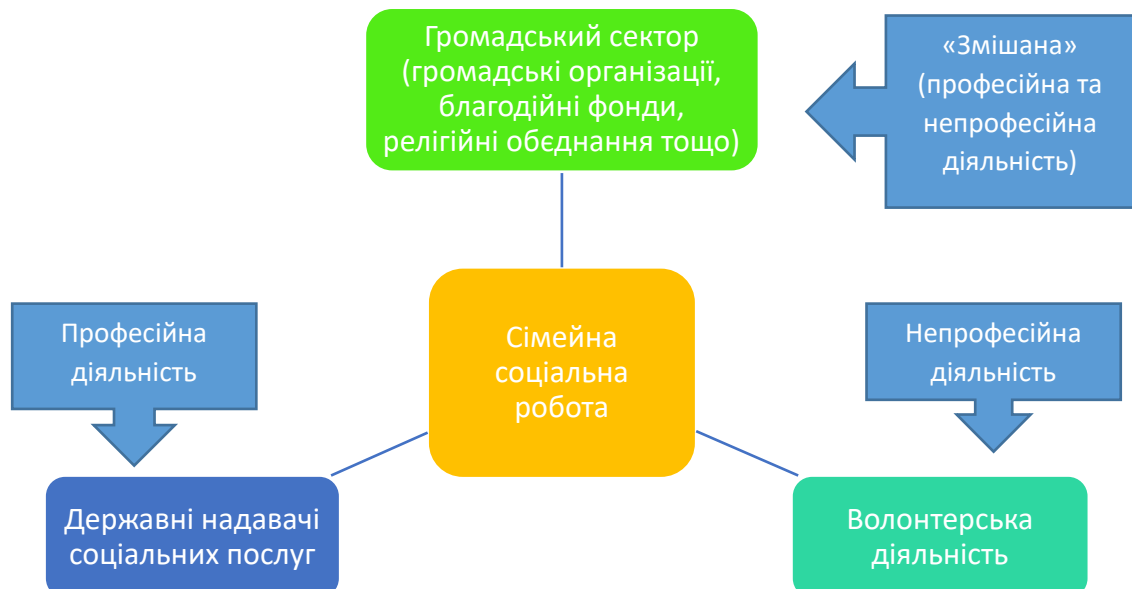


Рис.2. Професіоналізація сімейної соціальної роботи (досвід України)

*Джерело: складено авторками на основі матеріалів нормативно-правової бази*

При наданні соціальних послуг сім'ям, провайдери соціальних послуг послугуються державними стандартами професійної соціальної роботи, зокрема Державним стандартом соціального супроводу сімей, які опинились у складних життєвих обставинах (наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 № 318), який урегульовує надання послуги соціального супроводу, визначає її функції та передбачає відвідування сімей за місцем проживання, оцінку потреб та ресурсів сім'ї, розроблення індивідуального плану супроводу, соціальну допомогу, соціально-психологічну підтримку), Державним стандартом соціальної послуги представництва інтересів (наказ Міністерства соціальної політики України від 30.12.2015 № 1261), Державним стандартом соціальної адаптації» (наказ Міністерства соціальної політики України від 18.05.2015 № 514), Державним стандартом соціальної послуги посередництва/медіації (наказ Міністерства соціальної політики України від 17.08.2016 № 892), Державним стандартом денного догляду (наказ Міністерства соціальної політики України від 30.07.2013 № 452), Державним стандартом соціальної послуги консультування (наказ Міністерства соціальної політики України від 02.07.2015 № 678), Державним стандартом послуги соціальної профілактики (наказ Міністерства соціальної політики України від 10.09.2015 № 912). Однак на практиці робота відбувається хаотично та фрагментарно, адже одна інституція не здатна задовольнити всі потреби сім'ї через брак кадрів, недостатнє фінансування, низьку професійну підготовку фахівців, акцент на патерналістську філософію, де сім'я – не повноцінний учасник взаємодії, а об'єкт професійної діяльності.

Алгоритм надання соціальних послуг сім'ям визначається Кабінетом Міністрів України (постанова КМУ «Про організацію надання соціальних послуг» від 1 червня 2020 р. № 587), який визначає процедуру виявлення сімей, які потребують соціальної підтримки та процедуру їх надання, однак в Україні недостатньо налагоджена система координації, взаємодії міжвідомчих органів, зокрема медичних закладів (амбулаторій сімейної медицини, закладів психіатричної допомоги, психіатричних та неврологічних диспансерів), освітніх та реабілітаційних установ (навчальних, реабілітаційних центрів, спеціальних шкіл, Інклюзивно-ресурсних центрів), відділів соціальної роботи. Саме тому, більшість сімей залишаються на одинці зі своїми проблемами, так і не отримавши доступу до якісних соціальних послуг, що порушує принцип доступності. Окрім того, при наявності Порядку проведення моніторингу надання та оцінки якості соціальних послуг (постанова КМУ «Про затвердження Порядку моніторингу надання та оцінки якості соціальних послуг» від 1 червня 2020 р. № 449), не існує єдиної системи оцінювання послуг, які надають провайдери державного та громадського сектору, а основна робота, що проводиться зводиться до бюрократичних процедур та формування статистично-кількісних звітів, які не надають об'єктивної оцінки роботі, що проводиться.

Проведене нами опитування батьків, які виховують дитину з порушенням психофізичного розвитку, зокрема аутизмом, засвідчило невисокий рівень актуальності та доступності соціальних послуг для сімей (див.Рис.3).

Як свідчать результати проведеного опитування, лише 48% респондентів володіли інформацією про сімейні соціальні послуги, що надаються у сфері регульованої та нерегульованої соціальної роботи, що вкотре підкреслює неефективність соціальної реклами, яка розповсюджується та низьку соціальну пропаганду. Ще менша кількість респондентів (47%) уважають послуги, що надаються адресними, тобто такими, які вони отримували за місцем проживання (інспектування, візити вдома, сімейні консультації на дому тощо), що нівелює врахування соціальними працівниками умов проживання вразливих сімей, особливості організації їхнього побуту, традиції сім'ї та унеможливорює спостереження за поведінкою членів сім'ї, в їхніх природних умовах функціонування.

Невисокі показники територіальної доступності послуг (39%), що свідчить про часткове охоплення соціальною роботою вразливих груп клієнтів та створює ситуацію соціальної несправедливості, у випадку якої клієнти, що проживають у територіально віддалених районах, залишаються позбавленими необхідної соціальної підтримки. Лише 35% респондентів зазначили, що не відчували на собі стигматизації та неупередженого ставлення надавачів соціальних послуг, що є результатом недостатньої кваліфікованої підготовки фахівців соціальної роботи із роботи з окремими групами клієнтів. 31% опитуваних указали на те, що послуги, які пропонує ринок соціальних послуг, не є затребуваними та актуальними для клієнтів: вони не зорієнтовані на потреби та ресурси сімей, не враховують контекстуальні та екологічні умови, в яких функціонує сім'я. І найнижчі показники (13%) у секторі соціальної інтеграції сімей, що свідчить про недоліки соціальної роботи в громаді, залучення сімей до соціальних активностей.

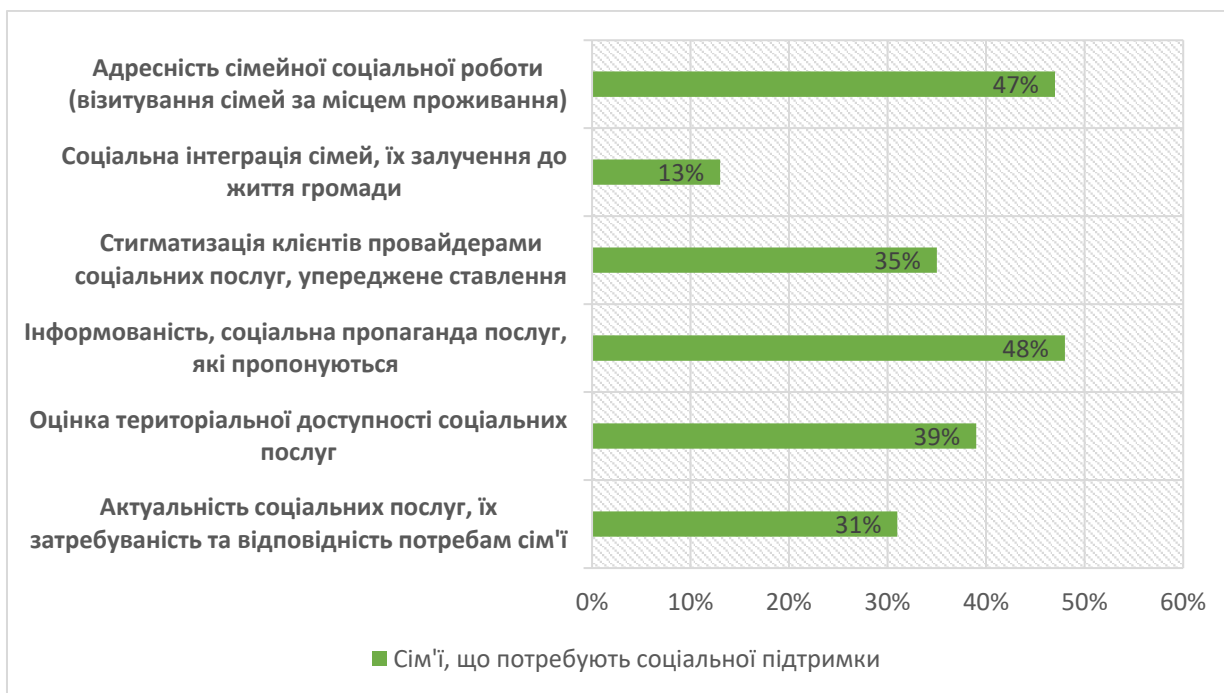


Рис.3. Оцінка сімейних соціальних послуг на прикладі сімей, які виховують дітей з аутизмом  
Джерело: складено авторками на основі результатів дослідження

**Обговорення результатів.** Проведений нами аналіз виявив, що державна й недержавна система соціальної роботи із сім'ями представлена багатьма структурами, однак, як можна простежити, немає комплексного підходу до надання соціальної підтримки сім'ї, яка опинилась у складних обставинах. Здебільшого робота структур, які надають соціальні послуги у громадах, досить фрагментарна, чимало функцій дублюються, а деякі із них не мають достатнього підзаконного регулювання, щоб виконуватись у повній мірі. Реформа закладів інтернатного типу, яка сприяла ліквідації спеціалізованих шкіл-інтернатів та закладів догляду для дітей з інвалідністю, впровадження інклюзивної освіти, реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні стали поштовхом до формування нових стандартів надання соціальних послуг.

Проведене опитування мало певні обмеження через невелику вибірку респондентів та їхню специфіку (сім'ї, які виховують дітей з аутизмом), однак його результати, які і результати функціонального аналізу, можуть урахуватись при розробці сімейно-зорієнтованих практик соціальної роботи із сім'ями, які виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

По-перше, результати дослідження засвідчують, що однозначно більшої уваги потребує розвиток в Україні сімейної соціальної роботи в громаді або суспільно-зорієнтованої сімейної соціальної роботи. Така робота зосереджена на екологічному, культурному, національному контекстуальному тлі, в якому функціонує сім'я, виявлення соціальних проблем її функціональної активності, стійкості та пошук/залучення доступних ресурсів, що сприятимуть вирішенню труднощів (Hiebert-Murphy, Trute, Wright, 2008; Ho et al., 2017). Близьке макросередовище, в якому відбувається життєдіяльність сім'ї, – важливий, однак не завжди усвідомлений сім'єю ресурс. Роль соціальних працівників – залучити ресурси громади для соціальної підтримки вразливої сім'ї.

По-друге, сім'ї, особливо ті, які виховують дитину з порушеннями психофізичного розвитку, потребують специфічного спектру соціальних послуг (Fingerhut et al., 2013). Проведене дослідження дає підстави віднести до таких послуг: догляд вдома (забезпечення догляду за дитиною з інвалідністю на час трудової діяльності батьків), надання послуг денного перебування/денної зайнятості для дітей з інвалідністю, надання послуги підтриманого проживання для дорослих осіб з інвалідністю, забезпечення асистування дитини під час добирання до місця навчання/реабілітації і в процесі, супровід під час інклюзивного навчання, соціальна адаптація. Наразі спектр технологій сімейної соціальної роботи має бути розширений, зокрема, за рахунок запозичення відпрацьованих за кордоном інтервенцій (Столярник, Семигіна, 2020).

По-третє, в Україні багато сімей, які потребують допомоги, зокрема і сім'ї, які виховують дитину з інвалідністю, перебувають в інформаційному вакуумі, що мінімізує політику розширення прав та можливостей таких родин. Між тим науковці (Davis, Gavidia-Payne, 2009) звертають увагу на важливість цього чинника у забезпеченні резилієнсу, стресостійкості сімей. Відтак, потрібна серйозніша інформаційна діяльність та просвітництво соціальних працівників і працівників у громаді.

**Висновки.** Сімейну соціальну роботу в Україні на нинішньому етапі її розвитку ще не можна вважати достатньо клієнтоцентрованою. Наразі вона зорієнтована на потреби і ресурси окремих категорій сімей. Попри розгалужену мережу державного та приватного сектору надавачів соціальних послуг, відсутні напрацьовані алгоритми та технології соціальної підтримки деяких сімей, а робота, що проводиться із ними, є радше фрагментарною, хаотичною.

Оцінка якості надання соціальних послуг в Україні не несе комплексної характеристики діяльності провайдерів послуг, а зводиться до формування статистично-кількісної інформації. Як свідчать результати дослідження, наявні соціальні послуги не можна розглядати як затребувані серед окремих категорій сімей, що повинно враховуватись при плануванні соціальної політики.

Спектр соціальних послуг слід розширити за рахунок запозичення закордонного досвіду. Важливим кроком у розвитку сімейної соціальної роботи видається її суспільна орієнтація. Зараз соціальні працівники не враховують екологічне, контекстуальне тло, в якому функціонує родина. Громада, спільнота – важливий, але часто не усвідомлений ресурс. Саме тому при розробленні інтервенцій соціальної підтримки сімей, практики повинні залучати сім'ї до життя громади, соціальних активностей.

### Література

Заверико Н. В. Технології соціально-педагогічної роботи з сім'єю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 333-340.

Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. *Соціальна робота з вразливими сім'ями*. Київ: Обнова компанії, 2017

Підвальна Ю., Мицик Т. Соціальна робота з молоддю сім'єю в Україні. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2019. № 2. С. 59-64.

Столярик О. Ю., Семігіна Т. В. Сімейно-орієнтована модель підтримки родин, що виховують дітей з аутизмом. *Wielokierunkowosc Jako Gwarancja Postępu Naukowego: kolekcja prac naukowych «ΛΟΓΟΣ»*. Warszawa: Europejska platforma naukowa, 2020. С. 60-61.

Cox K. F. Examining the role of social network intervention as an integral component of community-based, family-focused practice. *Journal of Child and Family Studies*. 2005. Vol. 14(3). P. 443-454.

Davis K., & Gavidia-Payne S. The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2009. Vol. 34 (2). P. 153-162.

Dunst C. J., Trivette C. M. Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*. 2009, Vol. 12(2). P. 119-143.

Fingerhut P. E. et al. Family-Centered Principles Implemented in Home-Based, Clinic-Based, and School-Based Pediatric Settings. *Am J Occup Ther*. 2013. Vol. 67(2). P. 228-235.

Hiebert-Murphy D., Trute B., Wright A. Patterns of entry to community-based services for families with children with developmental disabilities: implications for social work practice. *Child & Family Social Work*. 2008. Vol. 13(4). P. 423-432.

Ho H. C., Mui M., Wan A., Stewart S. M., Yew C., Lam T. H., Chan S. S. Happy Family Kitchen: Behavioral outcomes of a brief community-based family intervention in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*. 2017. Vol. 26(10). P. 2852-2864.

Hutchinson J. R. (1983). *Family-Centered Social Services: A Model for Child Welfare Agencies*. Oakdale, IA: National Resource Center on Family Based Services.

Kokorelias K. M., Gignac M. A., Naglie G., Camero J. I. Towards a universal model of family centered care: a scoping review. *BMC health services research*. 2019. Vol. 19(1). P. 564.

McClennen J., Keys A. M., Day M. *Social work and family violence: theories, assessment, and intervention*. 2d ed. New York: Springer Publishing Company, 2016

Morris K., White S., Doherty P., Warwick L. Out of time: theorizing family in social work practice. *Child & Family Social Work*. 2017. Vol. 22. P. 51-60.

## Family social work: the realities of Ukraine

**Sroliaryck Olha<sup>4</sup>**

*Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv Ukraine*

**Semigina Tetyana<sup>5</sup>**

*Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv Ukraine*

**Zubchuk Olha<sup>6</sup>**

*Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv Ukraine*

---

*The family social work in Ukraine is only at the stage of its developing. Deriving from the paternalistic philosophy, the demonopolisation of the market of social services places new demands on social policy aimed at implementing and regulating social work with families as a separate social structure. The purpose of the research is to characterise the institutional structure of family social work, to determine the assessment of social services and their quality on the example of a study of families raising children suffering from autism, basing on the system- and structure-centred analysis. The paper highlights the indicators of family-oriented practice, describes the market of social service providers for families, identifies the functions of individual institutions, structural entities and the specifics of their activities. It is revealed that in Ukraine there are two types of social work with families: regulated (state bodies and structural entities) and unregulated activities (individuals-entrepreneurs, public organisations, charitable foundations, volunteers), but this does not ensure its integrity, because most social service providers are not focused on the needs of families of certain social categories. The family social work in Ukraine could be divided into three types in the framework of its professionalization: a professional activity, a non-professional activity and a "mixed" (partly professional) activity. The survey provides an assessment of individual indicators of social services by the families raising children who suffer from autism (targeting family social work, access to services offered in the region, the presence of stigma, the effectiveness of social advertising of existing services, their compliance with family needs, etc.). It was discovered that most of the services offered are not in demand; they do not take into account the contextual and environmental background in which families operate either; service providers are biased towards families raising children with autism. Many families are in an information vacuum, which becomes an obstacle to expanding their rights and opportunities, the work done with them can be defined as fragmentary and chaotic; it does not take into account the role of the community in maintaining family resilience.*

**Keywords:** *family social work, social work with families raising children with autism, family-oriented practice, socially-oriented family social work.*

---

### References

- Cox, K.F. (2005). Examining the role of social network intervention as an integral component of community-based, family-focused practice. *Journal of Child and Family Studies*, 14(3), 443-454.
- Davis, K. & Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 153-162.
- Dunst, C.J., & Trivette, C.M. (2009). Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143.
- Fingerhut, P.E., Piro, J., Sutton, A., Campbell, R., Lewis, C., Lawji, D. & Martinez, N. (2013). Family-centered principles implemented in home-based, clinic-based, and school-based pediatric settings. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(2), 228-235.
- Hiebert-Murphy, D., Trute, B., & Wright, A. (2008). Patterns of entry to community-based services for families with children with developmental disabilities: implications for social work practice. *Child & Family Social Work*, 13(4), 423-432.

---

<sup>4</sup> PhD Student at the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

<sup>5</sup> Doctor in Political Sciences, Professor of the Department of Social Work and Applied Psychology at the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

<sup>6</sup> PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Social Work and Applied Psychology at the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

Ho, H.C., Mui, M., Wan, A., Stewart, S.M., Yew, C., Lam, T.H., & Chan, S.S. (2017). Happy Family Kitchen: Behavioral outcomes of a brief community-based family intervention in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2852-2864.

Hutchinson, J.R. (1983). *Family-Centered Social Services: A Model for Child Welfare Agencies*. Oakdale, IA: National Resource Center on Family Based Services.

Kiyanița, Z.P., & Petrochko, Zh.V. (2017). *Sotsial'na robota z vrazlyvymy sim'yamy* [Social work with vulnerable families]. Kyiv: Obnova kompani [in Ukrainian].

Kokorelias, K.M., Gignac, M.A., Naglie, G., & Cameron, J.I. (2019). Towards a universal model of family centered care: a scoping review. *BMC health services research*, 19(1), 564.

McClennen, J., Keys, A.M., & Day, M. (2016). *Social work and family violence: theories, assessment, and intervention*. 2d ed. Springer Publishing Company.

Morris, K., White, S., Doherty, P., & Warwick, L. (2017). Out of time: theorizing family in social work practice. *Child & Family Social Work*, 22, 51-60.

Pidvalna, Y. & Mytsyk, T. (2019). Sotsial'na robota z molodoyu sim'yeyu v Ukrayini [Social work with a young family in Ukraine]. *Social Work and Social Education*, 2, 59-64. [in Ukrainian]

Stolyaryk, O.Y., Semigina, T.V. (2020) Simeyno-oriyentovana model' pidtrymky rodyn, shcho vykhovuyut' ditey z autyzmom [Family-oriented model of support for families raising children with autism]. *Wielokierunkowosc Jako Gwarancja Postępu Naukowego: kolekcja prac naukowych «ΛΟΓΟΣ»*. Warszawa: Europejska platforma naukowa, 60-61 [in Ukrainian].

Zaveryko, N.V. (2015). Tekhnolohiyi sotsial'nor-pedahohichnoyi roboty z sim'yeyu [Technologies of social and pedagogical work with the family]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 333-340 [in Ukrainian].

Accepted: November 13, 2020



## Особливості організації навчання студентів із Туркменістану, майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін

**Тадеуш Ольга Харлампіївна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [olga2445@ukr.net](mailto:olga2445@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3284-6137>

Scopus ID 6507145939

**Ємельянова Дар'я Володимирівна<sup>2</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [olga2445@ukr.net](mailto:olga2445@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2743-3191>

**Маріна Марія Сергіївна<sup>3</sup>**

ЗОШ 1-3 ступенів, Одеса, Україна

E-mail: [mary.pavlova1989@gmail.com](mailto:mary.pavlova1989@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9733-2700>

**Гочиева Мухаббад Камілдолановна<sup>4</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [muhab@ukr.net](mailto:muhab@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2522-2438>

Університет Ушинського вже протягом довгого часу активно розвиває міжнародну сферу діяльності, зокрема залучення іноземних студентів до навчання. У зв'язку з цим актуальним завданням для університету є організація ефективного процесу навчання іноземних студентів для забезпечення високої якості освітніх послуг за обраними ними спеціальностями.

Експериментально-дослідна робота з організації навчання студентів із Туркменістану проводилась у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичного дисциплін.

Як методи дослідження застосовувалась теоретичний аналіз проблеми та практичні методи: анкетування, спостереження, атестування для виявлення умов адаптації та особливостей організації навчання студентів із Туркменістану. Визначено чинники, які впливають на адаптацію студентів до умов освіти в Університеті Ушинського, та виявлено мотиви, за якими вони обрали навчання на фізико-математичному факультеті. Виявлено, що найбільш впливовим чинником, який заважає адаптації іноземних студентів до проживання і навчання в Україні, є побутові труднощі. Водночас такі чинники, як міжособистісне і педагогічне спілкування не визначались як такі, що заважають адаптації. Означений результат свідчить про значний потенціал і позитивні перспективи професійної підготовки громадян Туркменістану.

Результати опитування показали, що найвпливовішими мотивами здобуття педагогічної освіти студенти-іноземці визначили бажання отримати диплом про вищу педагогічну освіту і працювати викладачем, а також престижність вищої освіти в Туркменістані, що вказує на свідомий вибір більшості студентів навчатися в педагогічному ЗВО.

Створення мультимедійного навчально-методичного комплексу забезпечувало доставку інформації в інтерактивному режимі для дистанційного навчання, що позитивно вплинуло на

<sup>1</sup> кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

<sup>2</sup> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

<sup>3</sup> вчитель фізики НВК 67 ЗОШ 1-3 ступенів м. Одеса

<sup>4</sup> студентка 2 року навчання магістратури фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

результати навчання і виявилось особливо актуальним в онлайн форматі організації освітнього процесу.

**Ключові слова:** майбутні вчителі фізики, студенти-іноземці, Туркменістан, особливості навчання, професійна підготовка.

**Вступ.** Сучасні процеси глобалізації стосуються не тільки комерційних і ділових структур, але також освітніх систем. Важливим чинником підвищення якості та ефективності вищої освіти є академічна мобільність (Всесвітня конференція, 2009). У цьому зв'язку питання організації навчання іноземних студентів в закладах вищої освіти (ЗВО) України є одним із важливих чинників подальшого розвитку ЗВО у напрямку входження в міжнародний освітній простір (Деякі питання набору, 2012; Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 2018; Матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції, 2016]. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» вже протягом довгого часу активно розвиває міжнародну сферу діяльності, зокрема залучення іноземних студентів до навчання. Близько 500 студентів з 11 країн світу натеper є студентами Університету Ушинського, з них 220 студентів із Туркменістану, тобто найбільший контингент іноземних громадян. У зв'язку з цим актуальним завданням для університету є організація ефективного процесу навчання іноземних студентів для забезпечення високої якості освітніх послуг за обраними ними спеціальностями.

Співробітництво у сферах науки та освіти між Україною і Туркменістаном базується на міжнародно-правовій базі, обсяг якої складає понад 40 угод та договорів, і є важливим складником двосторонніх відносин. Важливі документи, а саме «Угода про науково-технічне співробітництво» та «Угода між Міністерством освіти України та Міністерством освіти Туркменістану про співробітництво в галузі освіти» було підписано у 1998 році. Згідно з цими угодами сторони зосереджують свої зусилля на обміні досвідом у найважливіших сферах розвитку, управлінні та плануванні в галузі освіти, підготовки та підвищенні кваліфікації науково-педагогічних кадрів, підготовки спеціалістів на основі еквівалентного обміну студентами, аспірантами, докторантами за спеціальностями, що є пріоритетними для кожної з держав (Мателешко, 2016).

Необхідно відзначити, що Туркменістан посідає перше місце серед іноземних країн за кількістю студентів, які навчаються в Україні, і на сьогодні кількість студентів із Туркменістану становить понад 13 тисяч осіб (Освітнє право, 2011). Договір про взаємне визнання дипломів, учених звань і ступенів між Україною і Туркменістаном був підписаний у травні 2011 року. Україна стала першою державою, з якою Туркменістан підписав таку угоду (Мателешко, 2016).

Співробітництву в галузі вищої освіти сприяє подібність систем середньої загальної освіти обох країн. Спільними рисами для систем освіти України та Туркменістану є обов'язковий характер середньої загальної освіти. Право на високоякісну, безоплатну освіту передбачено в обох країнах. Загальна середня освіта учнів започатковується у віці 6 років. Початкова загальна середня освіта триває чотири роки – з 1 по 4 класи. Середня та вища професійна освіта мають конкурсну основу. Здобуття освітнього ступеня «бакалавр» триває чотири роки, освітнього ступеня «магістр» – два роки. Відмінними рисами у системах загальної середньої освіти є те, що основу цієї освіти учні в Україні одержують з 5 по 9 клас, а в Туркменістані з 5 по 10 класи. Відповідно, загальну середню освіту в Україні учні здобувають за 11 років, а в Туркменістані – за 12 років.

У системі вищої освіти є значні відмінності. Вступна кампанія на території України триває на базі освітніх закладів, які пропонують абітурієнтам освітні послуги, і випускники шкіл подають документи до тих ЗВО, куди бажають вступати. З 1993 року в ЗВО Туркменістану було відмінено вступні іспити. З абітурієнтами проводять співбесіду за профілюючими дисциплінами. В цьому самому році введено квотування місць у ЗВО за регіонами країни. Кожна область за всіма навчальними спеціальностями має свою квоту. Екзаменаційна комісія ЗВО виїжджає у регіони, де й проводить співбесіди з абітурієнтами. Абітурієнти, які успішно пройшли співбесіду, відразу ж зараховуються до лав студентів. Крім цього, в Туркменістані діє система квоти, згідно з якою кожен регіон має свою квоту студентів на певний напрям підготовки. В Україні такого не передбачено. Випускники шкіл України здають зовнішнє незалежне оцінювання, за результатами якого мають можливість вступати у різні ЗВО на суміжні напрями освітньої підготовки, чекають результатів вступу до моменту завершення вступної кампанії. Іспити передбачено лише на творчих напрямках, та тих, що пов'язані із фізичною підготовкою. У Туркменістані для вступу у ЗВО абітурієнт проходить співбесіду (здає вступний іспит) і відразу дізнається про результати вступу.



ЗВО України переважно рівномірно розташовані по всій її території, на відміну від ЗВО Туркменістану, розташування яких зосереджено переважно в столиці Ашхабаді. На території України міститься понад трьохсот ЗВО, серед яких близько двадцяти є педагогічними. В Туркменістані ЗВО менше двадцяти, і тільки один з них є педагогічним. Українські студенти, які навчаються на державній формі, отримують стипендію із державного або місцевого бюджету, нарахування відбувається на базі ЗВО. В Туркменістані стипендіатам кошти перераховуються із місцевого (регіонального) бюджету також на базі ЗВО під час теоретичного навчання і на базі виробництва під час практичного навчання. Для здобуття освітнього ступеня «бакалавр» у системах освіти обох країн передбачено навчально-виробничу практику, але відмінність полягає в тому, що в Україні студенти проходять практику, починаючи з другого курсу в окремо виділений навчальний час. У Туркменістані ж триває теоретичне навчання повністю перших чотири семестри, а наступних чотири – практичне навчання із закріпленням студента на місці проходження практики як на майбутньому робочому місці. По завершенні періоду проходження практики студенти в Україні надають освітньому закладу характеристику з місця проходження практики та матеріали практики і продовжують теоретичне навчання, а студенти у Туркменістані після надання характеристики про проведену практику отримують диплом. Написання курсових та дипломних робіт в Україні проходить на базі ЗВО (теоретична частина). Студенти в Туркменістані пишуть курсові та дипломні роботи на базі виробництва у період проходження практики (Система образования; Система освіти).

Наявність одного педагогічного ЗВО в Туркменістані викликає необхідність отримання вищої педагогічної освіти випускників туркменських шкіл в Україні.

**Мета та завдання дослідження.** Метою проведеного дослідження є аналіз особливостей організації навчання іноземних студентів, а саме, громадян Туркменістану, за педагогічним фахом в українському педагогічному ЗВО на прикладі професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін в Університеті Ушинського. Завданням проведеного дослідження виступало виявлення особливостей процесу адаптації та розробка пропозицій щодо поліпшення організації процесу навчання студентів з Туркменістану в Університеті Ушинського.

**Матеріали і методи дослідження.** Експериментально-дослідна робота з організації навчання студентів із Туркменістану, майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, проводилась у процесі професійної підготовки на базі фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» протягом 2019-2020 навчального року. В дослідженні брали участь студенти другого курсу, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (Фізика). Усього дослідженням охоплено 27 студентів, майбутніх учителів фізики. З них 12 студентів, які навчаються за напрямом підготовки «фізика», спеціалізація «математика», 2 студенти за напрямом підготовки «фізика», спеціалізація «англійська мова та література» і 13 студентів – напрям підготовки «фізика», спеціалізація «інформатика». Експериментально-дослідна робота проводилась у процесі вивчення розділу загальної фізики «Молекулярна фізика і термодинаміка».

Як методи дослідження застосовувались теоретичний аналіз проблеми на основі вивчення філософської, методологічної, психолого-педагогічної, методичної літератури, законодавчих документів; практичні методи: анкетування, спостереження, атестування для виявлення умов адаптації та особливостей організації навчання студентів із Туркменістану, майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін у процесі професійної підготовки на лекціях, практичних та лабораторних заняттях; застосування інформаційних методів навчання як важливого чинника інтенсифікації самостійної роботи в процесі професійної підготовки. На підставі аналізу літературних джерел та опитування студентів визначено чинники, які впливають на адаптацію студентів із Туркменістану до умов освіти в Університеті Ушинського, та виявлено мотиви, за якими вони обрали навчання в Університеті Ушинського на фізико-математичному факультеті.

Для поліпшення організації процесу навчання студентів із Туркменістану в Університеті Ушинського застосовувались дистанційні технології навчання, які включали роботу з електронними підручниками, електронною поштою, тематичними форумами, чат конференціями й вебінарами.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Процес навчання іноземних студентів в українському ЗВО не протікає ізольовано від зовнішнього соціокультурного середовища. У цьому зв'язку чинником, що впливає на ефективність навчання іноземних студентів, зокрема студентів із Туркменістану, є соціокультурна, психологічна та академічна адаптація до нових умов життя, навчання, спілкування. Адаптація - складний і важкий процес, який переживають іноземні студенти, особливо на

початку перебування в нашій країні. Полегшити цей процес для них, зробити його більш коротким – завдання педагогічного колективу і взагалі соціокультурного середовища (педагогів, студентського колективу, обслуговуючого персоналу), пов'язаного з їхнім навчанням.

Для визначення важливості чинників впливу на успішність адаптації іноземних студентів розроблено анкету із відповідними запитаннями. Студентам необхідно було визначити три найбільш складні чинники адаптації (найбільш впливовий чинник позначався цифрою 1 і тощо). Результати опитування щодо виявлення важливості чинників впливу на адаптацію студентів, громадян Туркменістану, наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

*Ранжування важливості чинників, які заважають адаптації студентів із Туркменістану до умов освіти в Університеті Ушинського*

№	Чинник впливу	Ранг чинника впливу	Кількість/ процент студентів
1	Кліматичний	7	3 (11 %)
2	Особистісно-психологічний чинник	2	18 (66 %)
3	Адаптація до нової педагогічної системи	4	10 (37 %)
4	Соціальний чинник	3	15 (55 %)
5	Міжособистісне спілкування	5	8 (29 %)
6	Педагогічне спілкування	6	4 (15%)
7	Побутові труднощі (життя в гуртожитку, відсутність підтримки батьків, звичної їжі тощо)	1	23 (85 %)

Як видно з таблиці 1, найбільш впливовим чинником, що заважає адаптації студентів із Туркменістану до умов освіти в Університеті Ушинського, виявлено побутові труднощі (життя в гуртожитку, відсутність підтримки батьків, звичайної їжі тощо). І це зрозуміло. Дійсно, коли молода людина, яка знаходилась під піклуванням батьків у батьківському домі, потрапляє в гуртожиток до чужої країни, одночасно з набутою свободою, до якої так прагне молодь, вона позбавляється звичних побутових зручностей. Необхідно врахувати, що опитування відбувалося серед студентів другого року навчання, коли студенти ще не звикли до побутових змін. На другому місці як чинник впливу, що заважає адаптації, визначено особистісно-психологічний. Причину труднощів адаптації, викликаних особистісно-психологічним чинником, можна пояснити відмінністю менталітету, характеру, способу життя, релігії туркмен.

Водночас такі чинники, як адаптація до нової педагогічної системи, міжособистісне і педагогічне спілкування та кліматичні умови не визначалися як такі, що суттєво заважають адаптації. Отриманий результат можна пояснити подібністю систем середньої освіти України і Туркменістану, властивістю молоді знаходити спільну мову та комфортнішу клімату Одеси з м'якою зимою, затяжною весною, спекотним літом і довгою теплою осінню. Особливо необхідно відзначити, що не викликає значних труднощів у процесі адаптації іноземних студентів такий чинник, як педагогічне спілкування. Як зазначено науковцями, під педагогічним спілкуванням розуміють таке спілкування викладача з іноземними студентами, яке «забезпечує сприятливий соціально-психологічний клімат навчання, створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів у початковий період їхньої адаптації до нового соціокультурного середовища, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в навчальних групах, дозволяє максимально використовувати в освітньому процесі особистісні особливості викладача вищої школи» (Дрокіна, 2008: 54). Дійсно, здатність студента адаптуватися до системи навчання у ЗВО насамперед безпосередньо залежить від здатності самої педагогічної системи враховувати інтереси і потреби іноземних студентів, які приїжджають на навчання. В цілому, більшість студентів високо оцінюють свої відносини з викладачами університету, що допомагає процесу адаптації. Для того, щоб допомогти студентам-іноземцям усунути негативні наслідки дезадаптації педагоги повинні забезпечити такий зміст, форми і методи освітньо-виховної роботи, за допомогою яких можна було б прискорювати процеси адаптації. Тобто ґрунтовна професійна підготовки викладача за дисципліною має поєднуватися з умінням професійно-педагогічного спілкування з іноземними студентами, підґрунтям якого є бажання залучити студента до вирішення професійних завдань, створення емоційного тла, на якому відбувається навчання у ЗВО. В цьому контексті важливо відзначити, що знання і вміння педагогічного персоналу на практиці враховувати особистісні особливості студентів сприяють скороченню термінів успішної адаптації іноземних студентів, що безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу.

У педагогічному спілкуванні, як і в міжособистісному спілкуванні з іноземними студентами, необхідно враховувати їхні етнічні особливості. Як зазначають історики, етнопсихологи та журналісти щодо особливостей культури і менталітету туркмен, за манерою спілкування туркмени небагатослівні, ввічливі і дуже потайливі, самолюбиві, у свій внутрішній світ не пускають навіть після довгого знайомства (Игнатович). Тобто вони не підготовлені до демократичного стилю спілкування викладачів і студентів, прийнятого в Україні. Важливо відзначити, що знання і вміння на практиці враховувати особистісні особливості студентів сприяють скороченню термінів успішної адаптації іноземних студентів, яка безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу у ЗВО. Результати анкетування свідчать про те, що викладачі, які працюють на фізико-математичному факультеті, можливо на підсвідомому рівні тактично враховують ці особливості студентів із Туркменістану.

Для визначення мотивів, за якими студенти приїхали для навчання в Україну на фізико-математичних факультет, проведено анонімне опитування (таблиця 2).

Таблиця 2.

*Мотиви навчання студентів із Туркменістану в Університеті Ушинського*

№	Мотиви навчання	Кількість респондентів (відсотки)
1	Отримання знань і вмінь	4 (15 %)
2	Зацікавленість процесом навчання	3 (11 %)
3	Вимоги батьків	3 (11 %)
4	Бажання отримати диплом про вищу педагогічну освіту та працювати викладачем	6 (22 %)
5	Бажання отримати диплом про вищу педагогічну освіту для подальшого працевлаштування	5 (19 %)
6	Престижність вищої освіти в Туркменістані	6 (22 %)

Результати опитування свідчать про те, що найвпливовішими мотивами здобуття педагогічної освіти студенти визначили бажання отримати диплом про вищу педагогічну освіту і працювати викладачем та престижність вищої освіти в Туркменістані, що можна пояснити наявністю лише одного педагогічного ЗВО у їхній країні, тобто затребуваністю педагогічних кадрів із можливістю подальшого працевлаштування. Престижність вищої освіти спостерігається натеper у багатьох країнах світу. Туркменістан, можливо, не є винятком.

Перехід до третього тисячоліття, ознаменований використанням у навчанні мережі Інтернет, став причиною особливої уваги до питань теорії та практики дистанційного навчання, як сукупності сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі засобами використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) від тих, хто навчає, до тих, хто навчається, і навпаки. Технології дистанційного навчання розвиваються паралельно з удосконаленням ІКТ (Андреев, 1999). Особливої актуальності дистанційне навчання набуває в сучасних умовах переходу до онлайн-навчання в умовах карантину. Експериментально-дослідна робота започатковувалась перед введенням карантину в першому і на початку другого навчального семестру 2019-2020 року, що дало можливість проводити дослідження у змішаному очно-дистанційному режимі та змогу підготуватися до онлайн-навчання з початку введення карантину.

Одним з рішень проблеми введення дистанційного навчання є створення мультимедійних навчально-методичних комплексів (МНМК), оформлених як сайт в Інтернеті за певною адресою, які можуть бути використані як допоміжний засіб успішної організації дистанційного навчання за будь-якою дисципліною. Як відомо, мультимедіа – це комп'ютерні засоби створення, зберігання, обробки і відтворення в цифрованому вигляді інформації різних типів: тексту, малюнків, схем, таблиць, діаграм, фотографій, відео- та аудіо фрагментів, тобто комбіноване представлення різних форм інформації. Цей освітній технології притаманні якості інтерактивності, гнучкості й інтеграції різних типів мультимедійної навчальної інформації, вона враховує індивідуальні особливості тих, хто навчається, і сприяє підвищенню їхньої мотивації (Шликова, 2004).

Розроблений авторами МНМК розміщувався у відкритому, тематичному, навчальному сайті <https://maryavlova89.wixsite.com/fizika-rpnu>, з доменним ім'ям «НМК загальна фізика». До меню сайту входять сім структурних блоків: головна сторінка; інформаційний блок; лабораторні роботи; рішення задач; навчальні проекти; тести і контрольні роботи; українсько-російсько-англійський словник фізичних термінів. Клікнувши на кожен зі складників меню сайту, можна визначити її контент. Опишемо склад кожного з блоків: 1. Головна сторінка сайту містить заставку із поясненням мети сайту з таким текстом:

«Шановні друзі! Ви завітали на сайт навчально-методичного комплексу з фізики. Метою сайту є створення електронного навчально-методичного забезпечення інформації для якісного вивчення навчальної дисципліни «Загальна фізика» (розділи «Механіка» і «Молекулярна фізика і термодинаміка»). 2. Інформаційний блок, який містить: навчально-методичний посібник «Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики в процесі навчання розділу «Молекулярна фізика і термодинаміка», навчально-методичний посібник «Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики при виконанні лабораторних робіт», підручники: І. М. Кучерук «Загальний курс фізики. Механіка. Молекулярна фізика і термодинаміка»; А. І. Кикоин, І. К. Кикоин «Молекулярная физика»; Д. В. Сивухин «Общий курс физики. Термодинамика и молекулярная физика»; тексти лекцій з механіки, тексти лекцій з молекулярної фізики і термодинаміки. Електронні підручники, посібники, тексти лекцій використовуються для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу з дисципліни. Наявність посібників і текстів лекцій з питаннями для самоконтролю після кожної теми теоретичного матеріалу давала можливість студентам отримувати необхідні знання і контролювати ступінь засвоєння опрацьованого матеріалу. 3. Блок «Лабораторний практикум» містить методичні рекомендації і виконання традиційних і віртуальних лабораторних робіт з розділів «Механіка» і «Молекулярна фізика і термодинаміка» з необхідним теоретичним матеріалом, поясненням до проведення експериментальної частини лабораторної роботи, а також запитання для самоперевірки. 4. Блок «Рішення задач» містить приклади рішення типових задач з кожної теми розділів «Механіка» й «Молекулярна фізика і термодинаміка». 5. Блок «Навчальні проекти» містить теми навчальних курсових робіт з розділів «Механіка» і «Молекулярна фізика і термодинаміка» та методичні рекомендації до оформлення курсових робіт. 6. Блок «Тести і контрольні роботи» містить приклади тестів і контрольних робіт з розділів «Механіка» й «Молекулярна фізика і термодинаміка». 7. Блок «Словник фізичних термінів містить основні фізичні терміни і словосполучення розділів «Механіка» і «Молекулярна фізика і термодинаміка» трьома мовами: українській, англійській та російській. Словник розроблявся з урахуванням наявності в академічних групах студентів – громадян Туркменістану, які, як відомо, в середніх закладах освіти на батьківщині вивчають російську мову протягом всього навчання і тому зазнають труднощів з українською мовою у процесі навчання в університеті. Наявність словника забезпечувала їм можливість ознайомлення з українським і англійським варіантами фізичних термінів. Крім того, наявність тримовного словника фізичних термінів ознайомлювала студентів з англійською фізичною термінологією, що є корисним, особливого для тих студентів, які обрали в якості додаткової спеціальності англійську мову і літературу.

**Висновки.** Спостереження, опитування і результати навчання студентів, громадян Туркменістану, засвідчили ефективність розробленої методики врахування особливостей організації навчання іноземних студентів, майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін.

Проведення анкетування виявило, що найбільш впливовим чинником, що заважає адаптації іноземних студентів до проживання і навчання в Україні, є побутові труднощі. Водночас, такі чинники як адаптація до нової педагогічної системи, міжособистісне і педагогічне спілкування не визначалися як такі, що заважають адаптації. Такий результат свідчить про значний потенціал і позитивні перспективи професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, громадян Туркменістану.

Результати опитування показали, що найвпливовішими мотивами здобуття педагогічної освіти студенти-іноземці визначили бажання отримати диплом про вищу педагогічну освіту і працювати викладачем, а також престижність вищої освіти в Туркменістані, що вказує на свідомий вибір більшості студентів навчатися в педагогічному ЗВО.

Створення мультимедійного навчально-методичного комплексу, що розміщувався в Інтернеті у відкритому, тематичному, навчальному сайті <https://marypavlova89.wixsite.com/fizika-ppru>, з доменним ім'ям «НМК загальна фізика» забезпечувало доставку інформації в інтерактивному режимі для дистанційного навчання, що особливо актуальне в онлайн форматі організації освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у впровадженні розробленої методики і отриманих результатів в процес професійної підготовки студентів із Туркменістану при засвоєнні подальших розділів загальної фізики.

### **Література**

Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 1999. 306 с.

Всесвітня конференція з вищої освіти - 2009: "Нова динаміка вищої освіти і наук КОМЮНИКЕ (8 липня 2009 р.). URL: [zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua) ».

Деякі питання набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства : наказ Міністерства науки і освіти України від 01.11.2013 №1541 [zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua) »

Дрокина С. В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов: материалы Всероссийского семинара. Томск: Изд-во ТПУ, 2008. Т. 2. С. 52 - 58.

Игнатович А. Е. Туркмены: особенности культуры и менталитета. [www.msu.by/info/ovrsm/kuratoru/turkmeny](http://www.msu.by/info/ovrsm/kuratoru/turkmeny).

Мателешко Ю. П. Співробітництво між Україною і Туркменістаном у галузях науки та освіти. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 114. С. 389–392.

Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні» (м. Тернопіль, 2–4 травня 2018 р.). Тернопіль, 2018. [http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/25106/23/Zbirnyk\\_actual\\_problem\\_2018\\_v2.pdf](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/25106/23/Zbirnyk_actual_problem_2018_v2.pdf).

Матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні» (м. Тернопіль, 18–20 травня 2016 р.). Тернопіль, 2016. [.http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16961/2/Conf\\_2016](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16961/2/Conf_2016)

Освітне право: Навчальний посібник для студентів гуманітарних ВНЗ / за ред. В. В. Астахова. Харків: НУА, 2011 р. 187 с.

Система образования в Туркменистане интересные подробности. Central Asia Monitor Общеественно-политическая газета. URL: <https://camonitor.kz/24828-sistema-obrazovaniya-v-turkmenistane-interesnye-podrobnosti.html>.

Система освіти в Україні. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/2313/85/>.

Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: уч. пособие для студентов. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 215с: [http://window.edu.ru/resource/676/58676/files/kult\\_multimedia.p](http://window.edu.ru/resource/676/58676/files/kult_multimedia.p).

## Features of the education organisation for the students from Turkmenistan, future teachers of physico-mathematical disciplines

**Tadeush Olga<sup>5</sup>**

*State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine*

**Yemelyanova Darya<sup>6</sup>**

*State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine*

**Marina Mariia<sup>7</sup>**

*Educational Complex №67, Secondary School of I–III levels, Odesa, Ukraine*

**Gochieva Mukhabbad<sup>8</sup>**

*State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine*

---

*Ushynsky University has been actively developing the international sphere of activity for a long time, in particular, attracting foreign students to study in it. In this regard, the urgent task for the university is to organise an effective learning process for foreign students in order to ensure high quality educational services within their chosen specialties.*

---

<sup>5</sup> PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of Physics at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

<sup>6</sup> PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of the Western and Oriental Languages and their Teaching Methods at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

<sup>7</sup> Physics teacher at the Educational Complex №67, Secondary School of I–III levels in Odesa

<sup>8</sup> 2-nd year Master-course student at the Faculty of Physics and Mathematics at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Experimental research work on the organisation of education for the students from Turkmenistan was carried out in the process of profession-centred training targeted to the future teachers of physical and mathematical disciplines.

Theoretical analysis of the problem and practical methods were used as research methods: questionnaires, observations, certification to identify the conditions for adaptation and the features of the education organisation for the students from Turkmenistan. The factors influencing the adaptation of students to the conditions of education at Ushynsky University have been determined, the motives for their choice to study at the Faculty of Physics and Mathematics have been identified. It was found out that the most influential factor hindering the adaptation of foreign students to living and studying in Ukraine are household difficulties. However, the factors such as interpersonal and pedagogical communication were not identified as the ones which hinder their adaptation. This result testifies to the significant potential and positive prospects of the profession-centred training targeted to citizens of Turkmenistan.

The results of the survey showed that the most influential motives for obtaining pedagogical education were as follows: foreign students' desire to obtain a diploma of higher pedagogical education and work as a teacher, the prestige of higher education in Turkmenistan, which indicates the conscious choice of most students to study at a pedagogical institution of higher education.

The creation of a multimedia educational and methodological complex provided the delivery of information in an interactive mode for distance learning, which had a positive impact on the learning outcomes and was especially relevant in the online framework of the educational process.

The prospects for further research are seen in the implementation of the developed methodology in the development of further sections of General Physics.

**Keywords:** future Physics teachers, students from Turkmenistan, peculiarities of education.

---

## References

Andreyev, A.A. (1999) Didakticheskiye osnovy distantsionnogo obucheniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [Didactic foundations of distance learning in higher educational institutions]: *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow: MGU [in Russian].

Astakhova, V.V. (Eds). (2011). *Osvitnye pravo: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv humanitarnykh VNZ - Educational law: A textbook for students of humanities*. Kharkiv: NUA [in Ukrainian].

Deyaki pytannya naboru ta navchannya (stazhuvannya) inozemtsiv ta osib bez hromadyanstva [Some issues of recruitment and training (internship) of foreigners and stateless persons]: nakaz Ministerstva nauky i osvity Ukrayiny vid 01.11.2013 №1541 zakon.rada.gov.ua: order of the Ministry of Science and Education of Ukraine dated 01.11.2013 №1541. URL: zakon.rada.gov.ua [in Ukrainian].

Drokina, S.V.(2008) Vliyaniye kul'tury obshcheniya prepodavateley na uspeshnost' psikhologicheskoy adaptatsii studentov. [The influence of teachers 'communication culture on the success of students' psychological adaptation]: *Materialy Vserossiyskogo seminara - Materials of the All-Russian seminar* (Vol. 2), (pp. 52-58). Tomsk: TPU, Tomsk: TPU Publishing House [in Russian].

Ignatovich, A.Ye. Turkmeny:osobennosti kul'tury i mentaliteta. [Turkmens: peculiarities of culture and mentality]. Retrieved from [www.msu.by ›info› ovrsm ›kuratoru› turkmeny](http://www.msu.by/info/ovrsm/kuratoru/turkmeny) [in Russian].

Mateleshko, YU.P.(2016). Spivrobotnytstvo mizh Ukrayinoyu i Turkmenistanom u haluzyakh nauky ta osvity [Cooperation between Ukraine and Turkmenistan in the fields of science and education ] *Hileya: naukovyy visnyk - Gileya: scientific bulletin*, 114. 389–392 [in Ukrainian].

*Materialy IV Mizhnarodnoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi «Aktual'ni pytannya orhanizatsiyi navchannya inozemnykh studentiv v Ukrayini» - Proceedings of the IV International Scientific and Methodological Conference "Current issues of education of foreign students in Ukraine"*. Ternopil', 2 – 4 travnya 2018. Ternopil', 2018. Ternopil, May 2 - 4, 2018. Ternopil, 2018. Retrieved from [http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/25106/23/Zbirnyk\\_actual\\_problem\\_2018\\_v2.pdf](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/25106/23/Zbirnyk_actual_problem_2018_v2.pdf) [in Ukrainian].

*Materialy III Mizhnarodnoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi «Aktual'ni pytannya orhanizatsiyi navchannya inozemnykh studentiv v Ukrayini» - Proceedings of the III International Scientific and Methodological Conference "Current issues of education of foreign students in Ukraine"*.Ternopil', 18–20 travnya 2016). Ternopil', 2016.. (Ternopil, May 18-20, 2016). Ternopil, 2016. Retrieved from. [http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16961/2/Conf\\_2016](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16961/2/Conf_2016)[in Ukrainian].

Sistema obrazovaniya v Turkmenistane interesnyye podrobnosti. [The educational system in Turkmenistan has interesting details]. *Central Asia Monitor Obshchestvenno-politicheskaya gazeta*. *Central*

*Asia Monitor Social and political newspaper*. Retrieved from. <https://camonitor.kz/24828-sistema-obrazovaniya-v-turkmenistane-interesnye-podrobnosti.html> [in Russian].

Systema osvity v Ukrayini. [Education system in Ukraine]. Retrieved from. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/2313/85/> .URL:<http://studentam.net.ua/content/view/2313/85/> [in Ukrain].

Shlykova, O.V. (2004) *Kul'tura mul'timedia* [[*Culture of multimedia*]. Moscow: FAIR-PRESS, Retrieved from. [http://window.edu.ru/resource/676/58676/files/kult\\_multimedia.p](http://window.edu.ru/resource/676/58676/files/kult_multimedia.p) [in Russian].

Vsesvitnya konferentsiya z vyshchoyi osvity - 2009: "Nova dynamika vyshchoyi osvity i nauk KOMYUNIKE (8 lypnya 2009 r.). [World Conference on Higher Education - 2009: "New dynamics of higher education and sciences COMMUNICATION (July 8, 2009). URL: [zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua) [in Ukrainian].

*Accepted: November 13, 2020*



**Особливості стану психіки і моторики дітей із ЗГМР та порушеннями постави****Бєседа Володимир Вікторович<sup>1</sup>**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

E-mail: [doctorbeseda@gmail.com](mailto:doctorbeseda@gmail.com)ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4262-6629>

В умовах сучасності існують багаточисленні наукові розробки та дослідження проблеми затримки психомоторного розвитку в дітей різного віку. Водночас комплексне рішення відносно виявлення психофізичних характеристик цієї категорії дітей раннього віку з порушеннями постави розкрито недостатньо.

Це зумовило мету статті – виявити особливості стану психіки і моторики дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку і порушеннями постави методом аналізу та педагогічних спостережень.

За підсумками виконаного дослідження було з'ясовано, що: у дітей із затримкою психомоторного розвитку спостерігаються різні види психічного і соматичного дизонтогенезу, що негативно впливає на їхню навчальну діяльність та успішну соціальну адаптацію у суспільстві; педагогічні спостереження за дітьми раннього віку із затримкою психомоторного розвитку з порушеннями постави мають певні характерні ознаки психіки стосовно до здорових однолітків: знижена рухово-ігрова активність, зменшена участь у якості лідера в колективних рухливих іграх; недостатність мовленнєвого спілкування з однолітками, емоційна нестабільність, реагування на зміну сюжетних колізій гри у таких дітей відстає за часом від подібних реакцій у здорових однолітків і буває неадекватним; їм бувають не зрозумілі правила гри, або деталі ігрового сюжету; не завжди правильно реагують на підсумки гри, педагога у кожному конкретному випадку; специфічні особливості розвитку моторної сфери у цієї категорії дітей такі: зменшений загальний обсяг денних локомоцій у порівнянні зі здоровими однолітками; такі діти віддають перевагу горизонтальному основним руховим режимам (лежанню, повзанню, сидінню), уникаючи вертикалізованих гравітаційних вихідних положень; а якщо діти цього контингенту і приймають такі положення, то рефлексивно намагаються знайти додаткову опору для верхніх кінцівок або тулуба; зниження обсягу цілеспрямованих рухово-ігрових дій при збільшенні спонтанної моторної активності; координація рухів у дітей із ЗГМР і порушеннями постави часто буває недостатньою; також слід відзначити проблеми із злитістю рухів; виявлена недостатня раціональність рухових дій у таких дітей за всіма параметрами (просторовим, часовим і енергетичним).

**Ключові слова:** діти раннього віку, психіка, моторика, затримка психомоторного розвитку, порушення постави.

**Вступ.** Сучасні статистичні дані засвідчують прогресуюче зростання дітей із відхиленнями здоров'я. За оцінками ВООЗ на початку XXI століття 10% населення нашої планети є «недієздатними» особами, з яких 100 млн. – діти з обмеженими можливостями. У світі 250 мільйонів дітей з обмеженими можливостями віком до 14 років; в Україні їх 2,5 млн., з яких 1,2 млн – діти з інвалідністю I та II груп, з них 120 тис. мають інвалідність з дитинства (Колишкін, 2013).

Відзначається зростання чисельності захворювань опорно-рухового апарату серед дітей – на 22%, серед підлітків – на 47% за останнє десятиліття (Крайнюков, 2015). За даними О.А. Сергєєвої та співавт. (2015), затримка психічного розвитку (ЗПР) спостерігається у 25% дитячого населення. А.В. Голощапов (2015) наводить дані, що близько 20% дітей на момент вступу до школи мають затримку психічного розвитку і близько 50% усіх дітей, які не спроможні адекватно засвоювати шкільну програму (Голощапов, 2016; Сергєєва, 2015). Крім того, за даними МОЗ України – захворюваність РАС із 2006 року зросла у 2,5 рази, з 2010 по 2014 р. із 28,2% до 35,7% (Тарасун, 2014).

Спостереження за динамікою наукових розробок та досліджень дали можливість констатувати посилення уваги науковців до проблеми затримки психомоторного розвитку в дітей різного віку (Е. Ф. Архипова, Е. Р. Баєнська, В. В. Бєседа, І. А. Виродова, О. Є. Громова, М. М. Єфименко, М. М. Малофєєв, О. М. Мастюкова, М. Д. Мога, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко та ін.).

<sup>1</sup> кандидат педагогічних наук, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова



Водночас виявлення психофізичних характеристик у комплексному ракурсі дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку (ЗПМР) саме з порушеннями постави розкрито недостатньо, що й зумовило мету дослідження.

**Мета та завдання дослідження.** Метою дослідження є виявлення особливостей стану психіки і моторики дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку і порушеннями постави. Відповідно до мети визначено завдання дослідження: проаналізувати дані літературних джерел відносно особливостей психіки і моторики дітей із затримкою психомоторного розвитку з порушеннями постави; визначити стан розвитку моторики і психіки цих дітей; визначити особливості розвитку психічних та рухових функцій означеної категорії дітей.

**Матеріали та методи дослідження.** Методи дослідження: метод аналізу, який дозволив виявити особливості психічної та рухової сфери у дітей із затримкою психомоторного розвитку; метод педагогічних спостережень дав можливість з'ясувати стан психіки і моторики дітей із ЗПМР з порушеннями постави.

**Результати дослідження.** Психомоторний розвиток (виділено – В. В.) розглядається як складний процес під впливом зовнішніх чинників, зумовлений генетичною програмою системогенезу в залежності від багаторівневої структури функціональних ансамблів нервової системи дитини (Журба, Мастюкова, 1981).

Л. Журба & О. Мастюкова (1981) вважають, що раннє розпізнавання порушень психомоторного розвитку є основою ефективності лікувально-профілактичних засобів, які запобігають тяжкій інвалідності (Журба, Мастюкова, 1981).

Порушення психомоторного розвитку є наслідком ураження нервової системи, що особливо проявляється на ранніх стадіях формування моторних навичок та основ психічної діяльності (Журба, Мастюкова, 1981).

Перинатальна патологія є чинником ризику щодо виникнення у дитини якоїсь рухової патології. Незважаючи на рівну ймовірність ураження всіх відділів нервової системи, при дії патогенних чинників на мозок, що розвивається, передусім і найсильніше страждає саме *руховий аналізатор*. В силу того, що страждає незрілий мозок, подальші темпи його дозрівання уповільнюються: порушується порядок включення структур мозку в міру їх дозрівання в функціональні системи (Журба, Мастюкова, 1981).

Під час дорослішання не аби-яке значення має вплив соціальних чинників на формування та розвиток психічних і моторних функцій у дітей. Так, В. Лебединський указує, що мікросоціально-педагогічна занедбаність, під якою розуміється затримка інтелектуального і в певній мірі емоційного розвитку, зумовлена культуральною депривацією – несприятливими умовами виховання, які створюють значний дефіцит інформації та емоційного досвіду на ранніх етапах розвитку (Лебединський, 2003).

У таких дітей в тій чи тій мірі затримано і порушено оволодіння всіма необхідними руховими функціями: утриманням голови, самостійного сидіння, стояння, ходьби, ручної маніпулятивної діяльності. Рухові порушення, у свою чергу, негативно впливають на формування психічних і мовленнєвих функцій. Ось чому так важливо якомога раніше виявляти порушення в руховій сфері дитини. Ступінь тяжкості рухових порушень варіює у великому діапазоні, де на одному полюсі знаходяться грубі рухові розлади, а на іншому – мінімальні. Відповідно варіюють мовленнєві та психічні порушення – при цьому і може спостерігатися ціла гама різних поєднань і комбінацій. Наприклад, при грубих рухових порушеннях психічні і мовні розлади можуть бути мінімальними, а при легких рухових розладах нерідко зустрічаються важкі порушення психіки і мови.

На думку О. Приходько, «багаторічні дослідження показали, що в разі раннього виявлення в перші місяці життя і організації адекватної корекційної роботи можна досягти значних успіхів в подоланні перинатальної патології. Дослідження К. Семенової, Л. Бадаляна, О. Мастюкової показують, що за умови ранньої діагностики – не пізніше 4–6-місячного віку дитини – і раннього початку адекватного систематичного медико-педагогічного впливу практичне одужання і нормалізація особистих функцій можуть бути досягнуті в 60–70% випадків до 2–3-річного віку. У випадку пізнього виявлення дітей із перинатальною патологією і відсутності адекватної корекційної роботи виникнення важких рухових, психічних і мовленнєвих порушень є більш ймовірним» (Приходько, 2006).

Затримка психічного розвитку засвідчує: недостатній загальний запас знань, обмеженість уявлень, незрілість мислення, малу інтелектуальну цілеспрямованість, переважання ігрових інтересів; затримку розвитку емоційної сфери (різні види інфантилізму), при цьому порушення в інтелектуальній сфері виражені не різко (Лебединський, 2003).

Основні неврологічні і психопатологічні синдроми у дітей першого року життя: синдром гіпозбуджуваності; синдром гіперзбуджуваності; гіпертензійно-гідроцефальний синдром; судомний синдром; церебрастенічний синдром; синдром рухових порушень (синдром м'язової гіпотонії; синдром м'язової дистонії; синдром м'язової гіпертонії; мозочкові порушення; ДЦП); синдром вегетативно-вісцеральних дисфункцій; синдром мінімальної мозкової дисфункції (ММД); синдром уродженого або рано набутого недоумства; неврологічні і психопатологічні синдроми при соматичних захворюваннях (синдром порушеного кишкового всмоктування (мальабсорбції) (Журба, Мاستюкова, 1981).

Затримка розвитку моторики: уповільнення статичних і локомоторних навичок (утримання голови, хватання предметів, сидіння, стояння, ходьба). У віці 2–3 років страждає розвиток самообслуговування, недорозвиток мовлення. В дошкільному віці: відсутність допитливості, слабкість пізнавальної активності, виявляються виражені труднощі в освоєнні початкових елементів читання та рахування (Лебединський, 2003).

За результатами досліджень О. Г. Приходько, розвиток дітей з руховою патологією в ранньому віці (від року до трьох років) має свої специфічні риси. Темпи моторного, пізнавального і мовленнєвого розвитку дитини з руховою церебральною патологією можуть широко варіювати. Часто виявляється диспропорція в розвитку окремих функцій. Так, рівень розвитку емоційної сфери може набагато випереджати рівень рухового і мовленнєвого розвитку (Приходько, 2006).

Аномалії зорового аналізатора негативно впливають на зорово-моторну координацію дітей, де спостерігаються такі порушення: косоокість; птоз; порушення зорового сприйняття; недостатня фіксація погляду; порушення плавного простежування; зниження гостроти зору; спотворене сприйняття предметів і явищ довколишньої дійсності тощо.

Розлади емоційно-вольової сфери виражаються по-різному у дітей із затримкою психомоторного розвитку та порушеннями постави: підвищена емоційна збудливість чи загальмованість; дратівливість чи боязкість; рухова розгальмованість чи скутість рухів. Ці розлади можуть посилюватися, або набувати полярності при стомленні чи в новому для дитини оточенні.

Відхилення у мовленнєвому розвитку виражається у таких ознаках: зниження потреби у мовленнєвому спілкуванні; порушення голосових реакцій; спілкування за допомогою жестів, міміки чи криків; зниження голосової активності; недостатність слухової уваги тощо. Все це затримує розвиток початкового розуміння зверненої мови.

Індивідуальні терміни появи мови значно коливаються, що залежить від багатьох чинників: локалізації та тяжкості ураження мозку, раннього початку, систематичності і адекватності корекційно-логопедичної роботи. Вікова динаміка мовленнєвого розвитку дітей також багато в чому залежить від стану інтелекту. Чим вище інтелект дитини, тим більш сприятлива динаміка розвитку мовлення, кращі результати логопедичної роботи.

Значний стрибок у розвитку мовлення при проведенні корекційно-логопедичних занять спостерігається до кінця третього року життя. На цьому віковому етапі темп мовленнєвого розвитку починає випереджати темп розвитку загальної моторики дитини. Здебільшого фразове мовлення формується до 4–5 років; у старшому дошкільному віці (5–7 років) йде її інтенсивний розвиток. Найчастіше як у ранньому, так і в дошкільному віці, діти не реалізують своїх мовленнєвих можливостей у спілкуванні (на запитання дають стереотипні однослівні відповіді).

У дітей із руховою патологією зберігаються ранні вроджені безумовні рефлекси як у руховій, так і в артикуляційній, лицьовій, дихальній мускулатури. Прикладом псевдопозитивної симптоматики може бути збереження рефлексів орального автоматизму протягом ряду років, наявність примітивних інфантильних схем дихання, ковтання, кусання, жування.

*Моторний розвиток* (виділено – В. В.). Становлення реакцій випрямлення і рівноваги у дітей із руховою патологією в ранньому віці різко затримано і якісно неповноцінно. До року тільки частина дітей із церебральним паралічем або синдромами рухових порушень утримує голову; в основному вони не можуть самостійно сидіти. У багатьох відзначається вимушене положення тіла, неможливість поворотів зі спини на живіт, патологічна опора при спробі поставити їх на ноги. Всі ці порушення можуть негативно позначатися на розвитку пізнавальної діяльності.

Практично у всіх дітей виявляються порушення рухових функцій кистей і пальців рук. У більшості дітей відзначається патологічний стан кистей рук із щільним стисненням кулаків, приведенням великого пальця до долоні і неможливістю або утрудненням його участі при захопленні іграшки. У деяких дітей кисті рук мляві, паретичні. У важких випадках хапання і маніпуляції з предметами недоступні дітям навіть до кінця раннього віку. Частина дітей з напруженою захоплює предмети, можуть утримати їх, але

маніпуляції здійснити не можуть. Тільки деякі діти захоплюють предмети, утримують їх, можуть довільно відпустити, здійснюють з ними прості маніпуляції, але вільно маніпулювати предметами не можуть.

Для дослідження особливостей стану психіки і моторики дітей раннього віку із затримкою психомоторного розвитку і порушеннями постави протягом 2019–2020 р.р. було організовано систематичні педагогічні спостереження, у процесі яких фіксувались і систематизувались психічні і моторні прояви дітей у різноманітній рухово-ігровій діяльності. Це як малорухливі ігри з переважним задіянням ручної предметно-маніпулятивної діяльності, так і активні рухливі ігри на основі ходьби, бігу та підстрибувань. Для виявлення психічних проявів дітей фіксувались такі показники: ступінь мотивації до рухово-ігрової діяльності, ступінь активності у рухових іграх, домінуючі емоції, адекватність у спілкуванні з однолітками і педагогом, мовленнєві прояви та реагування на зміну рухово-ігрової ситуації або педагогічної ситуації взагалі. Якщо говорити про дітей раннього віку із ЗПМР і порушеннями постави, то спеціально організовані відкриті та сховані педагогічні спостереження дозволили виділити такі особливості їхньої *психічної сфери*:

1. У них помітно обмежена рухово-ігрова діяльність із ровесниками, що виражається такими варіантами поведінки: вони *не так часто беруть участь у сюжетних іграх*, як їхні здорові однолітки (76,2–85,3%); а якщо вони і залучаються до ігри, то роблять *це фрагментарно, вибірково*, а не спочатку і до кінця. Частина дітей, що грають від початку і до кінця дорівнюється 8,6–12,4% від загальної кількості дітей із ЗПМР. Переважно вони передчасно вибувають із ігри, бо їм щось не сподобалось і навіть першочергове природне бажання гратись і рухатися не може переважити цього негативного ставлення до якоїсь конкретної ситуації, що виникла в процесі гри.

2. Беручи участь в іграх, діти із ЗПМР *уникають лідерських ролей* і виконують ролі не головні, а другорядні. Вони не демонструють своєї свідомої активності, а лише повторюють рухово-ігрові патерни за іншими дітьми-лідерами. Лише частина таких дітей іноді брали на себе роль лідера в грі (7,8–9,2%).

3. У мовленнєвому відношенні діти досліджуваної групи демонструють *недостатність мовленнєвого спілкування* із однолітками: обмежений активний запас слів, бліде емоційне забарвлення мовленнєвого спілкування, вельми велика доля варіантів невербального спілкування за допомогою міміки та жестів, мови тіла, крику, плачу тощо.

4. У таких дітей у процесі ігор часто спостерігається емоційна нестабільність, *своєрідна емоційна лабільність*: настрої дітей дуже варіюється від спокійно-позитивного до істерично-плаксивого. Такі діти не люблять, коли щось робиться не так, як хочеться саме їм. Їм не подобається, коли дорослі роблять їм зауваження, або інші діти забирають у них іграшку (наприклад, м'яч).

5. *Реагування* на зміну сюжетних колізій гри у таких дітей *відстає від подібних реакцій у здорових однолітків*. Їм потрібен додатковий час, щоб помітити ці зміни сюжету і адекватно відреагувати на них. До речі, це *реагування не завжди буває адекватним*.

6. Дітям із ЗПМР і порушеннями постави *не завжди зрозумілі правила гри, або деталі ігрового сюжету*. Вони спостерігають за іншими дітьми, їхньою поведінкою і рухово-ігровими діями, а потім намагаються часто механічно повторювати ці дії за ними. Іноді вони роблять зовсім не те, що передбачає ігровий сюжет або елементарні правила гри.

7. Діти вказаного контингенту *не завжди правильно реагують на підсумки гри*, які робить педагог у кожному конкретному випадку.

*Моторна сфера* дітей із ЗПМР і порушеннями постави також має свої специфічні особливості. Педагогічними спостереженнями передбачалось фіксація таких її показників: загальний обсяг денних локомоцій, пропорціональність використання основних рухових режимів протягом дня, особливості застосування вертикалізованих вихідних положень у гравітаційному полі, ступінь цілеспрямованості рухів, ступінь їхньої координованості, злитості тощо. У підсумку було виявлено такі особливості моторики зазначеної категорії дітей:

1. Із-за порушень постави несвідомо ці діти *значно зменшують загальний обсяг денних локомоцій у порівнянні зі своїми здоровими однолітками* (він складає лише 76,8–82,5%). Насамперед, це помітно в реалізації ними природних основних рухів: лежання, повзання, сидіння, стояння, ходіння, лазіння, бігу та стрибків. При цьому діти зосереджуються на більш горизонтованих, низьких рухових режимах: різновидах вправ у положенні лежачи, накарачках, сидячи. Роблять вони це несвідомо, але тим самим розвантажують опорно-руховий апарат (і хребетний стовбур) від зайвих вертикальних гравітаційних навантажень. Для них ці положення виявляються більш комфортними, ніж пози вертикалізовані (довге стояння, ходіння тощо). Ось чому діти намагаються уникати довгих статичних і динамічних вихідних положень із вертикальним розташуванням скелета.

2. Якщо ж діти і приймають такі положення і знаходяться в них деякий час, вони рефлекторно *намагаються знайти додаткову опору для верхніх кінцівок або тулуба*, щоб знизити дискомфортні відчуття і полегшити гравітаційний режим для хребетного стовбура. Для цього вони використовують ручне захоплення предметів, що знаходяться вище умовної лінії плечового поясу, спираються рукою або руками на опору, що знаходиться нижче рівня плечового поясу, притуляються тулубом до вертикальної опори (стіни, колони, стійки, гімнастичної драбини тощо), спираються тазовим поясом на нижню опору, що розташована нижче самого тазу, комбінують ці варіанти.

3. Слід відзначити *зниження обсягу цілеспрямованих рухово-ігрових дій при збільшенні спонтанної моторної активності*. Діти із ЗПМР і порушеннями постави недостатньо часто використовують цілеспрямовану програму рухових дій для вирішення того чи того рухового завдання. В їхніх діях простежується пошукова активність, зумовлена конкретною рухово-ігровою ситуацією – при цьому домінувальне цілепокладання відходить на задній план, перестає бути головним.

4. *Координація рухів у дітей із ЗПМР і порушеннями постави часто буває недостатньою*. Особливо це помітно в динамічних іграх із бігом та частою зміною сюжетних колізій, коли напрям руху треба швидко змінити на протилежний, упоравшись із балістичним імпульсом. Координаційна недостатність помітна також у предметно-маніпулятивній діяльності таких дітей, особливо це помітно в ручних рухових діях із предметами: м'ячами, гімнастичними палицями, обручами, кубиками, скакалкою тощо. Зниження координаційних можливостей особливо помітно у дворучних координаціях із предметами і без них. Недостатніми виявляються необхідна локалізація і автономізація в діях кожної руки, яка свідчить про сформовані міжпівкульні нейронні шляхи. В ідеалі ліва рука має робити один рух, а права при цьому – зовсім інший. Наприклад, ліва рука збирає тенісні м'ячики з підлоги і кладе їх у кошик, а права – при цьому виконує кидки м'ячиків у ціль, що розташована на стіні. У дітей із ЗПМР і порушеннями постави вельми часто (у 45,3–56,8% випадків) спостерігаються своєрідні генералізовані м'язові синергії, коли права рука намагається виконувати те саме, що і ліва рука, що вказує на недосконалість міжпівкульних нейронних координацій.

5. Також треба відзначити *проблеми із злітністю рухів*. Як відомо, злиті, закінчені рухи характеризують високий рівень рухової підготованості. В цьому випадку загальний руховий акт має свій початок, розвиток і завершення, коли кожна попередня фаза руху плавно і логічно перетікає у наступну фазу. У дітей вказаної категорії рухи недостатньо злиті – в них простежується переривчастість, своєрідна дискретність.

6. У процесі педагогічних спостережень було виявлена *недостатню раціональність рухових дій*. Раціональними слід признати рухи, за допомогою яких дитина досягає поставленої цілі, витрачаючи при цьому мінімум простору, часу й енергії. У дітей із ЗПМР і порушеннями постави рухові дії відбуваються за не зовсім раціональними просторовими, часовими й енергетичними показниками. Щодо *просторового* аспекту, то траєкторії пересувань дітей вельми архаїчні, не мають необхідного цілеспрямованого напрямку, на 16,4–23,8% довші, ніж траєкторії раціональні ( $L + \Delta L$ ). Для самих рухів характерними є розмашистість, занадто велика амплітуда рухів у суглобах кінцівок. Довжина кроку при ходьбі та бігу також не відповідає оптимальним показникам і часто є меншою, ніж потрібно.

У дітей раннього віку із ЗПМР і порушеннями постави у сагітальній площині на прикладі сутулуватої постави спостерігається збільшений у порівнянні зі здоровими однолітками гальмівний шлях після прискорень у ходьбі та бігу, бо в них скорочена і зменшена поверхнева фронтальна лінія (ПФЛ), що заважає дитині після прискорення ефективно і своєчасно зупинитися. Неприродно зміщений уперед центр ваги стимулює продовження інерційного руху вперед навіть тоді, коли це не потрібно, що подекуди стає небезпечним, якщо прискорення виконувалось у напрямку стінки, стійки, або іншої вертикальної конструкції.

Щодо дітей із сколіотичним викривленням хребетного стовбура, слід зазначити, що у них часто (до 34,5–47,8%) порушено вміння ефективно балансувати, тобто зберігати динамічну рівновагу. Зміщений у фронтальній площині центр ваги постійно проковує перекидний момент у бік зміщення і цей момент підсилюється після прискорень, махів та інших балістичних рухів тулубом або кінцівками. Діти раннього віку із ЗПМР і порушеннями постави у фронтальній площині частіше падають у процесі динамічних рухливих ігор. А це формує у них негативне ставлення до таких ігор, бажання запобігти в них активної участі. Формується сомато-психічний ланцюжок, коли із-за порушення постави у фронтальній площині у дитини погіршується функція динамічної рівноваги, вона часто втрачає стійкість тіла і падає – це з часом відбивається на негативному ставленні таких дітей, взагалі до рухово-ігрової діяльності.

Якщо говорити про *часові* показники, то, насамперед, звертає на себе увагу зайвий час на виконання того чи того руху ( $T+\Delta T$ ), тобто дитина виконує рухову дію на 15,3–27,5% повільніше, ніж її здорові однолітки. Темп виконання циклічних рухів уповільнений і відстає від аналогічного у здорових дітей раннього віку. Якщо говорити про варіанти відпочинку, то діти із ЗПМР і порушеннями постави найчастіше відпочивають від рухово-ігрової активності в середньому на 2,3–4,7 разів за 30 хв. При цьому слід зазначити, що тривалість пауз, які беруть діти зазначеного контингенту на 12,9 – 18,6% довша, ніж у їхніх здорових однолітків.

Педагогічні спостереження за *енергетичними* показниками рухово-ігрової діяльності виявили такі специфічні тенденції: втомлюваність дітей із ЗПМР була значно більшою і це було віддзеркалено в таких посередніх ознаках, як зайві почервоніння обличчя, пітливість; негативний емоційний супровід вправління, переривчасте аритмічне дихання, небажання робити вправу, або її виконання у півсили, неякісне вправління тощо.

**Висновки.** Підсумками виконаного дослідження, є такі висновки:

1. Взагалі діти із затримкою психомоторного розвитку мають різні види психічного і соматичного дизонтогенезу, що негативно відбивається на їхній навчальній успішності та соціальній адаптації.

2. У дітей раннього віку із ЗПМР і порушеннями постави в процесі педагогічних спостережень було виявлено такі особливості їхнього психічного статусу по відношенню до здорових однолітків: знижена рухово-ігрова активність, зменшена участь у якості лідера в колективних рухливих іграх; недостатність мовленнєвого спілкування із однолітками, емоційна нестабільність, реагування на зміну сюжетних колізій гри у таких дітей відстає за часом від подібних реакцій у здорових однолітків і буває неадекватним; їм бувають не зрозумілі правила гри, або деталі ігрового сюжету; не завжди правильно реагують на підсумки гри, які робить педагог у кожному конкретному випадку.

3. Відносно моторної сфери у дітей із ЗПМР і порушеннями постави було виявлено такі специфічні особливості: зменшений загальний обсяг денних локомоцій у порівнянні зі здоровими однолітками; такі діти віддають перевагу горизонтальним основним руховим режимам (лежанню, повзанню, сидінню), уникаючи вертикалізованих гравітаційних вихідних положень; а якщо діти вказаного контингенту і приймають такі положення, то рефлекторно намагаються знайти додаткову опору для верхніх кінцівок або тулуба; зниження обсягу цілеспрямованих рухово-ігрових дій при збільшенні спонтанної моторної активності; координація рухів у дітей із ЗПМР і порушеннями постави часто буває недостатньою; також треба відзначити проблеми із злитістю рухів; виявлена недостатня раціональність рухових дій у таких дітей за всіма параметрами (просторовим, часовим і енергетичним).

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у вивченні психосоматичних і сомато-психічних взаємозв'язків та впливів на загальний розвиток дітей раннього віку із ЗПМР і порушеннями постави.

### **Література**

Голощапов А. В. Зарубежные методы профилактики и коррекции задержек психического развития у детей. Метод ритмической стимуляции Х. Бломберга и нейрофизиологической интеграции неонатальных рефлексов С. Г. Блайт. *Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. статей по материалам VI Международной науч.-практ. конф., Йошкар-Ола, 24-26 декабря 2015 г.* Йошкар-Ола: АНО ВПО "Межрегиональный открытый социальный институт", 2016. С. 103–108.

Журба Л. Т., Мاستюкова Е. М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. М.: Медицина, 1981. 272 с.

Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.

Крайнюков С. В. Картина мира подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата: дис. канд. псих. наук: 19.00.04. СПб., 2015. 220 с.

Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.

Приходько О. Г. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Системный подход к разработке индивидуальных программ обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Е. А. Стребелевой, А. В. Закрепиной. Москва: 2006. С. 41-43.

Сергеева О. А. (Ed). Проблема психологической готовности к школь-ному обучению детей с задержкой психического развития. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2015. Т. 5, № 5. С. 712.

Тарасун В. В. Аутологія. Монографія. К.: «МП Леся», 2014. 580 с.

## **Peculiarities of the mental and motility state of the children suffering from mental retardation and postural disorders**

**Biesieda Volodymyr<sup>2</sup>**

*National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine*

---

*Nowadays, there are numerous scientific reviews and studies devoted to the problem of psychomotor retardation of children of different ages. Though, a comprehensive solution of how to identify psychophysical characteristics demonstrated by this category of small children suffering from postural disorders has not made yet.*

*The goal of our research was to identify features of the mental and motility state of small children suffering from psychomotor retardation and postural disorders.*

*Summarising the research performed, these conclusions have been made:*

*The children demonstrating psychomotor retardation have different types of mental and somatic dysontogenesis, which negatively affects their academic performance and social adaptation;*

*in the process of pedagogical observations, the small children suffering from psychomotor retardation and postural disorders demonstrate certain mental features in comparison with their healthy as follows: reduced motor-game activity, reduced participation as a leader in collective active games; lack of speech communication with peers, emotional instability, the children constituting this category fail to respond to changes in plot collisions of a game in time, in contradistinction to their healthy peers; their responses happen to be inadequate; they do not understand the rules of a game, or details of the game plot; do not always respond correctly to the results of the game commented by their teacher in each particular case;*

*this category of children demonstrates specific peculiarities of their motor development: a reduced total volume of their daily locomotion compared to their healthy peers; these children prefer horizontal basic motor modes (lying, crawling, sitting), avoiding vertical gravitational starting positions; in case these children take vertical positions, they reflexively try to find additional support for the upper extremities or corpora; a reduced amount of purposeful motor-game actions with increased spontaneous motor activities; the movements of the children suffering from psychomotor retardation and postural disorders are often insufficiently coordinated by them; the problems causing fusion of movements should also be noted; insufficient rationality of motor actions performed by these children according to all the parameters (space-, time- and energy-related) is revealed.*

*The prospects of further research in this area are seen in the study of physical, psycho-somatic and mental relationships alongside their impact on the overall development of small children suffering from mental retardation and postural disorders.*

**Keywords:** *small children, psyche, motility, psychomotor retardation, postural disorders.*

---

### **References**

Goloshhapov, A.V. (2016). Zarubezhnyye metody profilaktiki i korrektsii zaderzhek psikhicheskogo razvitiya u detey. Metod ritmicheskoy stimulyatsii KH. Blomberga i neyrofiziologicheskoy integratsii neonatal'nykh refleksov S. G. Blayt. [Foreign methods of prevention and correction of mental retardation in children. Method of rhythmic stimulation H. Blomberg and neurophysiological integration of neonatal reflexes SG Blyt]. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye obrazova-niya: teoriya i praktika: sb. statey po materialam VI Mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf., Yoshkar-Ola, 24-26 dekabrya 2015 g. – Psychological support of education: theory and practice: collection of articles. articles on the materials of the VI International scientific-practical. Conf., Yoshkar-Ola, December 24-26, 2015.* Yoshkar-Ola: ANO VPO "Interregional Open Social Institute", 2016. pp. 103–108. [in Russian].

Kolyshkin, O.V. (2013). *Vstup do specialnosti «Korekcijna osvita». [Introduction to the specialty "Correctional education"]*. Sumy: Universytet-s'ka knyha [in Ukrainian].

Kraynyukov, S.V. (2015). *Kartina mira podrostkov s zabolevaniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [World picture of adolescents with diseases of the musculoskeletal system]. Candidate's thesis.* SPb. [in Russian].

---

<sup>2</sup> PhD in Pedagogy, Doctoral Student at the National Pedagogical Dragomanov University

Lebedinskiy, V.V. (2003). *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Mental development disorders in childhood]*. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya» [in Russian].

Prikhod'ko, O.G. (2006). *Korreksionno-pedagogicheskaya rabota s det'mi s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata. Sistemnyy podkhod k razrabotke individual'nykh programm obucheniya i razvitiya detey rannego i doskol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Correctional and pedagogical work with children with musculoskeletal disorders. A systematic approach to the development of individual training and development programs for children of early and preschool age with disabilities]*. Moscow [in Russian].

Sergeyeva, O.A. (2015). Problema psikhologicheskoy gotovnosti k shkol'-nomu obucheniyu detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [The problem of psychological readiness for school education of children with mental retardation]. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsiy – Bulletin of medical Internet conferences*. Vol. 5, No. 5.P. 712. [in Russian].

Tarasun, V.V. (2014). *Autologiya [Autolohiya]*. Kyiv: «MP Lesya» [in Ukrainian].

Zhurba, L.T. & Mastyukova, E.M. (1981). *Narusheniye psikhomotornogo razvitiya detey pervogo goda zhizni [Violation of psychomotor development in children of the first year of life]*. Moscow: Medicine [in Russian].

Accepted: November 13, 2020



## Особливості формування іміджу судових механіків за результатами компонентно-структурного аналізу професійної підготовки у морських ЗВО

**Герганов Леонід Дмитрович<sup>1</sup>**

Дунайський інститут НУ «ОМА», Ізмаїл, Україна

E-mail: [gerganovleonid@gmail.com](mailto:gerganovleonid@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3467-5244>

Scopus ID 57219240527

**Дімоглова Ольга Володимирівна<sup>2</sup>**

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, Україна

E-mail: [dimoglova1994@gmail.com](mailto:dimoglova1994@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1304-0170>

У статті визначено структурні компоненти професійного іміджу майбутніх судових механіків морського транспорту, а саме мотиваційно-цільовий, змістовий, рефлексивний та комунікативний. Тим самим, під мотиваційно-цільовим компонентом автори висвітлюють професійну вмотивованість, задоволення матеріальних потреб та мотив до особистісного іміджу. Під змістовим компонентом зазначено наявність достатньої професійної компетенції у майбутнього судового механіка, згідно вимог Конвенції ПДНВ та володіння, на рівні експлуатації, сучасними інформаційними технологіями. Визначено, що згідно комунікативного компонента, бакалавр - судномеханік із високим рівнем сформованості готовності до міжкультурної комунікації більш конкурентно здатний на ринку праці та має значні переваги, а саме: може розпізнавати і долати бар'єри міжкультурного спілкування; випереджувати та швидко вирішувати різні конфліктні ситуації; творчо використовувати у професійній діяльності свої знання, а також етичні норми і правила поведінки з представниками інших культур. Доведено, щодо формування рефлексивного компонента професійного іміджу бакалавра судномеханіка, є сенс включити такі складники, як: достатній теоретичний багаж, який сформовано майбутнім судномеханіком у разі навчання та самоосвіти; доведення до автоматизму практичних навичок виконання елементарних дій з керування судовим обладнанням; здатність до аналізу дій, прийняття рішень у небезпечних та аварійних ситуаціях, здатність до самоаналізу своїх дій; уміння за результатами аналізу та досвіду доходити висновків та ін. Автори статті звертають увагу на актуальність проблеми та на необхідність забезпечення освітнього процесу науково-методичними рекомендаціями із формування професійного іміджу судових механіків, що надає можливість підійти комплексно до вирішення проблеми, долучити до освітнього процесу професорсько-викладацький склад, висококваліфікованих фахівців судноплавних компаній та дієвих командний склад морських суден.

**Ключові слова:** структурно-компонентний аналіз, майбутній судовий механік, професійний імідж, морський заклад освіти, професійна підготовка.

**Вступ.** У процесі соціально-економічних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, водний транспорт посідає надзвичайно важливе місце, а пріоритетним напрямом професійної освіти стає якість підготовки майбутніх фахівців, здатних оперувати власними знаннями, активно діяти на ринку праці, самостійно приймати рішення, навчатися впродовж життя, відповідно до нових потреб на ринку морської праці. За таким підходом, формування професійного іміджу розглядається як тривалий процес, що охоплює не тільки педагогічний, методичний, змістовий, процесуальний складники, але й особистісний аспект в організації самоосвітньої діяльності у системі професійного навчання фахівців у ЗВО морського профілю. На це зосереджено увагу в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, державній програмі «Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року» (Marine doctrine for the period till 2035 year, 2012).

<sup>1</sup> доктор педагогічних наук, професор кафедри інженерних дисциплін Дунайського інституту НУ «ОМА»

<sup>2</sup> аспірантка Ізмаїльського державного гуманітарного університету



Згідно з даними International Maritime Organization (IMO) на морський і річковий транспорт припадає близько 90% світових навантажень і він є одним із сполучних (транзитних) елементів усієї світової системи економіки. Наразі, за підрахунками ЮНКТАД, найвищий показник морських перевезень досягнув 11 мільярдів тонн у 2017 році, та зріс на 2,6 відсотка у 2019 році. Центр також прогнозує темп приросту на 3,4 відсотка на період 2019–2024 років (UNCTAD, 2019).

Для забезпечення безпеки судноплавства IMO у 2010 році прийняло рішення щодо підвищення вимог судновласників до комплектації екіпажів морських суден не тільки відповідно до сучасних стандартів компетентності, але й вимогами до рівня їхнього професійного іміджу. Слід зазначити, що процес формування професійного іміджу майбутніх судових механіків дуже тривалий у часі, оскільки охоплює не тільки педагогічний, методичний, змістовий, процесуальний складник, але й особистісний аспект в організації їхнього самовизначення у професійній діяльності у процесі професійної навчання у ЗВО морського профілю. За результатами проведеного дослідження кар'єрного росту командного складу морського та річкового флоту ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» було визначено, що найбільших успіхів у кар'єрному зростанні досягли особи командного складу, які не тільки оволоділи професійною майстерністю на достатньому рівні, але мали свій індивідуальний стиль праці, були обізнані з особливостями своєї професії, адекватно реагують на зауваження результатів їхньої діяльності судовим екіпажем. Тому формування професійного іміджу займає у процесі навчання фахівців судномеханіків значне місце і потребує додаткового наукового дослідження щодо впровадження принципів науковості, систематичності і послідовності в професійній підготовці фахівців судномеханіків, доступності, практичної доцільності і професійної спрямованості, а також поєднання різних форм організації навчання, залежно від мети, завдань, і методів навчання.

**Метою та завданням дослідження** є визначення найбільш значущих складників процесу формування професійного іміджу майбутніх судових механіків на основі компонентно — структурного аналізу професійної підготовки у ЗВО морського профілю.

**Матеріали та методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань та досягнення поставленої мети використовувалися такі методи: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння різних поглядів на проблему, бесіди з викладачами і курсантами, узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблеми для уточнення сутності поняття «професійний імідж судномеханіка» тощо; *емпіричні* – методи діагностування – опитування, анкетування, тестування і спостереження за освітнім процесом у ВНЗ морського профілю.

**Результати дослідження, обговорення результатів.** На початку ХХ століття процес формування іміджу розглядався виключно в категоріальному руслі психології та соціології (З. Фрейд, К. Юнг, Г. Лебон, Дж. Уотсон, Б. Торндайк, Е. Толмен, Т. Халл, Б. Скіннер, Дж. Роттер, А. Бандура, Г. Тард, Дж. Мід, Т. Парсонс, Е. Фром, М. Вебер, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Новік (2016) та ін). На тепер час розроблено досить широкий спектр технологій, спрямованих на формування та підтримку професійного іміджу фахівців у різних галузях виробництва, на що вказують дослідження таких учених, як Ф. Генон, Н. Гузій, І. Ісаченко, І. Ковальова, О. Ковальова.

Водночас зазначимо, що проблема формування професійного іміджу майбутніх фахівців морського транспорту, а особливо судових механіків, має свої особливості і перебуває на стадії наукового пошуку та часткових досліджень. Зазначимо також, що є ряд наукових досліджень учених (С. Глікман, М. Кулакова, О. Фролова, Г. Попова, С. Смірнов, Є. Бондаренко, В. Ягупова та ін.) (Ягупов, 2019), які у своїх роботах розкрили деякі аспекти формування професійного іміджу фахівців у морській галузі, які досить близькі до нашої проблеми. Крім цього, у роботах вітчизняних учених (Л. Герганова, У. Ляшенко, О. Дендеренко, М. Бабишена, С. Волошинова, А. Юрженко та ін.) (Волошинов, 2011). Однак цілеспрямовані наукові дослідження та наукові праці з проблеми формування професійного іміджу майбутніх судових механіків відсутні, що підкреслює актуальність цієї статті.

Аналіз професійного стандарту, нормативних документів з підготовки курсантів морських закладів освіти та вимог міжнародної Конвенції з підготовки і дипломування моряків та несення вахти 1978 року з виправлення (ПДНВ) (STCW, 2010), дозволив визначити структурні компоненти формування професійного іміджу майбутніх судномеханіків як складників їхньої підготовки. За результатами експерименту, у групах, які навчаються за спеціальністю 271 Річковий та морський транспорт спеціалізації 271.02 «Управління судовими технічними системами і комплексами», до таких компонентів було віднесено: *мотиваційно-цільовий, змістовий, рефлексивний та комунікативний компоненти* (див. табл.1).

Таблиця 1.

*Структурні компоненти професійного іміджу майбутніх судномеханіків*

Мотиваційно-цільовий	Професійна вмотивованість, задоволення матеріальних потреб, мотив особистісного іміджу, налаштованість на побудову взаємодії в колективі.
Змістовий	Наявність професійної компетенції, володіння сучасними інформаційними технологіями.
Рефлексивний	Вміння оцінювати та аналізувати власну професійну діяльність (самодіагностика); здатність коригувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до самоврядування, самовдосконалення.
Комунікативний	Професійна компетентність, яка включає фахові знання з нормативно-правової документації; володіння навичками спілкування, прояви креативних здібностей; самовдосконалення та самооцінка у професійній діяльності.

*Мотиваційно-цільовий компонент.* Мотиваційна сфера особистості у процесі навчання була предметом дослідження таких учених: Н. Бордовської, А. Реана, Є. Ільїна, О. Орлова, І. Зимньої, В. Сластьоніна та ін. За аналізом цих робіт дійшли висновку, що у наукових працях учених відсутнє однозначне тлумачення поняття мотиву та мотивації.

На успіх у навчанні та професійного становлення майбутніх моряків впливає низка чинників, серед яких чільне місце посідають мотиви (причини, що спонукають до навчання), установка (психологічне налаштування, готовність до діяльності), пізнавальні потреби й інтереси, а також цілеспрямованість та інші вольові якості студента.

Таблиця 2.

Сутність мотивації майбутніх судових механіків морського транспорту		
Професійна вмотивованість	Задоволення матеріальних потреб	Мотив особистісного іміджу

У нашому випадку професійну мотивацію курсантів зведено до трьох основних чинників: професійна вмотивованість, задоволення матеріальних потреб та мотив до особистісного іміджу (див. табл. 2). Розглянемо більш детально кожний із чинників, та їх вплив на професійну мотивацію.

*Професійна вмотивованість* є важливим чинником освітнього процесу, в якому навчальні дисципліни координують професійну мотивацію майбутніх фахівців. Так, наприклад, для курсантів першого курсу спеціальності «Управління судовими технічними системами та комплексами» можна виділити три основні дисципліни, що формують інтерес до майбутньої фахової діяльності, а саме: «Технологічну практику» (курсанти вчать виконання слюсарних операцій та устрою та керуванню металорізального верстата, послідовності виконання ремонтних робіт, зварювальних робіт), «Англійська мова» (ознайомлюються із судномеханічною термінологією) та «Морська інженерна практика» (вивчають первинні основи будови корпусу судна та морську термінологію суднобудівництва).

Другий чинник мотивації - *задоволення матеріальних потреб*, у свідомості особистості, здебільшого, набуває інтерес, що спонукає майбутнього фахівця до конкретної цільової дії. З погляду на професію моряка, яка надає достатню матеріальну забезпеченість більш 80 тисячам моряків, з яких половина – офіцери, у порівнянні з іншими береговими професіями, є значним аргументом для цього чинника.

За третім чинником мотивації, яким є *мотив особистісного іміджу*, ми розглядаємо не тільки професійну компетентність фахівця, але і його соціальний статус. Головним чинником формування мотиву особистісного іміджу в курсантів є привабливість до роботи на морі, яка пов'язана з діяльністю моряка перемагати небезпечні ситуації, відчувати свою необхідність в екіпажі судна, брати участь у вирішенні проблем з безпекою пасажирів та вантажу. Тому ефективним методом формування такої позитивної мотивації у рамках нашого дослідження було проведення он-лайн майстер-класів із висококваліфікованими фахівцями морської галузі, участь у проведенні спільних заходів, проведення інтерв'ювання як з курсантами, так і зі студентами морського професійного училища (анкетування, спілкування в чаті). За таким підходом, курсанти здобувають досвід не тільки для своєї майбутньої професії, але й навички соціального спілкування, засвоюють і закріплюють ті норми і правила, які діють у професійному середовищі екіпажу морського судна.

Під *змістовим компонентом* розуміємо наявність достатньої професійної компетенції у майбутнього суднового механіка, згідно вимог Конвенції ПДНВ та володіння, на рівні експлуатації, сучасними інформаційними технологіями. На нашу думку, ці два складники є основою професійного іміджу бакалавра-судномеханіка.

Таким чином, професійна компетентність стає важливим елементом, що відображає здатність майбутнього судномеханіка успішно конкурувати на ринку морської праці через високу якість отриманих теоретичних та практичних результатів навчання. Тому доречним для морських закладів освіти є спрямованість освітнього процесу на інтегральне міждисциплінарне навчання.

Для того, щоб освоїти професію суднового механіка, потрібні знання з фізики, математики, хімії, нарисної геометрії та технічного креслення, англійської мови та інших інженерних дисциплін. Крім цього, необхідно мати високий рівень розвинутої логічного і конструктивного мислення, завзятості і наполегливості, підготовки до роботи у замкнутому просторі, невизначених та аварійних ситуаціях.

Тісний зв'язок технічних дисциплін з гуманітарними є необхідним відправним орієнтиром для вищих закладів морської освіти. Наприклад, для курсантів судномеханічної спеціальності пріоритетним є міжпредметний зв'язок дисциплін «Устрій судна та морехідні якості» та «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Морська інженерна практика» та «Організація колективної діяльності та лідерство», адже для курсантів важливим складником їхньої підготовки і підвищення професійного іміджу є пряме включення до їхньої майбутньої професійної діяльності, яка в більшості буде проходити у машинному відділенні в багатонаціональному екіпажі.

*Комунікативний компонент* передбачає забезпечення курсантів певним обсягом розвитку професійної компетентності, яка включає не тільки загальноінженерні знання і професійні навички, але й соціокультурні і лінгвістичні знання, окреслює види мовленнєвих навичок у процесі експлуатації суднового обладнання, сприяє усвідомленню курсантами способів оволодіння спілкуванням з членами команди у багатонаціональному екіпажі та прояви креативних здібностей, надає змогу висловлювати оцінні судження, власні ставлення до об'єктів спілкування, передбачає організацію самовдосконалення та самооцінку у професійній діяльності на судні у взаємозв'язку з культурою членів екіпажу з інших країн, з якими він спілкується.

Система формування у (курсантів) студентів нефілологічних спеціальностей комунікативної компетентності з іноземної мови, яка б відповідала Європейським освітнім стандартам, передбачає дотримання сучасних дидактичних та методичних підходів до вивчення іноземних мов, до яких слід віднести принципи інтерактивності, мовленнєво-мисленнєвої активності, контекстуалізації та раннього професійного спрямування навчання іноземної мови.

Однак, на нашу думку, до цієї сформованості слід додати такі як: сформованість моральних цінностей, смислів і мотивів для впровадження у професійній діяльності фахівцями флоту професійної компетентності на принципах відповідальності, честі, патріотизму тощо; досконале знання норм і правил на судах морського флоту у процесі виконання професійних обов'язків, коректних дій у професійній реалізації (у процесі виникнення небезпечних та аварійних ситуацій — виправданий ризик тощо); сформованість умінь оцінювання та корегування процесу міжособистісної взаємодії між членами екіпажу судна (вміння розуміти людей, вислуховувати їх та, за необхідності, переконувати).

*Рефлексивний компонент* будемо розглядати як один із чинників різноплановості творчого мислення, що формує світоглядне уявлення про способи вирішення проблемних ситуацій, як збалансований рух думки за певними ієрархічно організованими рівнями (особистісному, рефлексивному, предметному, процесуальному або операціональному).

На думку науковців з рефлексивної педагогіки, рефлексію недостатньо розвивати традиційними, загальноприйнятими та загальновідомими методами навчання, оскільки формування рефлексії пов'язано з аналізом і усвідомленням власного й чужого психічного стану, дій у небезпечних та аварійних ситуаціях, роздумів та світоглядних позицій. У процесі формування професійного іміджу під *рефлексивними здібностями майбутніх бакалаврів судномеханіків*, будемо розуміти об'єктивну самооцінку професійних дій фахівця у межах свого саморозвитку, які відображають процеси саморегуляції і власного оцінювання ситуації з роботою як суднового обладнання, так і суднового екіпажу, з подальшим їх коригуванням.

Згідно Стандарту вищої освіти України зі спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ №1239 від 13.11.2018 р.) у цьому напрямі можна виділити чотири складники: здатність критично осмислювати основні теорії, принципи, методи і поняття сучасної морської інженерії; здатність збирати та інтерпретувати інформацію; здатність до аналізу та

прогнозування процесів і технічного стану суднових конструкцій; здатність передавати власний досвід при спілкуванні з фахівцями та нефахівцями у сфері судової інженерії.

У зв'язку з цим, зазначимо, що рефлексивний компонент для формування професійного іміджу бакалавра судномеханіка займає значне місце у підготовці такого фахівця.

**Висновки.** Звертаючи увагу на актуальність проблеми з формування професійного іміджу майбутніх суднових механіків, слід до організації освітнього процесу, ввести досконалий аналіз структурних компонентів, а саме: мотиваційно-цільового, змістового, рефлексивного та комунікативного компонентів, на основі принципів стандартизації, випереджувального підходу до формування професійного іміджу, науковості, доступності і посиленості, єдності професійного навчання і виховання, індивідуалізації, диференціації та інтеграції. Забезпечити освітній процес методичними рекомендаціями з кожного напрямку дослідження, що надає можливість підійти комплексно до вирішення проблеми, долучити до участі професорсько-викладацький склад, висококваліфікованих фахівців судноплавних компаній та дієвий командний склад морських суден.

### **Література**

Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для вузов. Питер, 2000. 304 с.

Волошинов С. Модель алгоритмічної підготовки майбутніх судоводіїв до вирішення професійно-орієнтованих завдань. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2011. № 6. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/576>.

Дендеренко О. О., Шарко В. Д. Методика реалізації інтегративного підходу до навчання майбутніх суднових механіків при вивченні основ гідромеханіки. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький, 2016. Вип.9, ч.2. С. 279-288.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва, 2000. 384 с.

Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками), Київ, 2010. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_053#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text) (дата звернення 23.10.2020).

Морська доктрина України на період до 2035 року. Постанова Кабінету Міністрів України від 07 жовтня 2009 року №1307. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1108-2018-%D0%BF#n2> (дата звернення 23.10.2020).

Новик Л. М., Маляр О. І. Провідні психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. *Психологічні науки: збірник наукових праць*. Київ, 2016. № 4(49). С. 170-177.

Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10 (41). С. 19–23.

Сотер М. В. Формування готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль. 2018. 20 с.

Karpushyna M., Bloschynskyi I., Zheliaskov V., Chymshyr V., Kolmykova O., Tymofieieva O. Warm-Up as a Means of Fostering Target Language Performance in a Particular English Class. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol. 11, No 2. P. 141-159.

Review of Maritime Transport 2019. URL: [https://unctad.org/system/files/official-document/rmt2019\\_en.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/rmt2019_en.pdf) (дата звернення 27.10.2020).

Tyron O. M. Determinants of Successful Everyday Communication of Sailors in International Crews. *Journal of Educational and Social Research*. 2013. Vol. 3, No 3. P. 209 – 211.

Yahupov V. V., Kyva V. Y. Criteria and indicators of information and communication competence diagnostics development of teachers in the system of military education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 71, No 3. P. 248-266.

## **Peculiarities of marine engineers' image formation according to the results of component-structural analysis of vocational training in marine institutions of higher higher**

**Gerganov Leonid<sup>3</sup>**

*Danube Institute National University «Odessa Maritime Academy», Izmail, Ukraine*

**Dimoglova Olha<sup>4</sup>**

*Izmail State University of Humanitarian, Izmail, Ukraine*

<sup>3</sup> Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Engineering Disciplines at the Danube Institute NU "OMA"

<sup>4</sup> PhD student at the Izmail State University for the Humanities

*The structural components of the future marine engineers' professional image have been identified in the article: motivation-targeted, content-oriented, reflective and communicative. Thus, under the motivation-target component, the authors describe professional motivation, satisfaction from material needs and a motive for personal image. In accordance with the requirements of the STCW Convention, at the operation level, the content-oriented component is indicated by sufficient future marine engineers' competence in information technologies alongside their skills to use them. It has been determined that according to the communicative component, a bachelor-marine engineer with a high level of readiness for intercultural communication is more competitive in the labour market and has significant advantages as follows: can recognise and overcome barriers to intercultural communication; can anticipate and quickly resolve various conflict situations; can creatively use his / her knowledge in profession-related activities as well as ethical norms and rules of conduct with representatives of other cultures. It has been proved that in terms of forming the reflective component of the marine engineers' professional image, it is expedient to cover these components: sufficient theoretical baggage, which is formed by the future marine engineer within training and self-education; bringing practical skills of performing basic actions on ship equipment control to automatism; the ability to analyse actions, make decisions in dangerous and emergency situations, the ability to self-analyse their actions; the ability to draw conclusions based on the results of analysis and work experience, etc. The authors of the article pay attention to the urgency of the problem and the need to provide the educational process with scientific and methodological recommendations aimed at the formation of the professional image of marine engineers, which provides an integrated approach to solve the problem under focus, to involve academic staff and highly qualified specialists of seagoing vessels.*

**Keywords:** structural-component analysis, future marine engineer, professional image, maritime educational institution, professional training.

### References

- Bordovskaia, N.V. (2000). *Pedagogika* [Textbook for higher schools]. Piter: [in Russian].
- Denderenko, O.O., & Sharko, V.D. (2016). *Metodyka realizatsii intehratyvnogo pidkhodu do navchannia maibutnikh sudnovykh mekhanikiv pry vyvchenni osnov hidromekhaniky* [Methods of implementing an integrative approach to the training of future ship mechanics in the study of the basics of hydromechanics]. *Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity - Problems of methods of physical-mathematical and technological education*, 9, 279-288 [in Ukrainian].
- Zimniaia, I.A. (2000). *Pedagogicheskaiia psikhologiiia* [Pedagogic Psychology]. Moscow: Logos [in Russian].
- Mizhnarodna konventsia pro pidhotovku ta dyplomuvannia moriakiv ta nesennia vahty 1978 roku (konsolidovanyi tekst z manilskymy popravkamy [The International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, (consolidated text with the Manila amendments)]. [zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua). Retrieved from [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_053#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text) [in Ukrainian].
- Morska doktryna Ukrainy na period do 2035 roku. Postanova Kabinetu Ministriv vid 07 Zhovtnia 2009 roku №1307 [Marine doctrine for the period till 2035 year. Regulation of the Cabinet of Ministers from 07 October 2009 №1307]. (n.d.). [zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1108-2018-%D0%BF#n2> [in Ukrainian].
- Novyk L.M., & Malyar, O.I. (2016). *Providni psykholohichni chynnyky rozvytku sub'yektnosti v yunats'komu vitsi* [Leading psychological factors in the development of subjectivity in adolescence]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*, 4, 170-177 [in Ukrainian].
- Podshyvailov, F.M. (2015). *Teoretyko-metodolohichni zasady Vyznachennia poniattia motyvatsiinoi sfery osobystosti* [Theoretical and methodological principles of defining the concept of motivational sphere of personality]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of a gifted personality*, 10, (pp.19-23). Kyiv: NAPs of Ukraine [in Ukrainian].
- Voloshinov, S. (2011). *Model alhorytmichnoi pidhotovky maibutnikh sudnovodiiv do vyrishennia profesiino-oriento-vanykh zavdan* [A model for algorithmic training of future skipper to solve professionally-oriented problems], *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, 26 (6). Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itt/article/view/576> [in Ukrainian].

Soter, M.V. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-sudomekhanikiv do mizhkulturnoi komunikatsii [Readiness formation of future ship engineers to intercultural communication]. Extended abstract of candidate's thesis. Ternopol: TVHNPU [in Ukrainian].

Karpushyna, M., Bloschynskyi, I., Zheliaskov, V., Chymshyr, V., Kolmykova, O., & Tymofieieva, O. (2019). Warm-Up as a Means of Fostering Target Language Performance in a Particular English Class. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), (pp.141-159).

Site of journal «The Review of Maritime Transport 2019» (n.d.). *unctad.org* Retrieved from [https://unctad.org/system/files/official-document/rmt2019\\_en.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/rmt2019_en.pdf) [in English].

Tyron, O.M., (2013), Determinants of Successful Everyday Communication of Sailors in International Crews. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 209 – 211.

Yahupov, V.V., & Kyva, V.Y. (2019). Criteria and indicators of information and communication competence diagnostics development of teachers in the system of military education. *Information Technologies and Learning Tools*, 71(3), 248-266.

*Accepted: November 16, 2020*



## Методи розвитку художньої емпатії у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

**Гудзь Олена Анатоліївна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [richtergudz@gmail.com](mailto:richtergudz@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3251-886X>

У статті обґрунтовано сутність, зміст і метод розвитку художньої емпатії. Метою статті визначено обґрунтування методів вокальної підготовки, ефективних щодо розвитку художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва. Мета статті реалізується через використання методів теоретичного дослідження: аналізу, синтезу, узагальнення, дедуції, індукції, екстраполяції. У статті уточнено зміст поняття «емпатія» як психічний процес, що ґрунтується на проникненні у внутрішній світ іншого. Емпатія розглядається як інтеграція емоційних і когнітивних аспектів пізнання. Визначено складники емпатії в контексті психологічних досліджень. Досліджено емпатію як чинник регуляції ефективності педагогічної комунікації. Емпатія виступає в якості інструмента налагодження емоційного контакту. Розглядається процесуальний аспект емпатії в контексті діяльності педагога. Розглянуто зміст художньої емпатії як процесу співпереживання художніх явищ. Художня емпатія визначається як підґрунтя осягнення художнього образу. В контексті діяльності вчителів музичного мистецтва художня емпатія визначається як складне особистісно-професійне утворення, яке уможливорює ідентифікацію емоційного стану людини або емоційного портрета музичного твору. Художня емпатія зумовлює виникнення реакції співпереживання, що оптимізує художньо-педагогічну комунікацію. Зазначено, що вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва створює унікальну платформу для розвитку художньої емпатії. Розглянуто два вектори художньої емпатії в діяльності вчителів музичного мистецтва: емпатійне проникнення в емоційний світ музичного твору, та емпатійне проникнення в емоційний світ учнів у процесі художньо-педагогічної комунікації. Запропоновано ефективні методи вокальної підготовки, які спрямовані на розвиток художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва: метод рефлексивного налаштування, метод емпатійного спостереження, метод емоційних колекцій, метод вокальної імпровізації.

**Ключові слова:** емпатія, художня емпатія, інтерпретація, ототожнення, вокальна підготовка, майбутніх учителів музичного мистецтва, методи розвитку художньої емпатії.

**Вступ.** Гуманістичні процеси, які відбуваються в сучасному соціумі та, зокрема, в полі педагогічної науки, декларують повагу до особистості кожного учасника освітнього процесу – його особистісного та соціального профілю, особистісних кордонів, потреб, думок тощо. Крім того, в умовах глобалізації, в умовах стрімких соціальних зрушень надзвичайно важливою стає здатність кожного знаходити засоби ефективної комунікації, вирішення конфліктів, адаптації. У кожному з означених процесів надзвичайно важливою стає якість особистості, яка уможливорює розуміння поведінки, реакції, емоцій, думок іншого, усвідомлене співпереживання іншому, завдяки чому виникає повага, довіра, чуйність, відкритість між людьми. Такою якістю є емпатія.

Емпатія як науковий феномен потрапляє до категоріального апарату психологічних наук у другій половині ХХ століття на хвилі гуманізаційних соціальних процесів. Крім того, емпатія вивчається у вимірі соціології, антропології та педагогіки. Поняття «емпатія» має грецьке походження (empathēia) і визначається як співпереживання. У широкому розуміння емпатія пов'язується з наданням афективного відгуку на емоції іншої людини. Наукове розуміння емпатії характеризується багатоаспектністю і складністю.

Діяльність учителів музичного мистецтва може бути різноманітною, пов'язаною із загальноосвітніми закладами або спеціалізованими, із творчими колективами або індивідуальними заняттями з учнями, з педагогічно-просвітницькою або музично-виконавською практикою. Однак майже будь-який вид мистецької педагогічної творчості пов'язується з комунікацією з іншими і комунікацією із художнім образом. Це потребує приділення значної уваги емоційній сфері фахівця. Дуля ефективної

<sup>1</sup> старший викладач кафедри теорії музики і вокалу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

мистецько-педагогічної діяльності недостатньо лише володіння спеціальними педагогічними і музично-виконавськими компетентностями. Надзвичайно важливою є здатність до емоційної взаємодії, а також до здійснення емоційного впливу, спрямованого на оптимізацію процесу художньої комунікації. Така взаємодія і вплив ґрунтуються на здатності педагога співпереживати як емоційному стану учнів (студентів, вихованців), так і емоційно-образному навантаженню музичного твору. У діяльності вчителя музичного мистецтва емпатія – це спосіб прийняти і зрозуміти емоційний світ іншого (як учня, так і автора музичного твору), розширюючи за рахунок цього свій власний емоційний досвід. Також це психологічна основа для створення ефективного, емоційно насиченого мистецько-педагогічного середовища. Все вищезначене зумовлює високу актуальність проблеми розвитку художньої емпатії в майбутніх учителів музичного мистецтва

Вивченню наукової проблеми емпатії приділяли увагу вчені-психологи, серед яких Г. Андреева, Є. Басін, Л. Виготський, Ю. Гіппенрейтер, Л. Журавльова, К. Роджерс, О. Чебикін та інші. Над специфікою емпатії в контексті педагогічних досліджень працювали О. Бодальов, Т. Гаврилова, О. Кайріс, С. Максимець, Г. Сухобська, Т. Устіменко, Л. Штейнмець та інші. У галузі мистецької педагогіки питанням розвитку емпатії приділяли увагу І. Гавран, Г. Падалка, Т. Стратан-Артишкова, та інші. Висока значущість та недостатня розробленість проблеми емпатії в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовили вибір теми статті.

**Мета та завдання дослідження.** Мета статті полягає в обґрунтуванні методів вокальної підготовки, ефективних щодо розвитку художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Реалізація мети передбачає вирішення таких завдань:

- Проаналізувати й узагальнити сутність поняття «емпатія» у вимірі психологічних досліджень;
- Визначити роль і особливості емпатії в контексті педагогічної діяльності;
- Висвітлити сутність поняття «художня емпатія», обґрунтувати зміст художньої емпатії в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.
- Визначити методи вокальної підготовки, ефективні в контексті розвитку художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Методи дослідження.** У статті використовуються теоретичні методи дослідження, серед яких: аналіз, синтез та узагальнення (для вивчення та уточнення наукових категорій «емпатія», «художня емпатія»), дедукція та індукція (з метою побудови логіки розгортання дослідження), порівняння та екстраполяція (для визначення сутності поняття «художня емпатія» в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва); аналіз і узагальнення практичного досвіду (для обґрунтування ефективних методів розвитку художньої емпатії в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва).

**Результати дослідження.** У сучасній психологічній науці немає єдиного загального визначення поняття «емпатія». Однак більшість авторів погоджуються з тим, що під емпатією слід розуміти відгук особистості на емоції іншого. Емпатія – це психічний процес, який ґрунтується на проникненні у внутрішній світ іншого. Емпатія дозволяє зрозуміти іншу особистість, пізнати, зрозуміти її індивідуальність у процесі взаємодії (Кисельова, 1999). Одним із шляхів вивчення емпатії є ототожнення її з іншими психічними феноменами, такими як співчуття, чутливість, емоційна реакція, емпатійні здібності тощо (Журавльова, 2007). Також емпатія має споріднені механізми, такі як емоційне зараження та ідентифікація (Пономарьова, 2006).

Для розуміння природи емпатії необхідно розуміти її складники, які володіють певними атрибутивними характеристиками. К. Роджерс зазначав, що емпатія має розглядатись як інтеграція емоційних і когнітивних аспектів пізнання. До когнітивних автор відносить здатність розпізнавати, тлумачити, аналізувати почуття й емоційні стани іншого, а до емоційних – експресію, уяву, інтуїцію (Роджерс, 1984). Як бачимо, емпатія пов'язується з усіма сутнісними характеристиками психіки людини.

В. Бойко пропонував розрізняти у структурі емпатії такі компоненти:

- раціональний (необхідний для аналізу інформації про іншого, аналіз його емоцій та поведінки);
- чуттєвий (співпереживання та ототожнення власних емоцій з емоціями іншого на основі власного досвіду);
- інтуїтивний (підсвідома обробка інформації, співставлення її з власними уявленнями) (Бойко, 2004).

З урахуванням таких компонентів автор розрізняє види емпатійних здатностей, серед яких:

- здатність до раціональної емпатії, яка проявляється в інтересі до емоційного стану і внутрішнього світу іншого;



- здатність до емоційної емпатії, яка реалізується через співпереживання;
- здатність до інтуїтивної емпатії, яка дає змогу задіяти емоційний досвід;
- емпатійна настанова, як особистісна позиція, що зумовлює готовність відгукнутися на емоційний посыл іншого;
- здатність до ідентифікації, як спроможність поставити себе «на місце» іншого (Бойко, 2004: 126).

Також в емпатії доцільно виокремити компоненти з урахуванням каналів її прояву. Таку структуру емпатії пропонує розглядати І. Штих. Авторка пропонує розрізняти три компоненти емпатії: емоційний компонент, який вона тлумачить як пасивний прояв емпатії у формі співучасті, констатації емоційного стану іншого; когнітивний компонент, який проявляється через усвідомлення емоційного стану іншого, проникнення в емоції іншого, прояв власного ставлення до них; та поведінковий компонент, який має активний прояв як емоційне сприяння, фасилітація, надання допомоги та здійснення позитивного емоційного впливу на іншого (Штих, 2015).

Отже, як і К. Роджерс, дослідники зазначають, що у структурі емпатії розрізняються емоційний та когнітивний складники. Такої самої думки дотримується М. Пономарьова. Однак у якості третього виду емпатії дослідниця називає предикативну емпатію. Під предикативною емпатією авторка розуміє здатність до передбачення на основі аналізу емоційного стану або емоційної реакції іншого. Тобто особистість з розвинутою предикативною емпатією здатна уявити та спрогнозувати, як відреагує інший на ті чи ті події (Пономарьова, 2006).

Емпатія є передумовою успішної комунікації як на особистісному, так і на професійному рівнях. У спілкуванні емпатія пов'язується з такими поведінковими проявами людини, як турбота та потреба надати допомогу тому, хто її потребує. Емпатія зумовлює здатність людини переживати жаль або печаль у ситуаціях, які не стосуються її, а на основі співпереживання іншому. Це реалізує гуманістичну спрямованість особистості, яка проявляється через здатність слухати та чути іншого, враховувати індивідуальні відмінності особистості, передбачати на основі цього емоційні реакції людини (Гіппенрейтер, 1993). Важливо зазначити, що на основі емпатії будуються близькі стосунки, формуються особистісні зв'язки. Адже емпатія – це не лише знання про емоції іншого, це здатність відчувати те, що відчуває інший, не втрачаючи при цьому власної ідентичності. Як вказує Л. Журавльова, у процесі емпатії «своє «Я» зберігається, воно доторкається до переживань іншого, але не розчиняється в ньому» (Журавльова, 2007: 17).

Емпатія виконує здебільшого пізнавальну функцію при цьому, об'єктом пізнання виступає внутрішній світ іншої особистості. В. Солодухова зазначає, що емпатія – це шлях до пізнання іншої особистості, шлях до налагодження ефективної комунікації, який передбачає чотири основні кроки:

- 1) сприймання емоцій іншого;
- 2) співпереживання емоціям іншого;
- 3) виникнення власного переживання;
- 4) сприяння зміні емоційного стану іншого (Солодухова, 2011).

Ці кроки емпатії мають надзвичайне значення у контексті професійної педагогічної діяльності. Ще В. Сухомлинський писав, що педагог має володіти здатністю ототожнювати себе з іншим для пізнання його душі. Шляхом для налагодження добрих стосунків з учнями є відчуття їхніх емоцій, розуміння, прояв доброти, підтримки (Сухомлинський, 1976). Також важливість емпатії для педагога неодноразово підкреслював видатний педагог-гуманіст Ш. Амонашвілі. Емпатію він порівнює з «теплом серця» і наголошує, що ця риса є запорукою формування в учнів здатності розуміти і відчувати інших людей (Амонашвілі, 1991).

Важливість емпатії для педагога настільки висока, що науковці іноді ототожнюють здатність до емпатії зі здатністю до професійної діяльності педагога. Адже емпатійна спрямованість педагога зумовлює визнання самоцінності кожного учасника педагогічного процесу, спрямовуючи його на користь і позитивні результати (Максимець, 1999). Безумовно, педагогічна діяльність без емпатії не може бути успішною. Це підтверджує Т. Василішина, зазначаючи, що емпатія виступає у ролі регулятора ефективності та продуктивності педагогічної комунікації (Василішина, 2000). Адже ефективність педагогічного процесу знаходиться у прямій залежності від здатності поставити себе на місце іншого, яке «ґрунтується на інтересі до людини, на бажанні зрозуміти внутрішній світ іншої людини» (Дьоміна, 2013: 74).

Важливою умовою ефективного педагогічного спілкування є встановлення емоційного контакту. О. Кайріс зазначає: «Оскільки педагогічна діяльність відбувається у руслі спілкування, воно може бути сповненим тим, як учитель бачить світ очима дитини, а це неможливо без емпатії» (Кайріс, 2002: 8).

Налагодження емоційного контакту, тобто емоційне приєднання має передувати педагогічній взаємодії, зазначає дослідниця. «Емпатійне приєднання – це особлива психічна активність вчителя, яка включає передраціональний контакт з учнем. Емпатія при цьому виступає як психологічний орієнтир взаємодії вчителя з учнем» (Кайріс, 2002: 9). Це забезпечує перехід від емпатійного процесу співчуття до продуктивного процесу співдії.

У практиці педагогічного процесу емпатія проявляється у таких діях:

- Сприйняття та ідентифікація емоційного стану учня.
- Інтерпретація емоційного стану на основі емоційного досвіду.
- Виникнення емоційної реакції на отриману емоційну інформацію.
- Акт активної емпатійної поведінки.
- Встановлення контакту, емоційна трансформація учасників педагогічного процесу.

Важливо зазначити, що емпатія не зводиться повністю до емоційного ототожнення суб'єкта з об'єктом. Для педагога надзвичайно важливо зрозуміти емоційний стан учня, зберігаючи при цьому об'єктивність і емоційну рівновагу. Г. Андреева підкреслює: «Якщо я ототожнюю себе з кимось – це означає, що я буду свою поведінку так, як буде її цей «інший». Якщо ж я проявляю до нього емпатію, я просто беру до уваги лінію його поведінки (ставлюся до нього зі співчуттям), але свою власну можу будувати зовсім по-іншому» (Андреева, 1984: 144-145). Збереження вчителем емоційної рівноваженості на тлі емпатійного сприймання негативних емоцій учня є чинником здійснення позитивного емоційного педагогічного впливу.

Мистецтво – це художня реальність, тобто дійсність, об'єктивована у художніх образах і засобах художньої мови. Мистецька метафора передає через звук або колір емоції, почуття та образи, які переживає, відчуває, породжує автор. Сприйняття твору мистецтва – це сприйняття внутрішнього світу іншої особистості, яку він репрезентує через абстрактні символи, властиві певному виду мистецтва. Відповідно, проникнення в образний світ твору – це проникнення в емоції та думки іншого. Таким чином, осягнення мистецтва неможливе без емпатії. При цьому, у процесі пізнання мистецтва мова йде про унікальний вид емоційно-інтелектуальної активності психіки людини – художню емпатію. Сучасний дослідник зазначає, що художня емпатія – це процес співпереживання художніх явищ (У Ціжуй, 2018).

Творення художнього образу також неможливе без емпатії, адже художня емпатія – це риса, властива творцю, яка проявляється в перенесенні власної емоції в об'єктивний носій образного змісту (колір, форма, звук, рух тощо). У процесі народження твору мистецтва суб'єктивний особистісний світ автора ототожнюється з об'єктивним його зображенням (Матюх, 2015). Т. Матюх зазначає: «Створення художнього образу через емпатію – це процес становлення себе в іншому. Відповідно, і процес сприйняття цього образу – становлення іншого в собі. Рецепція образу є повноцінним художнім пошуком, побудованим на асоціаціях, спогадах, переживаннях, роздумах, є співтворчістю, що вимагає естетичних і моральних зусиль. І створення, і співтворчість – наповнені емпатією і без неї не можливі» (Матюх, 2015: 80). Це надзвичайно важлива теза для розуміння сутності художньої емпатії. Адже всі види осягнення художнього образу, такі як сприймання, інтерпретація, репрезентація і творення, ґрунтуються певним чином саме на емпатійних актах.

Екстраполюючи чотири кроки емпатійної дії, викладені вище, на художньо-комунікативну діяльність, можна дійти висновку, що художня емпатія передбачає:

- 1) Сприймання емоційно-образного змісту, «закодованого» у тексті твору за допомогою відповідних символів;
- 2) Виникнення реакції співпереживання в процесі інтерпретації художнього змісту твору мистецтва;
- 3) Виникнення власного розуміння (інтерпретаційної концепції) твору мистецтва на основі інтеграції сприйнятої інформації і власного досвіду;
- 4) Здійснення впливу на художній образ та на інших учасників художньої комунікації в процесі його репрезентації (суб'єктивація художнього образу).

Художня емпатія дає особистості змогу переживати на кожному з кроків повноту звучання музики, насолоджуватись твором мистецтва, проникаючи в його символічно-образний світ. Крім того, художня емпатія здатна трансформувати формально теоретизований аналіз засобів музичної виразності в повноцінне, усвідомлене, емоційне осягнення музичної мови. Це надзвичайно важливо в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Було зазначено, що художня емпатія – це процес співпереживання художніх явищ. Однак у контексті діяльності вчителя музичного мистецтва доцільно додати, що художня емпатія – це, крім того

і процес співпереживання з учнями художніх явищ, і процес сприяння співпереживанню учнями художніх явищ у процесі художньо-педагогічної комунікації. Вчитель музичного мистецтва має бути здатний до власного глибоко емоційного відгуку на зміст твору, що досягається. Також він має розвивати в учнів здатність до особистісного, яскравого емоційного реагування на емоційно-образний зміст музики. Художню емпатію у такому розуміння доцільно сприймати як комунікативну доміную мистецько-педагогічної діяльності (У Ціжуй, 2018).

І. Гавран убачає специфіку емпатії майбутніх учителів музики в тому, що «вчитель музики під час підготовки до занять, ніби стає у позицію учня та відбирає те, що йому цікаво та доступно». Завдяки цьому педагог може передбачити, як реагуватимуть учні на той чи той твір, які можуть виникнути ускладнення у процесі музичного сприймання і, відповідно, допомогти учням пройти цей шлях оптимально (Гавран, 2011: 154).

Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва створює унікальну платформу для розвитку художньої емпатії. Адже почуття та емоції студента напряму впливають на спів, на його художньо-експресивну переконливість, артистизм, щирість інтонації. Вокальна підготовка спрямовується на опанування студентами механізмів звукоутворення, навичок практичного керування співом. При цьому, технічна виконавська робота завжди підпорядковується художньо-інтерпретаційній. Тобто розвиток виконавської техніки не може бути ізольованим від основної мети – реалізації художнього образу. Реалізація художнього образу, який є носієм емоційного змісту музики, потребує розвитку в майбутніх фахівців художньої емпатії. І, навпаки, художня емпатія розвивається ефективно у процесі художньо-інтерпретаційної роботи над твором.

У процесі вокальної підготовки майбутні учителі музичного мистецтва мають оволодіти вмінням емпатійного проникнення за двома векторами: в емоційний світ музичного твору, який виконується, та в емоційний світ учнів, які сприймають цей твір у процесі художньо-педагогічної комунікації. У такому двовимірному процесі фахівець має не стільки раціонально аналізувати емоційний стан учнів (зацікавленість, ступінь емоційного розуміння), скільки чуттєво його охоплювати для оптимізації або корекції процесу художньо-педагогічної комунікації.

Безумовно, розвиток художньої емпатії потребує обґрунтування спеціального методичного забезпечення та його впровадження у вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Окреслимо ряд ефективних методів вокальної підготовки, які спрямовані на розвиток художньої емпатії студентів і є достатньо універсальними.

*Метод рефлексивного налаштування* пропонується на репетиційному етапі роботи над вокальним твором. Цей метод передбачає рефлексивне звернення до власного внутрішнього світу для актуалізації того емоційного досвіду, який відповідає емоційному змісту вокального твору, що виконується. Емоції людини впливають на невербальну експресію, відтак, налаштування на емоційний план твору, яке передусє безпосередньому виконанню, зумовлює підкріплення емоційного змісту музики власним емоційним станом.

*Метод емпатійного спостереження* пропонується для самостійної роботи студента, спрямованої на розвиток художньої емпатії. Цей метод передбачає спостереження за оточуючими людьми, ідентифікацію їхнього настрою, емоційного стану та знаходження відповідного музичного фрагменту, який метафорично зможе передати емоційний стан цієї людини. Для вокаліста може бути корисним практикувати певне виконавське «перевтілення», тобто виконувати музичний твір нібито від іншої людини з її настроєм, темпераментом, думками, почуттями, які, відповідно, відображуються в голосі.

*Метод емоційних колекцій* дає змогу студенту в процесі вокальної підготовки накопичити достатню палітру вокального репертуару з різним емоційним змістом. Корисно складати такий репертуар із творів малої форми, романсів, які не відрізняються технічно-виконавської складністю, проте мають яскраво виражений емоційний контекст. Цей метод спрямовується на розширення емоційного досвіду співака, на розвиток здатності до емоційного перевтілення, на пізнання власної вокально-інтонаційної палітри вираження емоцій.

*Метод вокальної імпровізації* спрямований на розвиток художньої емпатії та реалізацію творчого потенціалу студентів. Цей метод передбачає використання поетичних фрагментів за вибором студента або викладача. Студентам пропонуються поетичні твори, в яких вони мають визначити образний зміст, настрої, емоційну доміную. Після цього студентам пропонується виконувати цей поетичний фрагмент на імпровізовану мелодію а капела. Метою виконання має стати максимально яскрава емоційна репрезентація змісту поетичного твору.

*Метод емоційного варіювання* передбачає виконання вокалізів із трансляцією різних емоційних станів. Вокалізи виконуються з незмінною мелодією, однак інші засоби виразності студент може змінювати для надання твору іншого емоційного «кольору». Так вокаліз, написаний у темпі Adagio або Lento може бути виконаний у рухливому темпі, зі зміною динаміки з piano на forte або навпаки, з перекладом фактури акомпанементу тощо. Вибір вокалізів як художнього матеріалу для цього методу зумовлюється тим, що відсутність поетичного тексту знижує ризик виникнення когнітивного дисонансу. Важливою умовою методу є усвідомлення студентом емоційно-образного змісту твору, що варіюється і добір доцільних засобів музичної виразності.

*Метод візуального підкріплення* передбачає добір зображень, які допоможуть студенту ідентифікувати емоційний портрет твору, а також посилити емоційну реакцію на музику. Студенту доцільно самому дібрати зображення. Це можуть бути портрети, пейзажі або абстракція. Головне, що ці зображення мають викликати в студента індивідуальну і відповідну емоційну реакцію. Підкріплення музичного твору наочними матеріалами інших видів мистецтва посилює емоційний вплив і допомагає більш яскраво передати його в процесі співу.

**Висновки.** Виходячи з вищевикладеного, визначимо, що художня емпатія майбутніх учителів музичного мистецтва – це складне особистісно-професійне утворення, яке уможлиблює ідентифікацію емоційного стану людини або емоційного портрета музичного твору. Художня емпатія зумовлює виникнення реакції співпереживання, що посилює розуміння людей і поглиблює інтерпретацію емоційно-образного змісту музичного твору з метою підвищення ефективності художньо-педагогічної комунікації. Ефективними методами вокальної підготовки щодо розвитку художньої емпатії є: метод рефлексивного налаштування, метод емпатійного спостереження, метод емоційних колекцій, метод вокальної імпровізації, метод емоційного варіювання та метод візуального підкріплення.

### **Література**

- Амонашвили Ш. А. Воспитание человечности. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. К.: Освіта, 1991. 111 с.
- Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. Университета, 1980. 415 стр.
- Бойко В. В. Энергия эмоций. СПб: Питер, 2004. 474 с.
- Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Київ, 2000. 202 с
- Гавран І. Специфіка розвитку емпатії у майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*, 2011. № 10. С. 153-155.
- Гиппенрейтер Ю., Карягина Т., Козлова Е. Феномен конгруэнтной эмпатии. *Вопросы психологии*, 1993. № 4. С. 61-68.
- Дьоміна Г. А. Психологічні особливості емпатії студентів – майбутніх соціально-психологічних працівників. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. Праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. Том VII. Екологічна психологія. Вип. 32. С. 73-79.
- Журавльова Л. П. Психологія емпатії. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
- Кайрис Е. Д. Развитие эмпатии в профессиональном становлении высших педагогических учебных заведений: автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.07; К., 2002. 19 с.
- Кисельова О. А. Особливості психологічної проникливості у осіб з різною емоційною диспозицією: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01; Київ, 1999. 19 с.
- Максимець С. М. Місце емпатії в професіограмі вчителя. *Психологія: Зб.наук.праць НПУ ім. М.П.Драгоманова*. Київ, 1999. С.67-72.
- Матюх Т. М. Емпатійні витоки створення та сприйняття художнього образу. *Гуманітарний часопис*, 2015. № 1. С. 74-80.
- Матюх Т. М. Емпатія як умова людської творчості. *Антропологічні виміри філософських досліджень*, 2015. Вип. 7. С. 17-27.
- Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие. Минск: Бестпринт, 2006. 76 с.
- Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций. М.: Мир, 1984. С. 234 – 238.
- Солодухова Л. В. Емпатія в світлі різних теоретичних підходів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*, 2011. № 41, С. 204-211.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.

У Ціжуй. Художня емпатія: сутність і структура. *Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей* / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. Вип. 1. С. 73–78.

## Methods of developing artistic empathy of future Music teachers in the process of vocal training

**Hudz Olena<sup>2</sup>**

*State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine*

*The article substantiates the essence, content and method of developing artistic empathy. The purpose of the article is to substantiate the methods of vocal training that are effective in developing the artistic empathy of the future Music teachers. The purpose of the article is realised through the use of methods of theoretical research: analysis, synthesis, generalisation, deduction, induction, extrapolation. The article clarifies the meaning of the concept "empathy" as a psychological process based on penetration into the inner world of a person. Empathy is interpreted as the integration of emotional and cognitive aspects of cognition. The components of empathy in the context of psychological research have been determined. Empathy as a factor in regulating the effectiveness of pedagogical communication has been studied. Empathy acts as a tool for establishing emotional contact. The procedural aspect of empathy in the context of the teacher's activity is considered. The content of artistic empathy is considered as a process of sympathising with artistic phenomena. Artistic empathy is defined as the basis for comprehending an artistic image. In the context of Music teachers' activities, artistic empathy is defined as a complex personal and professional entity that allows us to identify the emotional state of a person or the emotional portrait of a musical work. The artistic empathy causes a reaction of sympathy, which optimises artistic and pedagogical communication. It is noted that the vocal training of future Music teachers creates a unique platform for the development of artistic empathy. Two vectors of the artistic empathy within the activities of Music Arts teachers have been considered: empathic penetration into the emotional world of a musical work, and empathic penetration into the emotional world of students in the process of artistic and pedagogical communication. A list of effective methods of the vocal training which is aimed at developing art empathy of the future teachers of Musical Arts has been offered: a method of reflexive adjustment, a method of empathic supervision, a method of emotional collections, a method of vocal improvisation.*

**Keywords:** *empathy, artistic empathy, interpretation, identification, vocal training, future teachers of Musical Arts, methods of artistic empathy development.*

### References

Amonashvili, SH.A. (1991). *Vospitaniye chelovechnosti. Psikhologicheskiye osnovy pedagogiki sotrudnichestva* [Education of humanity. Psychological foundations of cooperation pedagogy]. Kyiv: Osvita [in Russian].

Andreyeva, G.M. (1980). *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow: Izd-vo Moscow Universiteta [in Russian].

Boyko, V.V. (2004). *Energiya emotsiy* [Energy of emotions]. SPb: Piter [in Russian].

D'omina, H.A. (2013). *Psikhologichni osoblyvosti empatiyi studentiv – maybutnikh sotsial'no-psikhologichnykh pratsivnykiv* [Psychological features of empathy of students - future social and psychological workers]. *Aktual'ni problemy psikhohiyi: Zb. nauk. Prats' Instytutu psikhohiyi im. H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny* / Ed. S. D. Maksymenko – *Current problems of psychology: Coll. Science. Proceedings of the Institute of Psychology. NAPS of Ukraine* / Ed. SD Maksimenko. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, Issue VII. *Ekolohichna psikhohiya*. Vols. 32. pp. 73-79 [in Ukrainian].

Gippenreyter, YU., Karyagina, T., & Kozlova Ye. (1993). *Fenomen kongruentnoy empatii* [The phenomenon of congruent empathy]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*, 1993. No. 4. S. 61-68. [in Russian].

Havran, I. (2011). *Spetsyfika rozvytku empatiyi u maybutn'oho vchytelya muzyky* [The specifics of the development of empathy in the future music teacher]. *Molod' i rynek – Youth and the market*, Vols. 10. pp. 153-155 [in Ukrainian].

<sup>2</sup> Senior lecturer at the Chair of Theory of Music and Vocal at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Kayris, Ye.D. (2002). Razvitiye empatii v professional'nom stanovlenii vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [Development of empathy in the professional development of higher pedagogical educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Kysel'ova, O.A. (1999). Osoblyvosti psykholohichnoyi pronyklyvosti u osib z riznoyu emotsiynoyu dyspozytsiyeu [Features of psychological insight in people with different emotional dispositions]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Maksymets', S.M. (1999). Mistse empatiyi v profesiohrami vchytelya [The place of empathy in the teacher's profile]. *Psykholohiya: Zb.nauk.prats' NPU im. M.P.Drahomanova – Psychology: Collection of scientific works of NPU named after MPDragomanova*. Kyiv, pp.67-72 [in Ukrainian].

Matyukh, T.M. (2015). Empatiyni vytoky stvorenniya ta spryynyattya khudozhn'oho obrazu [Empathic origins of creation and perception of artistic image]. *Humanitarnyy chasopys – Humanities Journal*, Vols. 1. pp. 74-80 [in Ukrainian].

Matyukh, T.M. (2015). Empatiya yak umova lyuds'koyi tvorchosti [Empathy as a condition of human creativity]. *Antropolohichni vymiry filosofsk'kykh doslidzhen' – Anthropological dimensions of philosophical research*, Issue. 7. pp. 17-27 [in Ukrainian].

Ponomareva, M.A. (2006). *Empatiya: teoriya, diagnostika, razvitiye [Empathy: theory, diagnosis, development]*. Minsk: Bestprint [in Russian].

Rodzhers, K. (1984). *Empatiya. Psikhologiya emotsiy [Empathy. Psychology of emotions]*. Moscow: Mir, pp 234 – 238 [in Russian].

Solodukhova, L.V. (2011). Empatiya v svitli riznykh teoretychnykh pidkhodiv [Empathy in the light of different theoretical approaches]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody – Bulletin of the GS Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*, 2011. № 41, pp. 204-211 [in Ukrainian].

Sukhomlyns'kyy, V.O. (1976). *Vybrani tvory [Selected works]*. In 5 volumes. Kyiv: Soviet school, Vols. 2. [in Ukrainian].

U Tsizhuy. (2018). Khudozhnya empatiya: sutnist' i struktura [Artistic empathy: essence and structure]. *Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity: zbirnyk naukovo–metodychnykh statey / Ed. YU.F. Dvornyka, O.V.Koval'. Nizhyn: NDU im. M.Hoholya – Theory and methods of art education: a collection of scientific and methodical articles / ed. Yu.F. Dvornik, OV Koval. Nizhyn: NDU. M. Gogol*. Issue. 1. pp. 73–78 [in Ukrainian].

Vasylishyna, T.V. (2000). Empatiya yak faktor efektyvnosti pedahohichnoho spilkuvannya [Empathy as a factor of efficiency of pedagogical communication]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Zhuravl'ova, L.P. (2007). *Psykholohiya empatiyi [Psychology of empathy]*. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZHDU im.I. Franka [in Ukrainian].

Accepted: November 16, 2020



**Формування громадянських цінностей студентів закладів вищої освіти США****Шаранова Юлія Володимирівна<sup>1</sup>***Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна*E-mail: [julia-sha@ukr.net](mailto:julia-sha@ukr.net)ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7971-446>

Researcher ID I-9205-2017

Значущим для теорії і практики вищої школи України постає досвід США, де у закладах вищої освіти студентів готують до свідомої громадської активності та самостійної відповідальної діяльності на благо громади та суспільства загалом. Звернення до американського освітнього досвіду зумовлено тим, що сьогодні США як правова держава є надійним гарантом індивідуальних прав і свобод, що забезпечується міцними традиціями громадянської освіти – запоруки виховання громадянських цінностей студентів. Водночас інтерес до вищої школи США зумовлений її високим авторитетом у світовому освітньому середовищі, її відомою демократичною спрямованістю та постійним змістово-методичним удосконаленням. У США підготовка випускників до їхнього суспільного життя як відповідальних громадян – членів певних громад і професіоналів у суспільстві – історично була обов'язком вищої освіти.

Метою статті є висвітлення особливостей освітнього процесу під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США, які сприяють формуванню громадянських цінностей студентів. Наголошено, що педагогічний досвід США, де у закладах вищої освіти студентів готують до свідомої громадської активності та самостійної відповідальної діяльності на благо громади і суспільства загалом, є корисним для теорії і практики вищої школи України.

Методологія дослідження ґрунтується на аналізі науково-педагогічних джерел США й України з аналізованої проблеми з елементами індукції і дедукції для характеристики стану її розробленості у США; узагальненні організації різних видів навчання у вищій школі США, які забезпечують формування громадянських цінностей студентів.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше в українській педагогічній науці узагальнено погляди американських учених на види навчання, а також громадянську залученість студентів у вищій школі США, що забезпечують формування громадянських цінностей.

З'ясовано, що сьогодні у вищій школі США громадянське навчання і виховання під час загальної підготовки студентів забезпечує їхню готовність до змістового і відповідального життя у взаємозалежному світі, що характеризується невизначеністю і швидкими змінами. Шляхом навчання лідерства та суспільно корисного служіння на основі діалогу і співпраці коледжі й університети США сприяють формуванню громадянських цінностей та соціальному й інтелектуальному розвитку студентів, які, виходячи із зони комфорту в зону контакту, спроможні ефективно взаємодіяти у різних ситуаціях.

**Ключові слова:** громадянські цінності, навчання суспільно корисного служіння, навчання лідерства, мультикультурне виховання, громадянська залученість, заклад вищої освіти США, загальна підготовка, студенти бакалаврату.

**Вступ.** Сьогодні в Україні відбувається реформування та модернізація вищої освіти відповідно до міжнародних тенденцій розвитку освіти, потреб українського суспільства та вимог ринку праці щодо підготовки конкурентоспроможних, відповідальних фахівців. Це передбачає необхідність пошуку нових шляхів підвищення рівня якості освітніх послуг, забезпечення зв'язку вищої освіти з розвитком демократичного громадянського суспільства та залучення майбутніх фахівців до активної громадської діяльності. За таких умов постає актуальна проблема критичного вивчення накопиченого зарубіжного досвіду з громадянського виховання, пошуку шляхів і способів його використання у системі вищої освіти України. Зокрема корисним для теорії і практики вищої школи України постає досвід США, де у закладах вищої освіти студентів готують до свідомої громадської активності та самостійної відповідальної діяльності на благо громади та суспільства загалом. Звернення до американського освітнього досвіду також пояснюємо тим, що саме США як могутня правова держава є надійним гарантом індивідуальних

<sup>1</sup> здобувачка ступеня «доктор філософії» Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

прав і свобод, що забезпечується міцними традиціями громадянської освіти – запоруки формування громадянських цінностей студентів. Водночас інтерес до вищої школи США зумовлений її високим авторитетом у світовому освітньому середовищі, її відомою демократичною спрямованістю та постійним змістово-методичним удосконаленням. До того ж, у США підготовка випускників до їхнього суспільного життя як відповідальних громадян – членів певних громад і професіоналів у суспільстві – історично була обов'язком вищої освіти.

Особливості навчання і виховання у закладах освіти США є предметом наукових розвідок нирядузки українських науковців. Зокрема, принципи американської філософії освіти досліджували: В. Громовий, Т. Кошманова, О. Мисечко, О. Мілова та ін. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти США вивчали: Н. Гуляєва, О. Кобрій, Т. Кучай, І. Литовченко, О. Локшина, Н. Мукач та ін.

Проблематику громадської освіти та організаційні аспекти поєднання освітньо-пізнавальної та громадської діяльності студентів у вищій школі США висвітлювали О. Зарва, О. Кін, О. Клонцак, С. Федоренко та ін.

Аналіз науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження уможливив виявлення суперечностей між: суспільною потребою у підготовці фахівців з високим рівнем розвитку громадянських цінностей та якістю організації освітнього процесу в закладах вищої освіти; сучасними вимогами до інтегрування освітнього процесу із суспільно значущою діяльністю студентів та недостатнім представленням інструментарію його забезпечення; наявним зарубіжним педагогічним досвідом організації навчання студентів у процесі виконання суспільно значущої діяльності та недостатнім його вивченням й адаптацією в освітньому середовищі України.

Отже, здійснений аналіз результатів наукових розвідок українських та американських учених та виявлені суперечності засвідчують недостатність висвітлення аналізованої нами наукової проблеми у вітчизняних наукових працях, що й зорієнтувало нас у напрямі написання цієї статті.

**Мета та завдання дослідження.** *Мета статті* – висвітлити особливості освітнього процесу під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США, які сприяють формуванню громадянських цінностей студентів. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких *завдань*: вивчити й узагальнити погляди американських педагогів на проблему громадянських цінностей студентів; окреслити результати навчання з громадської залученості американських студентів у процесі загальної підготовки на бакалавраті; розглянути педагогічний потенціал навчання лідерства та навчання суспільно корисного служіння у формуванні громадянських цінностей студентів у вищій школі США.

**Методи та матеріали дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення науково-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми, з елементами індукції і дедукції для характеристики стану її розробленості у США.

**Результати дослідження, обговорення результатів.** Американські освітяни переконані (Astin, 1997; Flanagan, Sherrod, 1998; Hart, Fegley, 1995; Youniss, Yates, 1997), що навчання і виховання у закладі вищої освіти змінює цінності, цілі та погляди студентів. Незважаючи на плюралізм американських цінностей, є низка громадянських цінностей, формуванню яких, на думку педагогів США (Ehrlich, 2000; Youniss, Yates, 1997), коледжі й університети мають приділяти значну увагу, якщо вони ставлять за мету виховати активних та відповідальних громадян. Ці цінності включають повагу та толерантність до інших людей та різних способів і стилів життя, шанування громадянських свобод та інших ключових елементів демократії в США, а також зацікавленість у державній політиці та сприянні позитивним соціальним змінам. Тому сьогодні американські педагоги звертаються до переосмислення філософії та цілей освіти для виховання відповідальних громадян-лідерів, які будуть заохочувати безперервну освіту та розвиток колективного потенціалу для демократичного і процвітаючого суспільства.

Слід зазначити, що Науково-дослідницький інститут з проблем вищої освіти в США (Higher Education Research Institute) включає громадянські цінності (наприклад, допомога іншим, сприяння расовій згуртованості тощо) як частину рекомендованих результатів навчання й особистісного розвитку студентів, що потім підлягає аналізу й оцінці в його рейтингах американських закладів вищої освіти. Наприклад, Департамент вищої освіти штату Массачусетс виокремлює сім основних цінностей, які є результатами навчання й особистісного розвитку студентів та які відповідно підлягають оцінюванню:

- 1) емпатія (Empathy);



- 2) широта світогляду / неупередженість (Open-mindedness);
- 3) здатність до ведення перемовин щодо громадських питань (Civic Negotiation);
- 4) шанобливе і толерантне ставлення до різноманіття у світі (Diversity);
- 5) людська гідність (Human Dignity);
- 6) соціальна справедливість (Social Justice);
- 7) громадське благо (Public Good) (Massachusetts Department of Higher Education, 2016).

Професор у сфері навчання лідерства (Education Leadership) Вашингтонського університету (м. Сіетл, США) Дж. Лотт, вивчаючи сформованість громадянських цінностей американських студентів, зазначає, що освітній процес у коледжі значною мірою сприяє розвитку громадянської активності молодих людей (Lott, 2013: 2). Студентів зі сформованими громадянськими цінностями, на переконання дослідника, вирізняються активною громадянською позицією, осмисленою філософією життя та лідерськими навичками (Lott, 2013: 2-3).

Як стверджує Дж. Лотт, на формування громадянських цінностей студентів позитивно впливають навчальні курси з культурного різноманіття (diversity courses) та мультикультурне виховання (diversity cocurricular activities). Це також забезпечує взаємний обмін соціокультурним досвідом і надає гармонійності відносинам між представниками різних культур. Американський педагог зазначає, що навчання суспільно корисного служіння і суспільно значуща діяльність на користь своєї громади, зокрема волонтерство, та участь у студентському самоврядуванні також пов'язані з більш високими показниками сформованості громадянських цінностей студентів (Lott, 2013: 13).

Вивчаючи досвід упровадження навчання суспільно корисного служіння під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США, українська дослідниця С. Федоренко, зазначає, що цей вид навчання залучає студентів до активної участі в житті громади, сприяючи вихованню громадянських цінностей та надаючи змогу спостерігати за тим, як їхня діяльність змінює життя громади та їх самих. Водночас студенти вивчають потреби своєї громади, що позитивно впливає на їхню самоцінність та можливості власного впливу (Федоренко, 2015).

В американських коледжах та університетах навчання суспільно корисного служіння, базуючись на принципі активного залучення всіх студентів до виконання суспільно значущої діяльності та інтегруванні знань, ставить за мету: застосування на практиці здобутих знань; глибше розуміння демократичних засад у США; розвиток лідерства як інтегративної характеристики особистості та здатності студентів до співпраці з різними верствами населення; формування громадянськості (Федоренко, 2015).

Наголосимо, що з-поміж найважливіших складників освітнього процесу, які забезпечують успішне формування громадянських цінностей студентів, численні американські педагоги (Colby, Damon, 1992; Kuh, Douglas, Lund, Ramin-Gyurnek, 1994; Youniss, Yates, 1997) визначають програми навчання лідерства, які «спрямовують студентів на активні дії з позитивних соціокультурних перетворень» (A. Astin, H. Astin, 2000), та навчання суспільно корисного служіння, яке характеризується тривалою історією розвитку та набуло значного поширення в практиці американських закладів вищої освіти. Ці два види навчання, на переконання Е. Колбі й У. Деймона (Colby, Damon, 1992 : 125), можуть призводити до поступової трансформації громадянських цінностей і цілей молоді людини. Така трансформація може відбуватися лише у діяльності шляхом взаємодії з іншими та перегляду своїх цінностей та переконань (Colby, Beaumont, Stephens, 2003: 115). Так, студенти починають виконувати певну діяльність для досягнення тих чи тих цілей і поступово у процесі взаємодії із ситуацією та людьми в ній, цілі студентів можуть змінюватися. Наприклад, студенти спочатку вирішують взяти участь в освітній програмі з лідерства для того, щоб засвоїти необхідні для майбутнього професійного зростання навички, але потім несподівано у процесі розвитку лідерських навичок починають виконувати суспільно значущу діяльність, особливо якщо вони спілкуються з надихаючими та активними лідерами з громадянських питань.

Вивчаючи напрацювання відомого американського політолога Р. Броді щодо розвитку політичної активності молоді, колектив дослідників на чолі з Е. Колбі вказує на два типи участі в громадянській діяльності – споживацьку та функціональну (Colby, Beaumont, Stephens, 2003: 115). Під споживацькою участю розуміється участь у діяльності тієї чи тієї групи як самоціль, заради задоволення. Наприклад, клуб Сьєрра (<https://www.sierraclub.org/about-sierra-club>) – це громадська організація, яка пропонує не лише оздоровчі заходи та відпочинок на природі, а й проводить різноманітні політичні заходи щодо збереження довколишнього середовища. У США багато молодих людей приєднуються до цього клубу, щоб взяти участь в організованих ним походах та інших заходах відпочинку на свіжому повітрі. Це слугує

прикладом споживацької участі. Функціональною участю є залучення членів клубу Сьєрра до політичних дій зі збереження природних ресурсів задля досягнення спільної мети, що певним чином передбачає трансформацію цілей діяльності (Colby, Beaumont, Stephens, 2003; Ehrlich., 2003: 115).

Найпотужнішим у процесі трансформації цілей молоді американські освітяни (Flanagan, Sherrod, 1998; Hart, Fegley, 1995; Youniss, Yates, 1997) називають загальну підготовку на бакалавраті протягом перших двох років навчання у коледжі. Цей компонент американської вищої освіти спирається головним чином на інтереси та занепокоєння, з якими молоді люди приходять до коледжу. Загальна підготовка пропонує ефективні можливості морального та громадянського навчання і виховання у закладах вищої освіти, поєднуючи їх з інтересами, цінностями та цілями студентів-новачків, і згодом студентів залучають до набуття досвіду, який розширює їхні життєві цілі та зобов'язання (Ehrlich, 2000; Leskes, Miller, 2006).

Загальна підготовка на бакалавраті в закладах вищої освіти США забезпечує студентів знаннями і практичними навичками у сфері громадянської освіти, що слугують підґрунтям виховання відповідальної особистості (Leskes, Miller, 2006). Це значною мірою забезпечується громадянською залученістю, під якою розуміють діяльність, орієнтовану на покращення життя громади на основі застосування здобутих знань та сформованих цінностей, умінь, наявної мотивації задля досягнення поставлених цілей, та яка має особисте й суспільне значення, сприяючи особистому, громадському та/або суспільному добробуту (Ehrlich, 2000: vi).

На кінець другого року навчання у вищій школі США в студентів бакалаврату має бути сформована особиста та соціальна відповідальність, що передбачає:

- громадянську відповідальність та відповідно – дотримання певних громадянських зобов'язань;
- здатність висловлювати морально-етичні судження, яка загалом сприяє розвитку особистісного кодексу цінностей та вдосконалення моральної поведінки;
- міжкультурні знання та здатність до міжкультурної взаємодії, а також природну потребу в неперервному навчанні впродовж усього життя, яка одночасно проявляється в постійному пізнавальному процесі (Association of American Colleges and Universities, 2009).

Таким чином, вища освіта у США здатна допомогти студентам зрозуміти виклики сучасного світу та усвідомити своє місце в ньому, підготувати їх до інтегрованого застосування знань і вмінь для того, щоб відповідально брати участь у громадському та суспільному житті.

**Висновки.** Отже, сьогодні у вищій школі США громадянське навчання і виховання під час загальної підготовки студентів забезпечує їхню готовність до змістовного і відповідального життя у взаємозалежному світі, що характеризується невизначеністю і швидкими змінами. Шляхом навчання лідерства та суспільно корисного служіння на основі діалогу і співпраці коледжі й університети США сприяють формуванню громадянських цінностей та соціальному й інтелектуальному розвитку студентів, які, виходячи із зони комфорту в зону контакту, спроможні ефективно взаємодіяти у різних ситуаціях.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні педагогічних технологій, які застосовуються американськими освітянами у процесі громадянської залученості студентів з метою формування в них громадянських цінностей.

### **Література**

Федоренко С. В. Громадянська освіта як чинник формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. № 19. Р. 330–342.

Association of American Colleges and Universities. Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement in College. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2009. URL: [http://archive.aacu.org/leap/pdfs/LEAP\\_Report\\_FINAL.pdf](http://archive.aacu.org/leap/pdfs/LEAP_Report_FINAL.pdf).

Astin A. W. Liberal education and democracy: The case for pragmatism. *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America*. New York: College Entrance Examination Board, 1997. Р. 207–223.

Astin A. W., Astin H. A. Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change. Battle Creek, MI: Kellogg Foundation Report, 2000. 106 p.

Colby A., Beaumont E., Stephens J., Ehrlich Th. Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003. 352 p.

Colby A., Damon W. Some do care: Contemporary lives of moral commitment. New York: Free Press, 1992. 350 p.

Ehrlich T. Civic Responsibility and Higher Education. Westport, CT: Rowman & Littlefield Publishers (American Council on Education / Oryx Press Series on Higher Education), 2000. 448 p.

Flanagan C. A., Sherrod L. R. Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*. 1998. № 54 (3). P. 447–456.

Hart D., Fegley S. Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*. 1995. № 66 (5). P. 1346–1359.

Kuh G. D., Douglas K. B., Lund J. R., Ramin-Gyurnek J. Student learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries (ASHE-ERIC Higher Education Report). Washington, DC: ASHE-ERIC, 1994. 146 p.

Leskes A., Miller R. Purposeful Pathways Achieving Critical Learning Outcomes. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2006. 70 p.

Lott J. Predictors of Civic Values: Understanding Student-Level and Institutional-Level Effects. *Journal of College Student Development*. 2013. № 54. P. 1–16. DOI: 10.1353/csd.2013.0002.

Massachusetts Department of Higher Education. Civic Values Rubric. Massachusetts University, 2016. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B5EyRIW5aG82OVNsZFR4OGtsdTA/view>.

Youniss J., Yates M. Community service and social responsibility in youth. Chicago: University of Chicago Press, 1997. 193 p.

## Developing students' social values within the US higher education institutions

**Sharanova Yuliia<sup>2</sup>**

*Institute for Problems of Education National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

*The experience of the United States, where in higher education students are trained for conscious social activities and independent responsibility for the benefit of the community and society as a whole, seems to be significant for the theory and practice of higher education in Ukraine. The appeal to the American educational experience is due to the fact that today the United States as a state governed by the rule of law is a reliable guarantor of individual rights and freedoms, provided by strong traditions of civic education – the key to educating students' social values. At the same time, the interest in higher education in the United States is due to its high prestige within the world educational environment, its well-known democratic orientation and constant content and methodological improvement. In the United States, training graduates in adapting to their social life as responsible citizens-members of certain communities and professionals in society has historically been a duty of higher education.*

*The purpose of the article is to highlight the features of the educational process in the course of general education in the framework of undergraduate studies within the US higher education institutions, which contribute to the development of students' social values. It is noted that the pedagogical experience of the United States, where students are being trained in conscious social activities and independent responsible activities for the benefit of society in higher education institutions, is useful for the theory and practice of higher education in Ukraine.*

*The methodology of the research is based on the analysis of scholarly and pedagogical sources of the USA and Ukraine on the problem under study with the elements of induction and deduction to characterise the state of its development in the USA; the summarising of the organisation of various types of training in the US higher education institutions, which provide for the formation of students' social values.*

*The originality of the research lies in the fact that for the first time in the Ukrainian pedagogical science, the views of American scholars on the types of training, as well as the civic engagement of students in the U.S. higher education institutions which contribute to the development of their social values have been summarised.*

*It has been found out that today, in higher education in the United States, students' engagement into social activities during their general education ensures their readiness for a meaningful and responsible life in an interdependent world characterised by uncertainty and rapid changes. By teaching leadership and community service through dialogue and collaboration, the U.S. colleges and universities contribute to the development of students' social values, social and intellectual development of students who, moving from a comfort zone to a contact zone, are able to interact effectively within a variety of situations.*

<sup>2</sup> Ph.D Student of The Institute of Educational Problems National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, teacher of the Department of Theory, Practice and Translation of the English Language at the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Keywords:** social values, service learning, leadership training, multicultural education, social engagement, U.S. higher education institutions, general education, undergraduate students.

---

### References

Amonashvili, S.H.A. (1991). *Vospitaniye chelovechnosti. Psikhologicheskiye osnovy pedagogiki* Association of American Colleges and Universities. (2009). *Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement in College*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from [http://archive.aacu.org/leap/pdfs/LEAP\\_Report\\_FINAL.pdf](http://archive.aacu.org/leap/pdfs/LEAP_Report_FINAL.pdf).

Astin, A.W. (1997). Liberal education and democracy: The case for pragmatism. In R. Orrill (Ed.), *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America* (pp. 207–223). New York: College Entrance Examination Board.

Astin, A.W., & Astin, H.A. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Battle Creek, MI: Kellogg Foundation Report.

Colby, A., Beaumont, E., Stephens, J., & Ehrlich, Th. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.

Ehrlich, T. (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Westport, CT: Rowman & Littlefield Publishers (American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education).

Fedorenko, S. V. (2015). Hromadianska osvita yak chynnyk formuvannya humanitarnoi kultury studentiv vyshchych navchalnyh zakladiv SSHA [Civic education as a factor in shaping the liberal humanistic culture of students in the US higher education institutions]. *Theoretical and methodological problems of educating children and students*, 19, 330–342. [in Ukrainian].

Flanagan, C. A., & Sherrod, L. R. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3), 447–456.

Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66(5), 1346–1359.

Kuh, G.D., Douglas, K.B., Lund, J.R., & Ramin-Gyurnek, J. (1994). *Student learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries (ASHE-ERIC Higher Education Report)*. Washington, DC: ASHE-ERIC.

Leskes, A., & Miller, R. (2006). *Purposeful Pathways Achieving Critical Learning Outcomes*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Lott, J. (2013). Predictors of Civic Values: Understanding Student-Level and Institutional-Level Effects. *Journal of College Student Development*, 54, 1–16. DOI: 10.1353/csd.2013.0002.

Massachusetts Department of Higher Education. (2016). *Civic Values Rubric*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B5EyRIW5aG82OVNsZFR4OGtsdTA/view>.

Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

Accepted: December 01, 2020



## Педагогічні умови та методи формування музично-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва

**Грінченко Алла Миколаївна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна  
E-mail: [allagrinch@gmail.com](mailto:allagrinch@gmail.com)  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1902-1453>

**Мамикіна Анжеліна Іванівна<sup>2</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна  
E-mail: [angelinam1972@gmail.com](mailto:angelinam1972@gmail.com)  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5410-8461>

Стаття присвячена феномену слухових уявлень, їх змістовності, відповідності музичному контенту, утворенню, налаштуванню та реалізації у виконавському процесі майбутнього вчителя під час фортепіанної підготовки. Мета статті – обґрунтування педагогічних умов та розробка методів спрямованих на формування музично-слухових уявлень майбутнього вчителя музичного мистецтва. Мета реалізується через виконання відповідних завдань за допомогою методів теоретичного дослідження: аналізу, синтезу, дедуції, систематизації, педагогічне спостереження. У статті музично-слухове уявлення розглядається як професійне вміння музиканта, сформоване на основі розуміння семантично-сміслових одиниць музичної мови, що сприяє якісному відтворенню художньо-образного змісту та максимальній результативності власного виконавського процесу у створенні художньо-педагогічних і виконавських інтерпретацій. Уточнено перелік умінь, що набуваються здобувачем під час формування слухових уявлень, а саме: аналітичні (виявляти та розуміти символіку музичної мови; жанрово-стильові (зіставляти смислові конструкції різних музичних напрямів); рефлексивні, образно-слухові й сенсомоторні. Запропоновано педагогічні умови формування слухових уявлень: поетапне розширення музичного тезаурусу в процесі фахової підготовки; стимулювання слухової перцепції шляхом розпізнавання та розуміння елементів музичної мови; спрямування музично-перцептивного досвіду на скоординованість слухових уявлень зі знаково-смісловим контекстом виконуваних творів. Відповідно до визначених умов розроблено низку методів: порівняльний текстологічний аналіз; образно-слуховий; перцептивно-слуховий; асоціативної музичної моделі; семантичного ототожнення; художнього перевтілення; поліінтонаційної виразності; тактильно-слуховий метод. Подальше дослідження передбачає формування слухових уявлень у майбутніх учителів мистецтва на заняттях з акомпанементу та ансамблевої гри з урахуванням специфіки предметів.

**Ключові слова:** уявлення, музично-слухові уявлення, педагогічні умови, методи, слухова перцепція, музичний тезаурус, музичне мистецтво, фахова підготовка.

**Вступ.** У житті сучасної людини процеси глобалізації та інтеграції впливають на суб'єктивне сприйняття особистістю об'єктивної картини світу. Трансформуючи сприйняте крізь призму особистісного світогляду та духовних цінностей, людина формує власне уявлення довколишнього світу. Уявлення є тією внутрішньою базою, яка дозволяє нашим думкам, діям відбуватися не в теперішньому часі, а оперувати минулим і майбутнім на свідомому і підсвідомому рівнях. Утворені уявлення – образи особливо важливі у творчій діяльності. Майбутні вчителі музичного мистецтва не є винятком. Інтерпретуючи музичний твір, піаніст виявляє своє бачення та розуміння музичної мови і формує цілісний або фрагментарний образ – уявлення. Виконуючи функцію еталону, слухові уявлення це ті вміння, що сприяють максимальній результативності музично-виконавського процесу у створенні власних художньо-педагогічних і виконавських інтерпретацій. Здатність інтерпретувати музичний твір є проявом реалізації спеціальних компетентностей. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва

<sup>1</sup> кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

<sup>2</sup> старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

музично-виконавська компетентність є провідною. Вона передбачає розуміння знаково-семантичного контексту музичної мови відповідно художньо-образного змісту твору; усвідомлення музично-смыслового підґрунтя музики шляхом набуття досвіду художньо-асоціативних, семантично-мовних, образно-смыслових зв'язків; створення слухових уявлень як «образів – еталонів». Такі музично – слухові уявлення виникають під час інтерпретації та забезпечують ефективність виконавського процесу (В. Крицький, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Щолокова). Дослідження сучасних розробок феномену уявлень у фортепіанному виконавстві свідчать про різноманітність їх змісту, саме: звуко-тембральні, музично-стильові, слухо-моторні, художньо-образні, художньо-смыслові. Методичний аспект музично – слухових уявлень ґрунтується на вивченні семіотичних елементів музичної мови (М. Арановський, О. Захарова, О. Сокол, В. Холопова, Б. Яворський); жанрово-стильового аспекту (Н. Мозгальова, Н. Рябуха О. Щербініна); специфіці музичного сприйняття (Н. Аніщенко, М. Гейченко, Г. Дідич); методичних рекомендацій відомих піаністів-педагогів (Й. Гофман, Г. Нейгауз, С. Савшинський). Як свідчить практика, музично-слухові уявлення мають полімодальне походження, що визначає їх синтезований характер і зумовлює особливість методики формування в процесі навчання гри на фортепіано. Зазначимо, що в умовах дистанційного навчання процес інтерпретації значно ускладнюється. З іншого боку, відео-записи, потреба в отриманні результату активізують слухову рефлексію, асоціативне уявлення, самоконтроль. Здобувач намагається самостійно формувати образ на рівні слухових уявлень, що полегшує музичне спілкування між композитором – викладачем – здобувачем вищої освіти. Визначені аспекти актуалізують дослідження.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні педагогічних умов та розробці методів, спрямованих на формування музично-слухових уявлень майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Відповідно до мети сформульовано такі завдання: - визначити особливості музично-слухових уявлень в умовах виконавської практики; обґрунтувати систему впровадження педагогічних умов; виокремити вміння, що набуваються під час впровадження педагогічних умов, спрямованих на формування музично-слухових уявлень; розробити методи формування музично-слухових уявлень.

**Методи дослідження** Для реалізації мети та вирішення поставлених завдань у дослідженні використано комплекс методів: аналіз, синтезу для визначення особливостей музично-слухових умінь; дедукції та систематизації для визначення педагогічних умов; аналіз музичних текстів для визначення семантичних елементів як кодування музичної мови; педагогічне спостереження. Творчі завдання у визначенні рівня сформованості музично-слухових уявлень.

**Результати дослідження.** Феномен формування і функціонування музично-слухових уявлень музиканта в процесі інтерпретації музичного твору полягає в збалансованому синтезі якісних характеристик таких спеціальних уявлень, як: звуко-тембральні (Бай Бінь), музично-стильові (О. Щербініна), художньо-смыслові (Лі Юе), слухо-моторні (М. Матковська), художньо-образні (Чжа Іфу). Таку систему уявлень можна розглядати як фонд специфічних художньо-перцептивних знань. Тому доцільно вказати на музично – інформаційну обізнаність здобувача й на наявність достатнього рівня музичного інтелекту. Музичний інтелект оперує не словами, а невербально – інтонованими образами (А. Торопова, 2013), який дає змогу здобувачу свідомо мислити щодо музичної інформативності мови та трансформувати музичні знаки на основі накопиченого досвіду. У дослідженні трансформація знакової музичної системи розглядається як процес розуміння музичної семіотики в контексті осмислення музично-виразних засобів. Символи семантики в процесі інтелектуальної діяльності набувають смыслового контексту.

Проблема смыслоутворення музичної мови розглядається у кількох напрямках: художньо-смыслові утворення як механізм музичної мови, що є специфічно музичними, унікальними, ціннісно-всезагальними, і їх означення завжди суто позитивне (Самойленко, Осадча, 2020); музична мова як фіксування зв'язку звука і сенсу (Старчеус); музичний семіозис «як унікальний актуалізований континуум із виробництва смислів» (П'ятницька-Позднякова, 2019). Дослідниця І. П'ятницька-Позднякова зауважує, що «смысловий вимір музичної мови має глибокий підтекст, де поєднуються як вербальні, так і невербальні коди, що нашаровуються на семантику, утворюючи культурний тезаурус різних смислів» (П'ятницька-Позднякова, 2019).

Розуміння музичної мови здійснюється на основі чуттєвого сприймання, а тільки потім доповнюється логічним визначенням структурних, жанрових, стильових елементів. Під час ознайомлення музичного твору здобувач насамперед сприймає чуттєву основу музики: виникають асоціативні образи і внутрішні емоційні відчуття. Розуміння образу дає розуміння взаємозв'язку засобів виразності і

знаково-семантичних елементів. Сформований образ, підкріплюється аналітичним аналізом семантичних елементів і формує у свідомості різні музичні смисли. Тобто завдяки наявності музичних символів виникає множинність інтерпретаційних виразів. Коли мова йде про стилі і жанри музичного твору, то враховуються не тільки історично – культурний час, а й індивідуальний художній стиль композитора, який має узагальнений знаковий символічний характер. О. Самойленко підкреслює, що «семантична репрезентація досягає рівня знаковості в процесі стильового сприйняття – інтерпретації та інтеграції значень на «розуміючому» рівні жанрової форми» (Самойленко, Осадча, 2020). Жанрово-стильову особливість музичного твору можна розглядати як знаково-символічну структуру, що складається із фактури, ритмічного малюнка, але на рівні змісту музичної культури взагалі. Отже, для розуміння музичного мовлення та формування адекватних слухових уявлень майбутній учитель повинен мати комплекс музично-теоретичних та мистецтвознавчих знань, тобто володіти музичним тезаурусом.

Музичний тезаурус є сховищем музичних знань, своєрідний інформаційний простір, що містить у матеріальній та ідеальній формах потенційні й актуальні культурні смисли, втілені за посередництвом системи інтонацій та певного пізнавального контексту (Лошков, Калашнік, 2019). Вчені зауважують, «кожна «музика» має для сторони, яка сприймає свій тезаурус, тобто власне семантичне наповнення. Оскільки в музиці структурується емоційно-чуттєвий, психологічний світ людини, її пам'ять зберігає ту налаштованість, яка пов'язана із музикою як такою, з її множинними проявами, жанрами, типами висловлювання. Інтелектуальні зусилля, що виявляє при засвоєнні твору, створюють у свідомості реципієнта певне енергетичне поле, і пам'ять про нього також включається до музичного тезауруса» (Лошков, Калашнік, 2019).

Звернемо увагу на поступове формування музичного тезауруса. Протягом тривалого часу нотний запис збагачувався і накопичував у собі якісні характеристики музичного мистецтва. Наприклад, в епоху бароко, що особливо виявляється у творах І. С. Баха, фіксуються лексеми у вигляді риторичних фігур (Б. Яворський, В. Носина, О. Захарова). В епоху класичного музичного мистецтва (Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен) характеристика музичних оркестрових інструментів набуває емоційного динамічного відтінку; а типізовані оперні арії збагачують фортепіанну музику В. Моцарта. Протягом ХІХ століття нотний запис збагачувався не тільки в образному, ще і знаковому сенсах (артикуляція, штрихи, динаміка). На сучасному етапі музичний текст дуже індивідуалізований, тому робота з майбутнім учителем музичного мистецтва над збагаченням його музичного тезауруса передбачає кілька етапів: вивчення музики бароко (Г. Гендель, Й. Бах, Ж. Рамо, Ф. Куперен), віденських класиків (Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен); імпресіоністів (К. Дебюссі, М. Равель), сучасної музики.

Отже, перша умова – *поетапне розширення музичного тезауруса в процесі фахової підготовки* пов'язана з мовною інформацією музики, спрямована на розвиток у здобувача аналітичних умінь, пов'язаних з виявленням та розумінням семіозису музичної мови; сприяє накопиченню знань щодо граматичного мовлення у контексті музичного твору.

У межах зазначеної педагогічної умови застосовуються методи аналітичного характеру: порівняльний (жанровий, стильовий, семантичний) текстологічний аналіз; завдання на виокремлення елементів-символів музичної мови у поліфонічних творах (перший етап); образи-символи у класичній музиці (другий етап); контекст сучасної музики (третій етап).

Наступна умова – *стимулювання слухової перцепції шляхом розпізнавання та розуміння елементів музичної мови*, яка є актуальною та необхідною для фахового (виконавського) зростання музиканта, оскільки рівень слухової розвиненості визначає: звукову якість гри, перебування у звуковому пошуку, здійснення слухової рефлексії, здатність утворювати слухові уявлення.

Проблема розвитку слухової перцепції пов'язана з активізацією музичного слуху як здібності. Слух музиканта є складним інтегральним органом пізнання і дії, фактично поєднує в собі всі чуттєві, мнемічні та інтелектуальні ресурси особистості (Старчеус, 2005). Вчена М. Старчеус уводить поняття «стратегія слуху» (або слухова стратегія). В операціональному плані стратегія слуху – сукупність певних розумових і мнемічних дій, що спираються на вміння, навички і слуховий досвід. Залежно від типу завдання в процесі роботи слуху активізуються одні дії (навички, звички, установи і очікування) і гальмуються інші. Слухові стратегії пов'язані з індивідуальною системою музично-художніх цінностей, стильовими уподобаннями і відторгненнями (Старчеус, 2005). Тобто під час прослуховування музичного твору музикантом відбувається ціннісне осмислення змісту музичної мови шляхом трансформування об'єктивних мовних елементів у суб'єктивну семантику засобів музичної виразності – як засіб розвитку слуху музиканта.

Рівень розпізнавання ціннісно-сміслового контексту залежить переважно від наявності музичного тезауруса і музично-слухової активності виконавця. Останню С. Сливко розглядає як «необхідну професійну якість художньо-осмисленої діяльності, яка в музично-виконавському процесі реалізується через усвідомлену зосередженість уваги на художньо-сміслових елементах музичного твору в їх взаємодії і цілісності, що забезпечує повноцінне осягнення художньо-змістовної мутності твору, самостійний відбір художньо-доцільних засобів виконавської виразності втілення та виступає першоосновою поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського результату» (Сливко С., 2013).

Функціональна вагомість слухової активності розглядається О. Готсдінером у вигляді багаторівневої системи.

Перший – мікродиференціальний рівень: характерна умовно-рефлекторна реакція на основі якості звука; на рівні відчуття відбувається сенсорний аналіз елементарних якостей звука та їх взаємодія між собою.

Другий – звуковисотно-інтонаційний: на рівні сприйняття цілісний музичний звук «оцінюється» та розуміється як частина мотиву, інтервалу, акорду, як ступінь ладу.

Третій – емоційно-семантичний рівень складається з мелодійного, гармонійного і поліфонічного музичного слуху; має розвинене ладове почуття та стійкі музично-слухові й музично-ритмічні уявлення; відбувається інформаційна, репродуктивна, евристична функція музично-слухової системи.

Четвертий – інтегрально-семантичний, евристичний рівень-архітектонічний музичний слух: здійснюється суцесивно-симультанний процес побудови музичного образу на рівні аналітико-синтетичних операцій музичного мислення (Готсдінер, 1993: 58-59). Згідно цієї системи, здобувачу необхідно досягти емоційно-семантичного рівня, оскільки саме цьому рівні притаманні слухові уявлення. Означений рівень розвитку слуху дозволяє сприймати й інтерпретувати семантичний контекст на основі отриманого музично-виконавського досвіду та знань музичного тезаурусу. Високий рівень слухового розвитку дозволяє накопичувати досвід шляхом музично-сміслового сприйняття виконуваних творів у процесі фортепіанної підготовки.

Сприйняття виконавця має синтезовану основу: чуттєвого, смислового, логічного і спрямовано на процес розуміння і осмислення музичного твору. Саме в результаті трансформації сприйняття виникають музично-слухові уявлення. На думку Б. Теплова, «звуковисотні і ритмічні співвідношення звуків, як «носії сенсу», характеризують музично-слухові уявлення (Теплов, 1947: 237). Існуючий зв'язок між музичним слухом-слуховими уявленнями – сприйняттям виявляється в емоційному, творчому і контрольованому підходах до втілення музики (Савшинський, 2002: 62).

Проблема активізації слухового сприйняття в дослідженні сконцентрована на слуховій рефлексії в процесі дешифрування музичної мови. Розпізнавання і розуміння музичних знаків процес глибокий і неоднозначний. До його складу входять: дослідження ладотональної семантики (Н. Вашкевич, Ю. Холопов), риторико-символічної інтонаційної основи (О. Захарова, В. Носина, Б. Яворський, А. Швейцер), жанрово-стильової спрямованості. Наприклад, І. С. Бах у Прелюдях і фугах використовував подібні характеристики тональностей: сі мінор («пасивна») і передає образи страждання; ре мінор «патетична», ре мажор радість. Крім цього музичні фігури епохи бароко мають символічний сенс: «тема розп'яття», мотиви радості, скорботи, блаженного спокою, кроку тощо. Розуміння джерела написання твору дає інтонаційну ясність у втіленні змісту. Оптимізувати процес слухового сприйняття можливо шляхом музичного інструментарію і набуття тембрально-звукового досвіду. Важливо мати слуховий досвід не тільки фортепіанної, а й симфонічної, оперної, вокальної, камерної музики, що в подальшому дозволить сформулювати відповідні подання і виконати твори Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена.

Отже, друга умова – стимулювання слухової перцепції шляхом розпізнавання та розуміння елементів музичної мови, спрямована на формування низки умінь, таких як: виявлення змістових елементів музичної мови, жанрово-стильових ознак, розуміння музичної символіки.

Методами, які використовувалися в межах цієї умови, були: образно-слухові; перцептивно-слухові: асоціативно-музичного моделювання; семантичного ототожнення.

Третя умова – спрямування музично – *перцептивного досвіду на скоординованість слухових уявлень зі знаково-смісловим контекстом виконуваних творів*, пов'язана з умінням дотримуватися та втілювати слухові уявлення під час виконавської інтерпретації музичного твору. Успішність цього процесу залежить від наявності означених чинників у попередніх умовах.



Інтерпретаційно – виконавський процес має цілеспрямований і результативний характер за наявності слухових уявлень та рефлексивного стану по відношенню до їх утворення та втілення. Присутність рефлексії надає можливість функціонувати процесам спостереження і самоаналізу, тобто здійснювати самоконтроль за утворенням слухових уявлень, відстежувати їх відповідність музичного тексту та втілення у власному виконанні. У музично-виконавській діяльності виокремлюють три рівні професійної рефлексії: професійно-особистісна (пов'язана з осмисленням професійної мотивації); операційна (відповідає за координацію слухового та моторного у виконанні); сценічна (баланс свідомого та підсвідомого) (Гальберштам, 2001). Означене свідчить про наявність рефлексії від початку роботи над твором до його завершення. За рахунок накопиченого досвіду рефлексивний процес може змінюватися, але завжди виступає умовою якості утворення слухових уявлень. У стимулюванні слухової рефлексії вагому роль має допомога викладача, яка полягає у своєчасних запитаннях: Чи достатньо чітко ви уявляєте...? Як ви уявляєте...? Чи маєте ви уявлення про...? Таке спілкування позитивно впливає на процес вибудовування слухових уявлень.

У цьому процесі важливу роль має і репертуар піаніста. Відповідно до програмних вимог майбутні вчителі музичного мистецтва мають опановувати різнохарактерні і різностильові твори, але при цьому слід урахувати й індивідуальні побажання і слухові орієнтири виконавця. Загальна зацікавленість у виконанні програми стимулює процес пізнання музичної мови. Підвищується слухове сприйняття і виконавська увага, що дозволяє побачити і почути ключові конструкти у творі, диференціювати й інтерпретувати знаково-семантичний контекст музики, що виконується. На основі знань і життєвого досвіду виконавець вибудовує інтонаційно-смісловий зміст музичного твору. Наприклад, музична палітра К. Дебюссі може бути розглянута з погляду внутрішньої і зовнішньої виразності. Під час візуального сприйняття виявляється деталізація агогіки, нюансування і динамічних засобів. Для розкриття внутрішнього змісту потрібен досвід відчуттів – станів пережитих вражень природних явищ (дзюрчання води, щебетання птахів, морські хвилі, шум лісу, аромат квітів), літературних читань, життєвих ситуацій. Сформованість цих чинників надає свободу інтонаційно-сміслового пошуку та налагоджує зв'язок уявлень з тактильно-руховими відчуттями.

Вчені визначають три категорії уявлень, які беруть участь в інтерпретації музики: уявні (що дозволяють продумувати виконання, досягати глибокої концентрації на музиці без фізичної втоми, рефлексивно вивчати інтерпретацію для зміцнення пам'яті та почуття безпеки); слухові уявлення у взаємозв'язку з руховими уявленнями (Clark, Williamon, Aksentijevic, 2012). Отже, збалансованість виконавського процесу визначається координацією слухових і рухових уявлень. Взаємозв'язок слухових і рухових уявлень та їх функціонування у процесі інтерпретації висвітлено в дослідженнях М. Бурлакова, В. Трет'яченко, В. Гусака. Вчені вказують на ключову роль «просторових уявлень та їх зв'язок із внутрішнім слухом, на реалізацію уяви через психомоторику» (Бурлаков, 2017); на зв'язок «слухових уявлень і виконавською технікою на рівні слухо-рухових уявлень» (Трет'яченко, 2011). Натомість В. Гусак відзначає модальну властивість тактильної пам'яті, що фіксує тактильний образ, який синтезує відчуття дотику і тиску від клавіатури інструмента відповідно до звукової мети і засобів артикуляції з аплікатурно-клавіатурними уявленнями та образний зразок темброво-динамічних і механіко-акустичних властивостей музичного інструмента. Автор вважає, що модальне неспецифічне утворення об'єднує рухові, когнітивні, художньо-емоційні, перцептивні образи, відчуття і сприймання, виконавський досвід, семантичні поняття, теоретичні знання, координаційну програму ігрових рухів відповідно до синтаксису музичної мови (Гусак, 2011). Означений підхід свідчить про множинність зв'язків слухових уявлень з розумовими та технічними складниками виконавського комплексу.

Скоординованість слухових уявлень у виконавському процесі найбільш зрозуміло відстежується у послідовності: бачу – чую – граю. Її сутність полягає у передчасній слуховій активізації та уявленні потрібного звучання, а лише потім відтворення на інструменті. Здатність грати подумки культивується музикантами-виконавцями всіх поколінь (А. Рубінштейн, Й. Гофман, Г. Гінзбург, Г. Нейзауз, Л. Оборін та інші). І він є актуальним на будь-якому етапі роботи над музичним твором. Вчені стверджують, що потрібно бути висококваліфікованим досвідченим музикантом, щоб чути тимчасову, тональну і гармонійну структуру візуально зображеної музики, тому припускають, що слуховий образ за нотами розвивається тільки після навчання та значної практики (Brodsky, Ginsborg, Kessler, Henik, 2008). Незважаючи на складність творення слухових уявлень, здобувач має поступово накопичувати досвід слухових образів і суб'єктивного ставлення до них, та оперувати музичними смислами на рівні слухових уявлень.

Таким чином, у межах цієї умови набувається рухово-слуховий, тактильно-слуховий досвід; налагоджується контакт та координація рухів зі слуховими уявленнями; формуються рефлексивні вміння, образно-слухові, сенсомоторні, вміння застосовувати та реалізовувати слухові уявлення у виконавському процесі під час самостійної і репетиційної роботи, а також концертних виступів.

Для реалізації слухових уявлень пропонується метод художнього перевтілення, який спрямований на створення художньо-смыслового уявлення із використання інших видів мистецтв (живопис, література, архітектура). Синтезований підхід дозволяє розвинути асоціативні зв'язки та скоординувати змістовність елементів музичної мови з технічним відтворенням. Для досягнення відповідності уявного і реального втілення застосовується метод поліінтонаційної виразності як уміння інтонаційно характеризувати елементи музичної мови та тактильно – слуховий метод.

**Обговорення результатів** здійснювалося на кафедрі музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського під час наукової конференції та майстер-класу.

**Висновки.** Визначено, що особливість музично-слухових уявлень музиканта в процесі інтерпретації музичного твору полягає в синтезі збалансованих якісних характеристик спеціальних уявлень: звуко-тембральних, музично-стильових, художньо-смыслових, слухо-моторних, художньо-образних. Теоретично обґрунтовано такі педагогічні умови формування слухових уявлень: поетапне розширення музичного тезауруса в процесі фахової підготовки; стимулювання слухової перцепції шляхом розпізнавання та розуміння елементів музичної мови; спрямування музично-перцептивного досвіду на скоординованість слухових уявлень зі знаково-смысловим контекстом творів, що виконувалися. Під час впровадження педагогічних умов здобувач набуває таких умінь: аналітичні (виявляти та розуміти символіку музичної мови; жанрово-стильові (зіставляти смислові конструкції різних музичних напрямів); рефлексивні, образно-слухові й сенсомоторні. Відповідно до педагогічних умов розроблено методи: порівняльний текстологічний аналіз; образно-слуховий; перцептивно-слуховий; асоціативної музичної моделі; семантичного отождолення; художнього перевтілення; поліінтонаційної виразності; тактильно-слуховий метод. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань стосовно означеної проблеми. Потребує подальших досліджень формування слухових уявлень у майбутніх учителів мистецтв на заняттях з акомпанемента та ансамблевої гри.

### **Література**

Brodsky W., Ginsborg J., Kessler Y., Henik A. The Mental Representation of Music Notation: Notational Audiation. *Journal of Experimental Psychology, Human Perception Performance*. Israel, 34 (2): 427-45, 2008 <https://doi.org/10.1037/0096-1523.34.2.427>

Бурлаков М. С. Методика підготовки музиканта-інструменталіста к концертному виступленню : конспект лекцій. Москва: ІД"Городец", 2017. 132 с.

Гальберштам А. М. Взаимосвязь профессиональной рефлексии и эффективности музыкально-исполнительской деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Москва, 2001. 30 с.

Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва : Магистр, 1993. 315с.

Гусак В. А. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 22с.

Лошков Ю. І., Калашник М. П. Мистецько-інформаційні виміри музичного тезауруса. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ, 2019. №4. С. 64–70.

Пятницька-Позднякова І. С. Музичне мовлення в семіозисі художньої культури України ХХ століття: автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства: 26.00.01. Київ, 2019. 33 с.

Савшинский С. И. Пианист и его работа. Москва: Классика-XX1, 2002. 244 с.

Самойленко О. І., Осадча С. В. Музична семіологія як актуальний напрям теорії мовної свідомості. *Modern culture studies and art history: an experience of Ukraine and EU*. Collective monograph. Riga: Izdevniecība "Baltija Publishing", 2020. С. 436-457. <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-72-3.25>

Сливко С. Формування музично-слухавчої активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально – виконавської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. – 20 с.

Старчеус М. С. Слух музиканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2005. 60 с.

Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва Ленинград: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. 336 с.

Торопова А. В. Музыкальный интеллект: сущность, структура и пути развития. *Музыкальное искусство и образование*. Москва, 2013. №1. с. 40–47.

Третьяченко В. Ф. Музыкальный текст и его роль в формировании основ скрипичного исполнительства: автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства: 17.00.02. Новосибирск, 2011. Режим доступа: <http://dslib.net/api/download/?id=1271668988&key=CY6udszLdP6dA6jf>

Clark T., Williamon A., Aksentijevic A. Musical imagery and imagination: the function, measurement and application of imagery skills for performance. *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance, and Perception*. 2012. pp.351–365. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0022>

## **Pedagogical conditions and methods aimed at the formation of musical-auditory representations of future teachers of Musical Arts**

**Grinchenko Alla<sup>3</sup>**

*State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

**Mamykina Anzhelina<sup>4</sup>**

*State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

*The article is devoted to the phenomenon of auditory representations, their content, compliance with musical content, formation, tuning and implementation in the performance process of the future teacher during piano training. The purpose of the article is to substantiate the pedagogical conditions and develop the methods aimed at forming of the future music teacher's musical-auditory representations. The goal is realised through the implementation of relevant tasks using the methods of theoretical research: analysis, synthesis, deduction, systematisation, pedagogical observation. In the article musical-auditory representation is considered as a professional skill of a musician, formed on the basis of the understanding of semantics – semantic units of musical language, which facilitates the qualitative reproduction of artistic and figurative content and maximum efficiency of musician's own performance process in creation of artistic-pedagogical and performing interpretations. The list of the skills acquired by the applicant during the formation of auditory perceptions is specified, namely: analytical (to identify and understand the symbolism of musical language; its genre and style) (compare semantic constructs of different musical directions); reflexive, figurative-auditory and sensorimotor. The pedagogical conditions for the formation of auditory representations are offered: gradual expansion of a musical thesaurus in the course of the profession-centred training; stimulating auditory perception by recognising and understanding the elements of musical language; the direction of musical-perceptual experience on the coordination of auditory representations with the sign-semantic context of the performed works. In accordance with the defined conditions, a number of methods have been developed: comparative textual analysis; figurative and auditory analysis; perceptual-auditory analysis; associative music model; semantic identification; artistic reincarnation; polytonation expressiveness; tactile-auditory method. Further research involves the development of the future Arts teachers' auditory perceptions in classes on accompaniment and ensemble playing, taking into account the specifics of these subjects.*

**Keywords:** *representations, musical-auditory representations, pedagogical conditions, methods, auditory perception, musical thesaurus, Musical Arts, profession-centred training.*

### **References**

Brodsky, W., Ginsborg, J., Kessler, Y., & Henik, A. (2008). The Mental Representation of Music Notation: Notational Audiation. *Journal of Experimental Psychology Human Perception Performance* Israel 34 (2) [in English]. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.34.2.427>

<sup>3</sup> *Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Musical and Instrumental Training at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

<sup>4</sup> *Senior Lecturer of the Department of Musical and Instrumental Training at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

Burlakov, M.S. (2017). Metodika podgotovki muzykanta-instrumental'ista k koncertnomu vystupleniyu [Methodology for preparing an instrumental musician for a concert performance]. Moscow: ID "Gorodets" [in Russian]

Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2012). Musical imagery and imagination: the function, measurement and application of imagery skills for performance. *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance, and Perception*, 351–365 [in English] <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0022>

Galberstam, A.M. (2001). Vzaimosvyaz' professional'noj refleksii i effektivnosti muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti studentov [The relationship between professional reflection and the effectiveness of students' musical performance]. Candidate's thesis. Moscow [in Russian]. <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/vzaimosvjaz-professionalnoj-refleksii-i-jeffektivnosti-muzykalno-ispolnitel'skoj.html>.

Gotsdiner, A.L. (1993). Muzykal'naya psihologiya [Music psychology]. Moscow: Master [in Russian]

Gusak, V.A. (2011). Metodyka rozvytku rukhovoï pamiaty u protsesi instrumentalnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Methods of developing motor memory in the process of instrumental training of future music teachers]. Candidate's thesis. Kiev [in Ukrainian]

Loshkov, Yu. I., & Kalashnik, M.P. (2019). Mystetsko-informatsiini vymiry muzychnoho tezaurusu [Artistic and informational dimensions of the musical thesaurus]. *Bulletin of the National Academy of Management of Culture and Arts*, 4, 64–70 Kiev [in Ukrainian]

Pyatnytska-Pozdnyakova, I.S. (2019). Muzychne movlennia v semiozysi khudozhnoi kultury Ukrainy KhKh stolittia [Musical speech in the semiosis of artistic culture of Ukraine of the XX century]. Doctoral thesis. Kiev [in Ukrainian]

Samoilenko, OI, & Osadcha, SV (2020) Muzychna semiolohiia yak aktualnyi napriam teorii movnoi svidomosti [Musical semiology as an actual direction of the theory of linguistic consciousness]. *Modern culture studies and art history: an experience of Ukraine and EU*, Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing" 436-457 [in Ukrainian] <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-72-3.25>

Savshinsky, S.I. (2002). Pianist i ego rabota [The pianist and his work]. Moscow: Classic-XX1 [in Russian]

Slivko, S. (2013). Formuvannia muzychno-sluhatskoï aktyvnosti studentiv mystetskykh spetsial'nostei u protsesi instrumentalno – vykonavskoi pidhotovky [Formation of musical-listening activity of students of art specialties in the process of instrumental-performance training]. Candidate's thesis. Kiev [in Ukrainian]

Starcheus, M.S. (2005). Sluh muzykanta: psihologo-pedagogicheskie problemy stanovleniya i sovershenstvovaniya [Musician's Hearing: Psychological and Pedagogical Problems of Formation and Improvement]. Doctoral thesis. Moscow [in Russian]

Teplov, B.M. (1947). Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej [The psychology of musical ability]. Moscow Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR [in Russian]

Toropova, A.V. (2013). Muzykal'nyj intellekt: sushchnost', struktura i puti razvitiya [Musical intelligence: essence, structure and development paths]. *Musical art and education*, Moscow 1, 40–47. [in Russian]

Tretyachenko, V.F. (2011). Muzykal'nyj tekst i ego rol' v formirovanii osnov skripichnogo ispolnitel'stva [Musical text and its role in the formation of the foundations of violin performance]. Doctoral thesis. Novosibirsk [in Russian] <http://dslib.net/api/download/?id=1271668988&key=CY6udszLdP6dA6jf>

Accepted: December 03, 2020



## Етапи інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови

**Кордонова Алла Вікторівна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [cordonova@gmail.com](mailto:cordonova@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8952-178X>

У статті розглядається процес інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови. У ході дослідження з'ясована його актуальність, що зумовлена вимогами до фахівців зазначеної галузі, а саме: виокремлення компетентності, здатність спілкуватися іноземною мовою із використанням термінології, прийнятної у фаховому середовищі. Розглянуто дефініції понять «професійна компетентність майбутніх викладачів історії» та «іншомовна мовленнєва компетентність майбутніх викладачів історії». Зазначено, що ці поняття мають ідентичний склад й аналогічні способи реалізації в єдиному інтегрованому процесі підготовки майбутніх істориків до поглиблення їхніх професійних знань й умінь засобами англійської мови. Оскільки таке інтегроване навчання є складним процесом, його необхідно здійснювати за етапами. Зокрема, такими: ознайомлювальний, на якому відбувається прослуховування тематичної інформації рідною мовою у процесі лекції викладача-історика; 2) мовний, на якому студенту набувають лінгвістичних знань, відповідних до тематики, що вивчається, у них формуються навички вживання цього матеріалу в словосполученнях і реченнях; 3) освітньо-мовленнєвий, який сприяє розвитку вмінь сприйняття тематичної інформації у процесі прослуховування лекції англійською мовою, а також перевірки розуміння прослуханого шляхом відповідей на деталізовані і ключові запитання та написання власних резюме; 4) професійно-мовленнєвий, на якому студенти навчаються аналізувати, синтезувати, інтерпретувати, прогнозувати історичні події і процеси відповідної тематики засобами англійської мови; 5) підсумковий, на якому оцінюється та коригується робота студентів та визначається приріст їхніх мовленнєвих умінь і професійних знань. Кожний із представлених етапів має інтегровану мету, мовленнєве та професійно зорієнтоване наповнення та результат. Унаслідок проведеного дослідження було з'ясовано, що всі визначені етапи є взаємопов'язаними та передбачають поступове поглиблення знань навчальної дисципліни і розвиток англомовних умінь для їх вираження.

**Ключові слова:** етапи, інтегроване навчання, майбутні викладачі історії, процесуальна інтеграція, професійна компетентність, іншомовна мовленнєва компетентність.

**Вступ.** Історична наука набуває особливого значення у часи докорінного реформування всіх сфер суспільного життя України, оскільки одним з її завдань є виявлення взаємозв'язків між державницькими процесами в минулому та на сучасному етапі. Для того щоб сформулювати національну самосвідомість наших молодих співгромадян, їх необхідно ознайомити із закономірностями виникнення, становлення, розвитку нації в різні історичні епохи для практичного вирішення проблем її існування в сьогочасному інформаційному світі. Адже за твердженням Р. Арцишевського, «в наш час протягом життя одного покоління відбувається більше змін, ніж в умовах традиційного суспільства за кілька століть. Однією з найбільш значущих змін є перехід до інформаційного суспільства. І тому в таких умовах виникають нові і, можливо, складніші проблеми в сучасній освіті» (Арцишевський, 2007: 45). Для подолання цих труднощів необхідно, передусім, сформулювати в майбутніх фахівців інформаційну культуру.

Інформаційна культура – це вміння здобувати необхідну інформацію й отримувати знання з інформаційного простору, який створює суспільство (Сучасні освітні технології, 2011: 130). Для опанування професійного змісту майбутні викладачі історії працюють з багатьма інформаційними ресурсами, як-от: друковані й електронні монографії, навчальні посібники, підручники, словники, енциклопедії, архівні матеріали, твори визначних істориків світу. Для ефективного опрацювання даних, що містяться в такій спеціальній літературі, майбутнім історикам слід володіти не лише рідною, але й іноземною, зокрема англійською мовами, що значно розширить їхні фахові спроможності. Під останніми

<sup>1</sup> кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

розуміємо: огляд і реферування першоджерел, підготовку й написання аналітичних історичних текстів, їх презентацію у формі доповідей на міжнародних конференціях, участь у науковому пошуку у складі інтернаціональних експедицій.

Зі сказаного випливає необхідність формування у майбутніх викладачів історії двох видів компетентностей із їх подальшою інтеграцією: професійної і мовленнєво-іншомовної. Під інтеграцією різних навчальних дисциплін у науковій літературі розуміють: «єдність різноманітного» (Федорець, 1989), тобто «процес закономірної, неперервної, послідовної зміни моментів формування і розвитку цілісного утворення, що виникає з великої кількості розрізнених раніше компонентів» (Н. Глуценко, 2009). Результатом такого процесу є «система, що має ознаки цілісності» (Тюнников, 1998 : 12).

Формування зазначених компетентностей у фахівців різних галузей є наразі об'єктом дослідження багатьох науковців. Так, ученими розроблено методики: інтеграції видів іншомовної мовленнєвої діяльності через інтеграцію видів професійної діяльності залежно від фаху, що здобувається (О. Тарнопольський); інтегрованого навчання майбутніх економістів профільних дисциплін засобами англійської мови (С. Боднар); навчання англійської мови професійного мовлення майбутніх журналістів (А. Гулала-Нурі); інтегрованого навчання майбутніх екологів професійно-зорієнтованого спілкування англійською мовою (І. Вереїтіна); навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (Н. Драб); формування професійно спрямованої англійської компетентності у мовленні майбутніх правознавців (Я. Дячкова); формування навчання професійно зорієнтованого англійського писемного спілкування (Г. Борецька); формування професійної компетентності засобами читання іншомовних періодичних видань (Л. Нагорнюк); формування професійної англійської компетентності в читанні майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання (Т. Горпінич); навчання англійського монологічного мовлення майбутніх математиків із використанням Веб-квеста (Л. Лазоренко); формування професійно зорієнтованої англійської компетентності у говорінні майбутніх психологів (І. Левчик); професійно зорієнтованого навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (Я. Окопна); формування вмінь англійського ділового спілкування в майбутніх лікарів (Л. Русалкіна); формування англійської лексики спеціалістів майбутніх спеціалістів безпеки життєдіяльності в умовах віртуального освітнього середовища (В. Терещук); формування компетентності у професійно зорієнтованому англійському писемному мовленні майбутніх фахівців із видавничої справи та редагування (І. Антоненко); формування писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови на основі проєктних технологій (С. Сторожук).

Ці наукові розвідки сприяли вдосконаленню процесу навчання професійно зорієнтованого англійського мовлення різнопрофільних фахівців, проте вони не стосувалися підготовки майбутніх викладачів історії. Крім того, в жодному з них студентів не навчали поетапно відбирати навчальний матеріал, формувати навички його вживання у власних реченнях та міні-текстах, повідомляти, аналізувати, інтерпретувати інформацію та прогнозувати подальший розвиток подій, що розглядаються засобами англійської мови, створювати та презентувати власні професійно зорієнтовані тематичні доповіді, а також визначати приріст своїх мовленнєвих умінь і професійних знань.

**Мета та завдання дослідження.** Недостатня розробленість проблеми підготовки майбутніх викладачів історії до вдосконалення професійної діяльності засобами англійської мови зумовила мету нашого дослідження: представлення процесу поетапного інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови. Для досягнення мети було окреслено такі завдання:

1) довести, що інтеграція професійної й іншомовної мовленнєвої компетентностей майбутніх викладачів історії є підґрунтям для якіснішого виконання ними професійних обов'язків;

2) розкрити сутність поняття «інтегрований етап навчання історії України засобами англійської мови»;

3) визначити етапи інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови;

4) окреслити наповнення кожного етапу, а саме: його мету, методичні дії з опанування професійного змісту засобами англійської мови та результат цієї діяльності;

5) обґрунтувати взаємопов'язаність усіх етапів інтегрованого навчання.

**Матеріали та методи дослідження.** Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань було використано такі методи: теоретичні – аналіз педагогічної, психологічної, дидактичної літератури з проблеми, що розглядається, що уможливорює подальше обґрунтування доцільності поетапної

інтегрованої підготовки майбутніх викладачів історії до вдосконалення професійної діяльності засобами англійської мови; емпіричні – аналіз Стандарту вищої освіти України з історії України, робочого навчального плану, робочої програми з дисципліни «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням» для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Історія) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» для з'ясування стану досліджуваної проблеми в практиці закладів вищої освіти.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши Стандарт вищої освіти України з історії України (2016) та дослідивши поняття «професійна компетентність» у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Болотов, М. Головань, І. Зимня, В. Кремень, В. Сериков, А. Хуторської, М. Чапак, В. Шатар), під поняттям «професійна компетентність майбутніх викладачів історії» будемо розуміти комплексне явище, що ґрунтується на їхній потребі виконувати спеціальні завдання у професійній сфері, охоплює глибокі теоретичні знання дисципліни, вміння висвітлювати історичний процес у його різноманітних проявах, аналізувати його та прогнозувати розвиток сучасних історичних подій, а також здатність регулювати й оцінювати власну професійну діяльність відповідно до викликів сьогодення. Ще однією релевантною здатністю фахівців галузі, що розглядається, вважаємо розвинене публічне мовлення, здатність чітко та виразно висловлюватися в процесі комунікації та готовність брати участь у дискусії щодо проблеми, яка розглядається.

У свою чергу, «іншомовну мовленнєву компетентність майбутніх викладачів історії» визначаємо як комплексне явище, що ґрунтується на їхній потребі здійснювати професійну діяльність іноземною мовою та охоплює іншомовні знання, навички й уміння, необхідні для фахового іншомовного висвітлення історичного процесу в його різноманітних проявах, аналізу й прогнозування сучасних історичних подій, а також здатність визначати стратегію публічного англійського дискурсу, презентувати його в публічних виступах, обговорювати його під час дискусії щодо проблеми, яка розглядається, а також коректувати й оцінювати його результати та наслідки (Кордонова, 2019: 44).

Зазначимо, що професійна й іншомовна мовленнєва компетентності майбутніх істориків мають подібний понятійний апарат у вигляді відповідних ідентичних складників, які підпорядковуються як у сутності свого виявлення, так і в наступній реалізації в єдиному інтегрованому процесі навчання, «в якому наукові поняття пов'язані загальним змістом та методами викладання» (Зверев, 1994: 11).

Такими складниками є: знання історичної інформації та необхідного для її вираження іншомовного лексико-граматичного матеріалу; навички оперування ним в освітній діяльності; вміння викладати, аналізувати, інтерпретувати, прогнозувати історичні процеси у власному англійському підготовленому й непідготовленому мовленні; здатність викладати створений іншомовний мовленнєвий продукт під час публічних виступів із подальшим обговоренням проблеми, що розглядається; здатність регулювати, перевіряти й оцінювати результати власної іншомовної професійної діяльності.

Реалізація зазначених компетенцій у єдиному інтегрованому процесі підготовки майбутніх викладачів історії України до вдосконалення їхнього професійного рівня засобами іноземної мови є поступовою. Тому необхідно забезпечити студентів дорожньою картою для подолання труднощів, з якими вони стикнуться при опануванні професійного змісту та його відтворенні англійською мовою, тобто розподілити його на етапи.

У науковій літературі існує кілька визначень поняття «етап». Зупинимось на деяких з них та вилучимо ті складники зазначеного явища, які є вагомими для нашого дослідження. Отже, в психології етап – це послідовний рух від однієї розумової операції до іншої. Зокрема, етапи пізнання можна розташовувати так: явища відображаються – відчуття – сприймання – уявлення – поняття – мислення – відображення суті – психомоторна діяльність (Платонов, Голубев, 1977: 133). Відповідно до теми статті, описана послідовність відтворює поступове засвоєння студентами історичної інформації засобами англійської мови. У цьому сенсі важливою є також думка Л. Виготського, який визначає етапи як послідовно змінювані зони актуального розвитку і зони найближчого розвитку, тобто виконання одного з етапів розвитку – зони найближчого розвитку можна прогнозувати лише після вивчення і здійснення зони актуального розвитку (Виготський, 2008: 110). У межах дослідження це означає, що всі етапи формування професійної й іншомовної мовленнєвої компетентностей є взаємопов'язаними, тобто кожна частина історичної інформації і необхідний для її вираження англійський лексико-граматичний матеріал ґрунтується на попередній та передбачає наступну. При цьому мовлення студентів поступово вдосконалюється як у смислового, так і в лінгвістичному планах.

Оскільки кінцевою метою представленого інтегрованого навчання має бути створення професійно-орієнтованого письмового твору та його подальша презентація перед аудиторією, тобто

дослідницька діяльність студентів, то під етапами його створення будемо розуміти «послідовне виконання певних операцій дослідної роботи, просування якими дає змогу створити цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт» (Бабанський, 1982: 145). На думку Р. Мартинової, «етап – це часовий відтинок освітнього процесу, впродовж якого студенти досягають певної стадії розвитку – при цьому враховуються всі компоненти результативності їхньої освітньо-пізнавальної діяльності: знання, навички, вміння, світоглядні і поведінкові якості, творчі здібності» (Мартинова, 2004: 165).

Послідовне інтегроване формування зазначених компетентностей у майбутніх істориків у єдиному освітньому процесі відбувається, на наш погляд, за такими етапами, як: *ознайомлювальний, мовний, навчально-мовленнєвий, професійно-мовленнєвий, підсумковий*. На цих етапах студенти залучені до двох видів діяльності: з одного боку, вони виконують складні інтелектуальні дії, пов'язані з їхньою спеціальністю, з іншого – транслюють цей професійний зміст засобами англійської мови. Отже, окреслимо фахове й іншомовне наповнення етапів навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови, а саме: визначимо їх цілі, методичні дії, які виконують ті, хто навчається, на кожному з них та результати їхньої освітньої діяльності.

Метою *ознайомлювального* етапу є представлення студентам інформації, що вивчається. На ньому відбувається прослуховування лекції фахівця-історика або читання тексту зі спеціальності рідною мовою. Виконання таких методичних дій забезпечить здобувачам вищої освіти краще засвоєння іншомовного матеріалу, оскільки попередньо вони вже будуть ознайомлені з ним. Для того щоб уможливити його подальше вивчення іноземною мовою, викладач іноземної мови має при укладанні інтегрованого курсу з навчання історії України засобами англійської мови узгодити перелік тем, що вивчаються студентами, із колегою-істориком. Результатом такої роботи стане обізнаність майбутніх викладачів історії з тематикою, що досліджується.

Метою *мовного* етапу є набуття знань іншомовного термінологічного (поняттєвого) апарату теми, що розглядається, та формування навичок оперування ним. У процесі вивчення історії України засобами англійської мови студенти мають набути знань лексем професійної спрямованості, а також необхідного активного граматичного мінімуму для їх вираження та пасивного граматичного мінімуму для розуміння друкованих, аудіо, відео джерел інформації. Робота з лексемами та граматичними одиницями містить такі методичні дії: 1) семантизація професійно зорієнтованого іншомовного матеріалу за допомогою наочності та за контекстом; 2) його відтворення рідною мовою при сприйнятті іноземною; 3) його відтворення іноземною мовою при сприйнятті рідною; 4) запис нової лексики у словники студентів.

Наступним кроком є формування навичок оперування цим лексико-граматичним матеріалом у поєднанні з попередньо вивченим. Методичні дії є такими: 1) читання словосполучень, речень, міні-текстів із новими словами і виразами та їх прямиї і зворотний переклад; 2) вживання певних лексем за змістом для закінчення речення; 3) вживання певних лексем за змістом, щоб розпочати речення; 4) співвіднесення нових слів із їхніми дефініціями; 5) групування слів за частинами мови; 6) вибір з низки понять такого, що відповідає (не відповідає) цій темі; 7) вибір значення слова, наявного в контексті, з кількох даних значень; 8) добір синонімів/антонімів до слів та виразів, що вивчаються; 9) поєднання розрізнених слів таким чином, щоб скласти з них цілісні вирази; 10) складання власних словосполучень, речень та міні-текстів з іншомовним матеріалом, що вивчається; 11) читання та переклад словосполучень і речень з рідної мови на іноземну з регламентацією часу; 12) написання диктанту-перекладу, що містить щойно вивчену іншомовну інформацію професійного спрямування. Результатом цього етапу є безпомилкове й побіжне відтворення студентами фахової термінології в поєднанні з попередньо вивченим лексико-граматичним матеріалом на рівні словосполучень, речень та міні-текстів.

Метою *навчально-мовленнєвого* етапу є поступовий розвиток умінь узагальнення фахової інформації, вивченої на попередніх заняттях засобами англійської мови: від сприйняття тематичної інформації у вигляді прослуховування лекції англійською мовою або читання англійською мовою тематичного тексту та перевірки розуміння прослуханого або прочитаного до резюмування отриманих фактів англійською мовою. Методичні дії є такими: 1) відповіді на деталізовані і ключові запитання до прослуханого лекції чи прочитаного тематичного тексту; 2) переказ сприйнятого змісту в усній формі; 3) переказ прочитаного в письмовій формі з додаванням додаткової інформації; 4) написання власних творів, що систематизують вивчену тематичну інформацію; 5) виклад написаного перед аудиторією однокласників; 6) відповіді на запитання слухачів. Результатом етапу є резюме студентів з їх подальшою презентацією перед аудиторією. Навчальним цей етап вважаємо через те, що на ньому



відсутнє спонтанне іншомовне професійно зорієнтоване мовлення студентів-істориків. Воно є обмеженим використанням різноманітних опор, без яких їхня комунікація може взагалі не відбутися.

Метою *професійно-мовленнєвого* етапу є розвиток умінь аналізувати англійською мовою фаховий матеріал, що досліджується; викладати його у власній інтерпретації; виражати перспективи розвитку історичних процесів сьогодення. На нашу думку, найкращою формою реалізації цих умінь є створення майбутніми викладачами історії тематичної доповіді на одну з тем, що вивчаються. Тематична доповідь – це «дослідницька робота, в якій подано оцінку автором подій, які він викладає» (Мижериков, 1998: 132). Основною характеристикою дослідницької діяльності є доведення, «за якого справедливість деякого судження-тези здійснюється через спростування судження-антитези, що суперечить їй» (Філософський енциклопедичний словник, 2001: 142). Тематична доповідь є видом наукової мовленнєвої творчості, коли той, хто її готує, повинен не монтувати текст із ідей, висловлених іншими авторами, а писати свій науковий твір, у якому він може дискутувати з іншими вченими, пропонувати свій варіант розв'язання проблеми, обґрунтовуючи й доводячи свої погляди (Кордонова, 2014: 111). Методичні дії є такими: 1) критичний аналіз інформації для розкриття теми, що вивчається, тобто виключення зайвих фактів, знаходження аналогій між даними різних історичних концепцій, виокремлення фахових поглядів на досліджувану проблему, аргументована згода чи незгода з ними, їх перекодування шляхом відбору з них релевантних відомостей; зіставлення наново набутих історичних знань із відомими раніше засобами англійської мови; 2) складання плану доповіді; 3) логічне поєднання відібраного матеріалу у власний писемний твір; 4) всебічний розгляд проблеми дослідження із використанням відповідної наукової літератури; 5) виклад основної інформації створеної доповіді англійською мовою; 6) відповіді на запитання, що надійшли від слухачів; 7) участь у науковій дискусії англійською мовою для відстоювання власної думки. Результатом даного етапу має бути створення власної тематичної доповіді студентів-істориків на одну з тем, що вивчаються, та її презентація перед аудиторією.

Метою *підсумкового* етапу є розвиток умінь аналізу й оцінювання набутих професійних знань та розвинутих іншомовних умінь, необхідних для їх вираження, а також коригування можливих помилок. Методичні дії є такими: 1) визначення приросту лінгвістичних знань майбутніх викладачів історії; 2) визначення приросту їхніх іншомовних мовленнєвих умінь; 3) визначення приросту їхніх знань з тематики, що вивчається; 4) рефлексія помилок, що були допущені під час інтегрованого навчання та їх коригування. Результатом цього етапу мають бути лінгвістичні і смислові показники приросту нових знань і умінь студентів у цифровому вираженні та їхні щоденники із фіксацією помилок та їх корекцією.

Усі етапи представленої процедури навчання майбутніх істориків історії України засобами англійської мови реалізуються в межах вивчення кожної теми інтегрованого курсу. Усі теми є взаємопов'язаними та взаємозалежними як у лінгвістичному, так і в тематичному планах.

Під лінгвістичним взаємозв'язком, слідом за Р. Ю. Мартиною, розуміємо такий, що забезпечує повторення мовного матеріалу з тексту в текст, гарантує постійне розширення словникового запасу учнів, надає можливість вживання всього вивченого у всіх видах мовленнєвої діяльності, передбачає зміст наступного тексту.

Під змістовим взаємозв'язком розуміємо таку організацію текстів інтегрованого курсу, яка забезпечує поступове ускладнення мовного матеріалу. Це означає, що інформація в кожному наступному тексті повинна ґрунтуватися на змісті попереднього, доповнюючи її новими даними про дисципліну, що вивчається (Мартинова, 2004: 195).

**Висновки.** Таким чином, процес поетапного навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови обґрунтовано такими теоретичними знахідками: 1) інтеграція професійної й іншомовної мовленнєвої компетентностей майбутніх істориків є підґрунтям для більш якісного виконання ними їхніх професійних обов'язків, оскільки поступова реалізація всіх ланок сформованих компетентностей веде до становлення в них інтегрованих здатностей, що є необхідними для фахівців їхнього профілю в сучасному інформаційному світі; 2) під інтегрованими етапами навчання історії України засобами англійської мови розуміємо певні стадії розвитку студентів, що мають як лінгвістичне, так і тематичне наповнення, які постійно вдосконалюється; 3) етапами інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови є: ознайомлювальний, мовний, навчально-мовленнєвий, професійно-мовленнєвий, підсумковий; 4) обґрунтовано, що кожний етап має мету, яка має бути інтегрованою (мовна та предметна), методичні дії з опанування професійного змісту засобами англійської мови та результат (мовний та предметний); 5) доведено, що всі етапи

інтегрованого навчання історії засобами англійської мови є взаємопов'язаними і взаємозалежними як у мовному, так і в змістовному планах.

**Перспективи подальших досліджень.** У перспективі передбачається розробити систему вправ щодо інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови та методичні рекомендації щодо її впровадження.

### **Література**

Арцишевський Р. А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства. Педагогічна і психологічна науки в Україні: збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т.2. С. 45-58.

Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка. Избранные психологические исследования. Москва: АСТ, 2008. 519 с.

Глуценко Н. А. Основы интеграции науки, образования и производства. *Успехи современного естествознания*. 2009. № 5. С. 32-33.

Зверев И. Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема. Москва: Наука. 1994. 64 с.

Кордонова А. В. Розвиток умінь самонавчання англійської мови студентів гуманітарних спеціальностей й у процесі позааудиторної роботи дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2014. 211 с.

Кордонова А. В. Інтегрована підготовка студентів немовних спеціальностей до професійної діяльності англійською мовою. *Сучасний рух науки: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 6-7 червня 2019 р.* Дніпро. 2019. С. 828-831.

Маринова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія. Київ: Вища школа, 2004. 454 с.

Мартынова Ю. Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: монографія. Одеса: «Освіта України», 2017. 208 с.

Мижеригов В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.

Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология: учеб. пособ. Москва, 1977. 247 с.

Современные образовательные технологии : учебное пособие / под. ред. Н. В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2011. 432 с.

Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе. Москва: АПН СССР, 1988. 46 с.

Философский энциклопедический словарь / под ред.: Е. Ф. Голубовского, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. Москва, 2001. 576 с.

Федорет Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. Л: ЛГПИ. 1989. 93 с.

## **The stages of integrated teaching of Ukrainian history to prospective history teacher by means of English**

**Kordonova Alla<sup>2</sup>**

State institution "South Ukrainian National  
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

---

*The relevance of the study is stipulated by the requirements intended for prospective specialists in history, the separation of a particular competence dealing with the ability to communicate by means of a foreign language using the terminology adopted within the professional environment, to be more precise. The research aims to present the process of step-by-step integrated teaching of the history of Ukraine to the would-be History teachers by means of English. The following methods have been used to solve the tasks set in the study: theoretical – analysis of pedagogical, psychological, didactic literature on the problem under consideration, which allows further substantiation of the expediency of step-by-step integrated training of the would-be History teachers to improve professional activities by means of English; empirical – analysis of the Standard of Higher Education of Ukraine on the History of Ukraine, the current curriculum, educational programs in the discipline «Foreign Language for Professional Purposes» for students majoring in 014 Secondary education (History) to clarify the status of the problem in the practice of higher education of Ukraine. The process of gradual teaching*

---

<sup>2</sup> Ph.D in Pedagogy, Senior Teacher of the Department of Western and Eastern Languages and their Teaching Methods at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

of Ukrainian history to the would-be History teachers by means of English has been substantiated by the theoretical findings as follows: 1) integration of profession-related and foreign language speech competencies of the future History teachers is the basis for better performance of their professional duties; 2) under the integrated stages of teaching History by means of the English language, we understand certain stages of students' development which have both linguistic and thematic content; 3) the stages of integrated teaching of the History of Ukraine to the future History teachers by means of English are introductory, language-oriented, education- and speech-centred, profession- and speech-related, final; 4) each stage has an integrated goal (language and subject), methodical actions for mastering professional content by means of English, and the result; 5) all the stages of the integrated learning are interconnected and interdependent both linguistically and in terms of their content.

**Keywords:** stages, integrated learning, would-be History teachers, procedural integration, profession-related competence, foreign language competence.

### References

- Artsyshevskiy, R.A. (2007). Svitogliadna osvita v umovakh perekhodu do informatsiinoho suspilstva [Worldview education in the transition to the information society]. *Pedagogichna I psychologichna nauky v Ukraini – Pedagogical and psychological sciences in Ukraine (Vols. 2)*, (pp. 45-58). Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
- Babanskii, Yu.K. (1982). *Problemy povysheniia effektivnosti pedagogicheskikh issledovani: didakticheskii aspect [Problems of increasing the effectiveness of pedagogical research: didactic aspect]* Moscow: Prosveshcheniie [in Russian].
- Bordovskaia N.V. (Ed.). (2011). *Sovremennyye obrazovatelnyie tekhnologii [Modern educational technologies]*. Moscow: KNORUS [in Russian].
- Golubovskii, E. F., Korabliov G.V., & Lutchenko V.A., (Ed.). (2001). *Filosofskii entsyklopedicheskii slovar [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Moscow: Dialektika [in Russian].
- Glushchenko, N.A. (2009). *Osnovy integratsii nauki, obrazovaniia i proizvodstva [The basics of integrating science, education and production]*. *Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniia – Successes of modern natural science*, 5, 32-33 [in Russian].
- Fedorets, G.F. (1989). *Problemy integratsii v teorii i praktike obuchenii [Integration problems in theory and practice of teaching]*. L.: LGPI [in Russian].
- Kordonova, A.V. (2014). Rozvytok umin samonavchannia anhliiskoi movy studentiv humanitarnykh spetsialnostei u protsesi pozaaudytornoi roboty [Developing English language self-learning skills in students of the humanities in out-of-class work]. *Candidate's thesis*. Odesa: State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky» [in Ukrainian].
- Kordonova, A.V. (2019). Integrovana pidhotovka studentiv nemovnykh spetsialnostei do profesiinnoi diialnosti anhliiskoiu movoiu [Integrated preparation of students of non-language specialties for professional activity in English]. *Proceedings of Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Suchasnyii rukh nauky» - The International Scientific and Practical Conference «Modern way of science»*. (pp. 828-831). Dnipro [in Ukrainian].
- Martynova, R.Yu. (2004). *Tsilisna zagalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov [A holistic general didactic model of the content of foreign language teaching]*. Kyiv: Vyshchia shkola [in Ukrainian].
- Martynova, R.Yu. (2017). *Pedagogicheskiiie osnovy integrirovannogo obuchenii obrazovatelnoi i inoazychnoi rechevoi deiatelnosti studentov neiazukovykh spetsialnostei [Pedagogical foundations of integrated teaching of educational and foreign language speech activity of students of non-linguistic specialties]*. Odesa: «Osvita Ukrainy» [in Russian].
- Mizherikov, V.A. (1998). *Psikhologo-pedagogicheskii slovar dlia uchitelei i rukovoditelei obtshcheobrazovatelnykh uchrezhdenii [Psychological and pedagogical dictionary for teachers and heads of educational institutions]*. Rostov n/D.: Fenix [in Russian].
- Platonov, K.K., & Golubev, G. G. (1977). *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow: Prosveshcheniie [in Russian].
- Vygotskii, L.S. (2008). *Myshleniie i rech. Problemy psikhologicheskogo razvitiia rebenka. Izbrannyye psikhologicheskiiie issledovaniia [Thinking and speech. Problems of the child's psychological development. Selected psychological research]*. Moscow: AST [in Russian].

Zverev, I.D. (1994). *Mezhpredmetnyie sviazi kak pedagogicheskaia problema [Interdisciplinary connections as a pedagogical problem]*. Moscow: Nauka [in Russian].

*Accepted: December 03, 2020*



## Методические особенности применения ручных двигательных действий в коррекции нарушений кистевых функций у дошкольников (стенд «Муравей»)

**Кантаржи Виталий Константинович<sup>1</sup>**

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

E-mail: [v-kantarzhi@ukr.net](mailto:v-kantarzhi@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6654-9643>

*Трудотерапия в физической реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет важное значение и как метод преодоления имеющихся двигательных нарушений и как основа будущей успешной социализации данного контингента детей. В доступной нам литературе по данной проблеме недостаточно полно и системно освещены вопросы использования трудотерапии в сочетании с физическим воспитанием дошкольников в различных учреждениях дошкольного образования. В статье рассмотрены методические возможности применения авторского трудо-тренажера, стенда «Муравей» в коррекции нарушений кистевых функций у дошкольников средствами физического воспитания и трудотерапии. Представлены основные технические характеристики стенда и особенности его изготовления. Дана характеристика универсальности стенда и его многофункциональности, что обеспечивает успешность его применения в условиях детского сада любого вида. Описаны возможности стенда «Муравей» для улучшения психофизического развития дошкольников.*

*Особую ценность представляют сформулированные методы использования трудо-тренажера «Муравей» и апробированные в процессе констатирующего эксперимента методические приемы коррекции основных кистевых функций у дошкольников. К основным методам отнесено следующие: игровой стимуляции, предметные (в предметно-манипулятивной деятельности), орудийной логики, зрительно-моторной координации, индивидуально-дифференцированного подхода к коррекции нарушений кистевых функций у детей средствами физического воспитания и трудотерапии. Каждый из перечисленных методов включает в себя целый ряд методических приемов, повышающих эффективность коррекционных инструментально-предметных манипуляций.*

**Ключевые слова:** трудотерапия, мелкая моторика, кистевые функции, коррекционное физическое воспитание, дети дошкольного возраста, двигательные нарушения.

**Введение.** Направление «трудотерапия» имеет довольно продолжительную историю своего существования. Возможности применения трудовой деятельности для лечения и реабилитации лиц с различными заболеваниями и нарушениями в развитии исследуются на протяжении последнего столетия (Маркова, 1991: 112). В большей степени это касается взрослых людей. Значительно меньше исследований в отношении трудотерапии детей с особенностями в развитии, особенно – дошкольников (Ефименко, Мога, 2011: 216). В своих научно-практических поисках планируем осуществить попытку гармоничного соединения возможностей коррекционного физического воспитания дошкольников, имеющих различные нарушения опорно-двигательного аппарата, с наработанным реабилитационным потенциалом трудотерапии (эрготерапии). Это направление в украинской специальной педагогике практически не исследовалось, что и предопределило актуальность данной статьи.

**Цель и задачи исследования.** Цель статьи – обобщить имеющийся опыт методического обеспечения трудотерапии в физическом воспитании и двигательной реабилитации дошкольников и наполнить его спецификой применительно к использованию стенда «Муравей». Задачи исследования: 1. Проанализировать методические особенности применения ручных двигательных действий в процессе коррекционного физического воспитания у детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. 2. Проанализировать методы использования трудо-тренажера «Муравей» и методическое обеспечение коррекционного процесса детей дошкольного возраста с нарушениями функций ОДР. 3. Разработать методическую систему применения ручных двигательных действий в коррекции нарушений кистевых функций данного контингента детей.

**Материалы и методы исследования.** Многолетний опыт (1995-2020) использования трудовых тренажерных конструкций (трудо-тренажеров) в специальном дошкольном учреждении

<sup>1</sup> аспирант кафедры ортопедагогики, ортопсихологии и реабилитологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова

для умственно отсталых детей с церебральными параличами показал свою эффективность по следующим направлениям:

- трудовые тренажёрные конструкции вызывают повышенный интерес у ребёнка, привлекают его внимание;
- значительным образом возрастает мотивация ребёнка к двигательной-игровой деятельности в физкультурном зале, в котором находится трудо-тренажёр;
- наличие в зале трудовых тренажёров (стенда и/или верстака) всегда вызывает у детей повышенное желание к предметно-манипулятивной деятельности на них.

Стенд «Муравей», созданный в нашем Центре реабилитации движением. Генеральная идея и рабочие чертежи тренажёра – Н. Н. Ефименко; первичное техническое решение – А. Ф. Абуков; современный вариант воплощения и методическое использование – В. К. Кантаржи, Н. Д. Мога – показал себя весьма эффективным как для индивидуального использования ребёнком, так и для малой групповой формы работы на нём.

Остановимся подробнее на конструкции *трудо-тренажёра-стенда* «Муравей», его технических параметрах и особенностях изготовления (фото 1).



Фото 1.

Основу тренажёра составляют: фанера размером 650 мм × 800 мм. Металлические полозья для крепления съёмных блоков, размер которых составляет 20 мм × 600 мм, набор гаек и болтов разных диаметров и длины (Ø 6×30 мм, Ø 8×30 мм, Ø 10×35 мм, Ø 12×35 мм), зеркала (верхнее горизонтальное и два вертикальных по бокам – левое и правое), небольших вставок оргстекла. На основе стенда горизонтально закреплены параллельно друг другу 6 металлических полозьев, на которых крепятся съёмные блоки, предназначенные для различных ручных трудовых манипуляций.

Они имеют квадратную (прямоугольную, круглую, ромбовидную и т.д.) форму, в которую запрессованы гайки (болты) разного диаметра. Их расположение может быть разнообразным. В виде цифр, букв, геометрических фигур, рисунков животных, птиц, сказочных персонажей и т.д. При этом интонированы они могут быть в различных цветовых гаммах: синюю, жёлтую, красную, зелёную и их сочетания. С ними можно заниматься как отдельно с каждой одной ведущей рукой, так и с несколькими поочередно располагающимися на стенде, одновременно работая двумя руками.

Основная задача ребёнка – подобрать и закрутить при помощи пальцев по размеру все гайки и болты с последующим их выкручиванием. В процессе усложнения предполагается использовать *корректирующие слесарные инструменты* – обычные и адаптированные под специфику кистевых нарушений гаечные ключи и отвёртки. Специальные зеркала приклеены к фанере и закреплены на поворотных механизмах, что позволяет выставлять их под определённым углом к блоку и работающему на нём ребёнку. Данное техническое решение позволяет постепенно усложнять двигательную задачу для ребёнка, стимулируя его для «зеркального» выполнения двигательного действия, для развития «зеркальной» координации, стимулирующей зрительно-моторные отношения *трудовых двигательных действий* и межполушарные координационные отношения.

*Универсальность* рассматриваемой конструкции заключается в том, что стенд «Муравей» может перемещаться усилием педагога (инструктора) в любую точку пространства (зала), а также использоваться на улице, к примеру, во время прогулки на детской игровой площадке. Стенд можно использовать в двух вариантах. А) *подвесном* – на гимнастической лестнице с помощью двух крюков (фото 2) Б) *опорном* – который может быть реализован в двух вариантах (лёжа плашмя на опоре и стоя вертикально на опоре при помощи специальных ножек (фото 3)).



Фото 2



Фото 3

Универсальность тренажёрной конструкции заключается также в том, что на стенде могут быть закреплены самые разные блоки, работая с которыми педагог достигает необходимого коррекционного результата (фото 4). Высота расположения стенда «Муравей» на вертикальной опоре также может варьироваться в зависимости от возраста детей, их антропометрических параметров (роста, длины верхних конечностей) и состояния их опорно-двигательного аппарата.



Фото 4

**Многофункциональность** этого трудо-тренажёра заключается в следующем. Трудовые корригирующие ручные манипуляции можно выполнять как при помощи только ручных движений (предплечье – кисть – пальцы) без задействования какого-либо инструмента, так и с использованием стандартного и адаптированного корригирующего инструмента типа ключей и отвёрток (рука – ключ – отвёртка). Съёмные блоки предназначены для развития, формирования и коррекции различных кистевых функций. Таких как: хват, ударной, вращательной, прокатывающей, опорной, тактильной, кинестетической и др.

На стенде можно реализовывать различные *трудо-операции*. Закручивание гаек, болтов и винтов, выкручивание гаек, болтов и винтов; сборка различных модульных конструкций, с последующей разборкой собранных конструкций на базе одного блока; сборка и разборка различных модульных конструкций, собранных на базе двух и более блоков; сборка одномерных модульных конструкций; сборка двумерных модульных конструкций; сборка 3D-конструкций (в трёхмерном исполнении).

Работа на стенде «Муравей» предусматривает развитие и коррекцию кистевых функций по трём основным проблемным направлениям: преодоление спастических, гипотонических и дистонических двигательных нарушений.

С помощью упражнений на стенде достигается:

- а) развитие мелкой моторики;
- б) формирование «чувства схемы собственного тела»;
- в) формирование опороспособности тазового пояса и нижних конечностей;
- г) развитие глобальной координации туловища и верхних конечностей;
- д) развитие точности движений;
- е) формирование зрительно-опорных реакций;
- ж) формирование и совершенствование инструментальных операционных действий;
- з) развитие конструктивного праксиса;
- и) формирование кистевых движений, необходимых при рисовании и письме и др.

К определённым техническим недостаткам тренажёрной конструкции следует отнести:

➤ Незащищённость зеркал от механического воздействия на них: при неосторожном использовании инструмента ребёнок может повредить зеркало. В этой связи при работе с увесистыми ключами требуется особое внимание со стороны педагога.

➤ Работа с относительно мелкими предметами и вероятность того, что ребёнок может брать их в рот. Также предполагается повышенное внимание педагога, особенно при работе с мелкими болтиками и гаечками.

Коррекционная деятельность на стенде «Муравей» предполагает определённое методическое обеспечение, т.е. использование *специальных методов и методических приёмов* для достижения поставленных педагогических задач. Ниже будут представлены основные из них:

- *Метод игровой стимуляции* является ведущим – его реализация предполагает игровой стиль построения занятия по физической культуре или трудотерапии (эрготерапии). Такие занятия обычно проходят в виде «физкультурной сказки». Реализация такого игрового подхода позволяет применять следующие методические приёмы: обязательный *двигательно-игровой сюжет (сюжетность)*, соответствующие сказочные *образы (образность)*, *ролевые проявления* со стороны детей («мастера», «ремонтники», «наладчики», «конструкторы», «волшебники» и т.д.), желательно, с элементами *дозированной драматизации* и соответствующей *эмоциональности*, что в значительной степени повышает мотивацию детей к ручным предметным манипуляциям. Сюжетом такого занятия предполагается наличие *игрушек-персонажей*, которые также могут одушевляться педагогом для усиления эмоционального воздействия на ребёнка, и главной цели двигательно-игрового действия: что-то отремонтировать, что-то сконструировать, что-то новое придумать для разрешения ключевой сказочной ситуации.

- *Метод фасилитации*. Его применение предполагает особые отношения между педагогом и ребёнком, заключающиеся в том, что педагог целенаправленно периодически меняет традиционную модель отношений «делай то, что я сказал!» на более комфортную для ребёнка и эффективную в плане его развития модель «давай попробуем вдвоём сделать ещё лучше!». В этом плане педагог выступает как помощник-партнёр на занятии в условной методической дуальной паре – «самостоятельное выполнение упражнения ребёнком ↔ выполнение упражнения с помощью взрослого». Иногда необходимо усилить поддержку со стороны педагога, а в другой ситуации ребёнок начинает чувствовать уверенность в своих самостоятельных движениях и у него появляется желание выполнять двигательно-игровые действия самостоятельно. Если на стенде одновременно работают 2 – 3 детей, то данный метод реализуется в групповой поддержке конкретного ребёнка, в обще групповом обсуждении проекта и путей его реализации: «вместе у нас может получиться очень хорошо!».

Данный метод рождает такие методические приёмы, как *персонаж «САМик»* (который всё старается сделать самостоятельно) и *Помогайка* (который стремится всем помогать). Сюжетные взаимодействия между ними и будут предопределять педагогическую тактику совместной образовательной деятельности взрослого и ребёнка: авторитарную или фасилитарную.

- *Метод предметности (предметно-манипулятивной деятельности)* предусматривает постоянное манипулирование руками с исходным материалом (болтами, винтами, гайками, шайбами, элементами различных конструкций и т.д.), а также инструментами, с помощью которых ребёнок будет взаимодействовать с этими материалами, создавая новую конструктивную форму. Предметно-манипулятивная деятельность в значительной мере ускоряет созревание коры головного мозга, его черепно-мозговых структур. В первую очередь это касается верхних конечностей (кистей и пальцев), эффективное развитие которых способствует полноценному формированию обоих полушарий головного мозга и стимулированию психического развития ребёнка. Дополнительным позитивным моментом такой деятельности является конкретное познание свойств различных материалов.

Одним из самых действенных методических приёмов является целенаправленное *одушевление неодушевлённых предметов* и наделение их свойствами живых существ. Этот приём позволяет в значительной степени повысить мотивацию ребёнка к коррекционной трудовой деятельности.

- *Метод орудийной логики* – им предусматривается ознакомление с назначением тех или иных орудий (инструментов) и их взаимодействием с предметами (материалами) для достижения определённого (спонтанного или целевого) результата. В результате этого систематического орудийного взаимодействия со средой, (материалами: винтами, болтами, гайками и т.д.) у ребёнка формируются представления о причинно-следственных взаимоотношениях «орудие (инструмент) → среда (материалы) → результат (цель)». В этой причинно-следственной цепочке важным является конечная результативность предметно-манипулятивных действий: можно вести речь о *продукте трудовой деятельности*. Именно эта условная орудийная производительность и предопределяет в будущем успешную социальную адаптацию ребёнка на всех основных жизненных уровнях: бытовом, учебном и производственном.



Одним из интересных методических приёмов арсенала данного метода является *стихотворное сопровождение трудовой операции*, например: «Тук-тук-тук-тук, раздаётся бойкий стук! Ток-ток-ток-ток, разошёлся молоток!» Или: «Ключ на гайку я надел, запыхтел и весь вспотел! Ну а чтобы не потеть – нужно знать, как ключ вертеть!» Это, во-первых, позволяет ритмизоваться определённым образом как трудовую операцию, так и речевые проявления. Во-вторых, в процессе таких моторно-артикуляционных координаций совершенствуется речь.

• **Метод зрительно-моторной координации.** Использование стенда «Муравей» в своей основе предполагает развитие, формирование, совершенствование и коррекцию зрительно-моторных отношений по алгоритму «рука (кисть) -инструмент ↔ материал (болты, винты, гайки и др.) ↔ стенд». Имеются в виду согласованные действия двух систем: опорно-двигательной (тактильной + кинестетической) и зрительной. С помощью зрения ребенок с самого рождения изучает окружающую действительность, контролирует свои движения в пространстве, благодаря чему они постепенно становятся всё более совершенными. Глаз как бы «обучает» руку, а с помощью ручных движений с предметами, которыми манипулирует ребенок, открывается больше новой информации. Глаз видит – рука воплощает – такое единство и тесное взаимодействие двух органов достигается в старшем дошкольном возрасте при условии последовательного и равнозначного их развития.

С момента рождения ребёнка не существует готовой взаимосвязи между зрительным анализом и движениями руки. Они формируются и координируются постепенно в соответствующих видах мануальной деятельности. Они начинают складываться, когда ребёнку приходится выполнять действия по зрительно составленному плану и под контролем зрения, оперативно переводить визуально представленную информацию в её двигательный-графический аналог. Только тогда, когда такая деятельность становится систематической, возможно качественное улучшение зрительно-моторной координации.

Применение системы поворотных зеркал позволяет использовать такие методические приёмы из зрительного арсенала, как: *верхняя зеркальная координация, левая зеркальная координация, правая зеркальная координация*, что позволяет улучшать зрительно-моторные отношения и стимулировать мозговую деятельность в формате «двигательного интеллекта».

• **Метод индивидуально-дифференцированного подхода к коррекции нарушений кистевых функций у детей средствами физического воспитания и трудотерапии** становится актуальным после определения специфики общего психофизического развития ребёнка и имеющихся у него двигательных нарушений, особенно в верхних конечностях (в кистевых функциях). Как известно [3], у детей дошкольного возраста чаще всего встречаются следующие типы двигательных нарушений:

- церебральный (черепно-мозговой);
- цервикальный (шейный);
- люмбальный (поясничный);
- смешанные варианты (церебрально-цервикальный, цервикально-люмбальный, церебрально-цервикально-люмбальный).

**Результаты исследования.** Исходя из этой классификации, необходимо формировать типологические подгруппы детей для оказания им коррекционной помощи в преодолении имеющихся у них двигательных нарушений, особенно – ручных.

Если говорить о тонических нарушениях в плечевом поясе и верхних конечностях детей, то следует выделить три основные патологические состояния мышечного тонуса: *гипотонический* (когда тонус в руках неестественно снижен, руки вялые и слабые); *гипертонический* (когда тонус в мышцах заметно полон) и *дистонический* (когда мышечная гипотония и гипертония чередуются в одной мышечной группе или же сочетаются в различных мышечных группах).

Говоря о преимущественных видах мышечной гипертонии, можно выделить три их основных разновидности: *сгибательное* напряжение мышц, *разгибательное* напряжение мышц, *чередование сгибательного и разгибательного напряжений* мышцы (по типу гиперкинезов).

В основу дифференциации и индивидуализации необходимо положить также степень тяжести имеющихся двигательных нарушений, в частности – кистевых функций: *лёгкая, средняя или тяжёлая*. Это в значительной степени предопределяет тактику коррекционных воздействий со стороны педагога в виде индивидуальной программы коррекции кистевых функций ребёнка средствами физического воспитания и трудотерапии.

В этом плане можно рекомендовать практикам использовать такой методический приём, как *выбор для ребёнка ведущего (любимого) игрового персонажа*. К примеру, ребёнок с гипотоническими

руками может «превратиться» в Буратино с крепенькими деревянными ручками, а ребёнок с гипертонусом в ногах – стать пластилиновым человечком с великолепной пластикой движений.

**Выводы.** Резюмируя проведенное исследование, можно сделать следующие предварительные выводы:

1. Использование трудо-тренажёра-стенда «Муравей» требует учёта не только общих принципов трудотерапии (эрготерапии), но и своего специфического методического обеспечения, характерного именно для этого тренажёра.

2. К числу специфических методических приёмов использования данного тренажёра следует отнести: сюжетность занятия, его образность, ролевые проявления детей, эмоциональную насыщенность, дозированную драматизацию, применение игрушек-образов; персонажи САМик и Помогайка; одушевление неодушевлённых предметов; стихотворное сопровождение трудовых операций; избирательная зеркальная координация; выбор для ребёнка ведущего (любимого) игрового персонажа.

К перспективам исследования данного направления следует отнести разработку новых трудо-тренажёров для детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата и создание необходимого методического обеспечения для его эффективного применения.

### Литература

- Введенская Т. В. «Трудовое воспитание в детском саду» Киев «Радянська школа», 1959. 89 с.  
 Довбуш Р. А. «Способность к труду» Киев «Политиздат. Украины», 1988. 110 с.  
 Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества М.: Просвещение, 1976. 71 с.  
 Ефименко Н. Н., Мога Н. Д. Авторские тренажеры в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей: учеб. пособие Винница, Глобус Пресс, 2011. 216 с.  
 Ефименко М. М. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 441 с.  
 Казимера Л., Згрихова И. Сделаем это сами М.: Просвещение 1983. 159с.  
 Мога М. Д. Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 444 с.  
 Нечаева В. Г. Воспитание дошкольника в труде. М.: Просвещение 1980. 208 с.  
 Семізорова В. В. «Трудове виховання дошкільнят» Методичний посібник: Київ «Шкільний світ» 2016. 116с.  
 Colman W. "Maintaining autonomy: the struggle between occupational therapy and physical medicine". *The American Journal of Occupational Therapy*. 1992. 46 (1): 63–70. doi:10.5014/ajot.46.1.63  
 Mocellin G. "Occupational Therapy: A Critical Overview, Part 1". *British Journal of Occupational Therapy*. 2016. 58 (12): 502–506.  
 Breines Es. "Genesis of Occupation: A Philosophical Model for Therapy and Theory". *Australian Occupational Therapy Journal*. 2010. 37 (1): 45–49.  
 Polatajko HJ. "The evolution of our occupational perspective: the journey from diversion through therapeutic use to enablement". *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2001. 68 (4): 203–207.

## Методичні особливості застосування ручних рухових дій у корекції порушень кистьових функцій у дошкільнят (стенд «Мураха»)

**Кантаржи Віталій Костянтинович<sup>2</sup>**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

*Трудотерапія у фізичній реабілітації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату має важливе значення і як метод подолання наявних рухових порушень і як основа майбутньої успішної соціалізації означеного контингенту дітей. У доступній нам літературі з даної проблеми недостатньо повно і системно висвітлено питання використання трудотерапії в поєднанні із фізичним вихованням дітей дошкільного віку в різних закладах дошкільної освіти. У статті розглянуті методичні можливості застосування авторського праце-тренажера, стенду «Мураха» в корекції порушень кистьових функцій у дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання і трудотерапії. Представлені основні технічні характеристики стенда і особливості його виготовлення. Характеристика універсальності стенду і його багатofункціональності, що забезпечує успішність його*

<sup>2</sup> аспірант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології і реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

застосування в умовах дитячого садка будь-якого виду, є вельми перспективним. Прописано можливості стенду «Мураха» для поліпшення психофізичного розвитку дітей дошкільного віку. Особливу цінність представляють сформульовані методи використання трудо-тренажера «Мураха» і апробовані в процесі констатуючого експерименту методичні прийоми корекції основних кистьових функцій у дітей дошкільного віку. До основних методів було віднесено такі: ігрові стимуляції, предметні (у предметно-маніпулятивній діяльності), знаряддевої логіки, зорово-моторної координації, індивідуально-диференційованого підходу до корекції порушень кистьових функцій у дітей засобами фізичного виховання і трудотерапії. Кожен з перерахованих методів передбачає цілу низку методичних прийомів, що підвищують ефективність корекційних інструментально-предметних маніпуляцій.

**Ключові слова:** трудотерапія, дрібна моторика, кистьові функції, корекційне фізичне виховання, діти дошкільного віку, рухові порушення.

---

## Methodological features of the use of hand motor actions in the correction of preschool children's hand disorders ("Ant" stand)

**Kantarzhi Vitaliy<sup>3</sup>**

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

---

*Craft therapy (or ergotherapy) in a physical rehabilitation of children with musculoskeletal system disorders has a great importance both as a method of overcoming existing motor disorders and as the basis for the future successful socialization of these children. In the available literature, the issues of craft therapy use in combination with physical education of pre-schoolers in various institutions of preschool education are insufficiently and non-systematically covered. This makes this article relevant. The article discusses the methodological possibilities of using the author's work simulator the "Ant" for the correction of hand dysfunctions of pre-schoolers by means of physical education and craft therapy. The main technical characteristics of the simulator and the features of its manufacture are presented. The characteristics of the "Ant" versatility and its multifunctionality are given, which ensures the success of its use in a kindergarten of any kind. The properties of the "Ant" stand for improving the psychophysical development of pre-schoolers are listed. The formulated methods of using the "Ant" simulator and the methodological techniques for correcting the main hand functions of the pre-schoolers (tested in the process of the ascertaining experiment) have a particular value. The main methods included the ones as follows: game stimulation, objectivity (subject-manipulative activity), instrumental logic, hand-eye coordination, an individually differentiated approach to the correction of hand disorders of children by means of physical education and craft therapy. Each of the listed methods includes a number of methodological techniques that increase the effectiveness of corrective instrumental-subject manipulations. The prospects of further research in this area are seen in the elaboration of new work simulators for preschool children suffering from disorders of the musculoskeletal system alongside the creation of the necessary methodological support for their effective use.*

**Keywords:** craft therapy, fine motor skills, hand functions, corrective physical education, preschool children, movement disorders.

---

### References

- Breines, Es. (2010). Genesis of Occupation: A Philosophical Model for Therapy and Theory. *Australian Occupational Therapy Journal*. 37 (1): 45–49.
- Colman, W (1992). Maintaining autonomy: the struggle between occupational therapy and physical medicine. *The American Journal of Occupational Therapy*. 46 (1): 63–70. doi:10.5014/ajot.46.1.63 [in English].
- Davidchuk, A.N. (1976). *Razvitie u doshkolnikov konstruktivnogo tvorchestva [Development of constructive creativity in preschoolers]*. Moscow: Prosveschenie 1976 [in Russian].
- Dovbush, R.A. (1998). *Sposobnost k trudu [Ability to work]*. Kyiv, Politizdat Ukraini 1988 [in Russian].
- Efimenko, N.N., & Moga, N.D. (2011). *Avtorskie trenajeri v fizicheskom vospitanii i dvigatel'noi reabilitacii detei [Author's simulators in physical education and motor rehabilitation of children]* Vinnica: Globus Press [in Russian].

---

<sup>3</sup> Post-graduate student of the Department of Orthopaedics, Orthopsychology and Rehabilitation at the National Pedagogical Dragomanov University

Efimenko, M.M. (2014) *Osnovi korekciino spryamovanogo fizichnogo viovannya ditei z porushennyami oporno ruhovogo aparatu* [Fundamentals of correctional physical education of children with musculoskeletal disorders]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Kazimera, L., & Zgrihova I. (1983). *Sdelaem eto sami* [Let's do it ourselves] Moscow: Prosveschenie [in Russian].

Mocellin, G. (2016). Occupational Therapy: A Critical Overview, Part 1. *British Journal of Occupational Therapy*. 58 (12): 502–506 [in English].

Moga, M.D. (2019). *Korekciya motornoi sferi ditei rannogo viku zi spastichnim sindromom* [Correction of the motor spheres of early-onset children with spastic syndrome]. Vinnicya: TOV «TVORI» [in Ukrainian].

Nechaeva, V.G. (1980). *Vospitanie doshkolnika v trude* [Raising a preschooler at work]. Moscow: Prosveschenie [in Russian].

Polatajko, H.J. (2001). The evolution of our occupational perspective: the journey from diversion through therapeutic use to enablement. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 68 (4): 203–207 [in English].

Semizorova, V.V. (2016). *Trudove viovannya doshkilnyat* [Trudy viovannya preschool]. Kyiv: Shkilnii svit [in Ukrainian].

Vvedenskaya, T.V. (1959) *Trudovoe vospitanie v detskom sadu* [Labor education in kindergarten]. Kyiv: «Radyanska shkola» [in Russian].

Accepted: December 11, 2020



## Подолання гендерної нерівності в Україні: політико-правовий, соціальний та освітній виміри

**Оніщик Юрій Віталійович<sup>1</sup>**

Академія праці, соціальних відносин та туризму, Київ, Україна

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3355-3392>

Researcher ID [P-4488-2016](https://orcid.org/0000-0003-3355-3392)

**Семігіна Тетяна Валеріївна<sup>2</sup>**

Академія праці, соціальних відносин та туризму, Київ, Україна

E-mail: [semigina.tv@gmail.com](mailto:semigina.tv@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5677-1785>

Researcher ID: [O-1616-2016](https://orcid.org/0000-0001-5677-1785)

Scopus ID: 35776697500

**Пожидаєва Оксана Володимирівна<sup>3</sup>**

Академії праці соціальних відносин і туризму, Київ, Україна

E-mail: [pozhydaieva@ukr.net](mailto:pozhydaieva@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3327-8960>

---

Питання гендерної рівності, досягнення рівних прав чоловіків і жінок у трудових, сімейних та інших правових відносинах, а також урівнювання ролі в суспільстві загалом, подолання сексизму та інших видів дискримінації, важливі для впровадження Цілей сталого розвитку до 2030 року та імплементації цілої низки міжнародних нормативно-правових документів щодо подолання гендерної дискримінації. Мета дослідження – схарактеризувати стан гендерної нерівності в Україні та окреслити можливі напрями подолання цього явища шляхом застосування політико-правових, соціально-практичних та освітніх заходів. Дослідження виконано з урахуванням ключових ідей соціально-конструктивістської теорії та здійснене з використанням методології системного аналізу міжнародних та вітчизняних показників гендерної нерівності, документів, ухвалених міжнародними та вітчизняними організаціями. Проведений аналіз засвідчив наявність в Україні розгалуженої нормативно-правової бази, покликаної забезпечити рівність прав та можливостей чоловіків і жінок, розв'язати питання гендерної дискримінації, гармонізувати українську та міжнародну гендерну політику. Водночас показники гендерної рівності (індекс гендерної нерівності, використовуваний ООН; індекс гендерного розриву, використовуваний Світовим економічним форумом), результати соціологічних досліджень (Світового дослідження цінностей; використання домашньої праці; дозвіллевих практик) доводять, що питання гендерної нерівності, гендерної асиметрії та гендерних стереотипів залишаються невирішеними і потребують впровадження інституціональних механізмів забезпечення рівності. До таких механізмів віднесено: правову експертизу, гендерне квотування, гендерне бюджетування, роботу з місцевими громадами та надавачами соціальних послуг, забезпечення гендерної чутливості послуг, зокрема й соціальних, формування гендерної компетентності, здійснення просвітницької роботи, впровадження гендерних підходів у закладах освіти.

**Ключові слова:** гендерна рівність, гендерна нерівність, гендерний мейнстрімінг, гендерна політика, гендерно чутливі послуги, гендерна компетентність.

---

**Вступ.** У праці «Гендерна рівність і демократія» стверджується, що гендерна рівність – це той, чутливий індикатор, який демонструє ступінь розвинутості і демократичності держави. При цьому Р. Інглгарт, П. Норіс, К. Велцел доводять, що країни з високими показниками представництва жінок у

---

<sup>1</sup> доктор юридичних наук, доцент, завідувач кафедри конституційного, адміністративного та фінансового права Академії праці, соціальних відносин і туризму

<sup>2</sup> докторка політичних наук, професорка кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці, соціальних відносин і туризму

<sup>3</sup> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці соціальних відносин і туризму

політичних інституціях мають не лише вищий рівень забезпечення громадянських прав і свобод. Такі держави більш економічно розвинуті, оскільки створюють умови для політичного й економічного різноманіття, толерантності, інклюзивності та міжособистісної довіри. Утвердження цінності гендерної рівності забезпечує перехід до постматеріалістичних цінностей самореалізації, які сприяють економічному розвитку країн, тривалішому життю людей та їхньому соціальному добробуту (Inglehart, Norris, Welzel, 2002). Питання гендерної рівності і нерівності набули в сучасному світі особливого значення. Вони набувають першочергового значення задля впровадження Цілей сталого розвитку до 2030 року.

Основою забезпечення гендерної рівності та сталого розвитку суспільства вважається поєднання, з одного боку, політики гендерного інтегрування в усіх сферах життя і, з іншого боку, напрямів суспільного розвитку та поліпшення становища жінок у тих сферах, де наявна нерівність. Впровадження такого підходу передбачає наявність державної гендерної політики як стратегічної діяльності держави, що здійснюється завдяки спільним діям усіх зацікавлених суб'єктів для надання рівних можливостей жінкам і чоловікам у користуванні гарантованими правами та свободами, створення умов для самореалізації особистості (Воронько, 2012). Наразі гендерна політика виступає інтегративним компонентом усіх напрямів політики, зокрема в сфері освіти та соціальної роботи.

Тематику гендерної рівності та гендерної політики досліджували численні вітчизняні науковці, зокрема Л. Воронько, І. Грабовська, В. Гурський, Н. Грицьок, К. Левченко, Т. Марценюк, Т. Мельник, О. Пархоменко та багато інших. У сфері соціальної роботи питання гендеру, гендерної рівності та гендерних стереотипів розглядали А. Войтовська, С. Гришак, О. Луценко, А. Ярошенко та інші.

В останні роки було ухвалено цілу низку нормативно-правових документів, які стосуються гендерного інтегрування та формування гендерно інклюзивного середовища, однак постають питання щодо ефективності обраних засобів впливу на ситуацію.

**Мета та методологія дослідження.** Ця розвідка має на меті схарактеризувати стан гендерної нерівності в Україні та окреслити можливі напрями подолання цього явища шляхом застосування комплексу інструментів державної політики, політико-правових, соціально-практичних та освітніх заходів.

На виконання мети у статті розглянуто правові та політичні засади політики України щодо гендерної рівності, виявлено інструменти для вимірювання гендерної нерівності, представлено результати аналізу показників гендерної нерівності для України, визначено засоби гендерного мейнстримінгу.

Дослідження побудоване на основі системного аналізу міжнародних та вітчизняних показників гендерної нерівності, які становлять методологічну базу для встановлення рівня гендерної нерівності, а також нормативного аналізу документів, ухвалених міжнародними та вітчизняними організаціями. Основними методами дослідження були аналіз, синтез та узагальнення.

Теоретичною основою дослідження слугує соціально-конструктивістська теорія, згідно з якою гендер виступає в ролі системної характеристики соціального порядку, яка постійно відтворюється в структурах свідомості та в структурах дії та взаємодії, зокрема у нормативному регулюванні, практиці соціальної роботи та в освіті (Dominelli, 2002). Також послуговувались гендерною теорією, яка наголошує на впливі соціуму на становлення гендерної ідентичності індивідів та гендерних відносинах (Кімел, 2003; Марценюк, 2015). Згідно із цією теорією досягнення гендерної рівності, тобто однакового ставлення до всіх незалежно від соціальних чи інших обставин, можливе лише за умов визнання, що «традиційні ролі несправедливі, не підходять для сучасного суспільства і обмежують не тільки жінок, але й чоловіків» (Анішук, 2001: 13).

**Результати дослідження.** До законодавства, яка безпосереднє спрямоване на забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, можна насамперед віднести Конституцію України, яка забороняє дискримінацію за основою статі та проголошує рівність, а також Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.). Цей Закон України було ухвалено з метою досягнення паритетного становища жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства шляхом правового забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідації дискримінації за ознакою статі та застосування спеціальних тимчасових заходів, спрямованих на усунення дисбалансу між можливостями жінок і чоловіків реалізовувати рівні права, надані їм Конституцією і законами України. У статті 1 надано визначення поняття «гендерна рівність» як «рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства» (Верховна Рада України, 2005).

У 2018 р. Постановою Кабінету Міністрів України було затверджено Державну соціальну програму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року. Метою цієї Програми визначено удосконалення механізму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах життя суспільства та впровадження європейських стандартів рівності. При розробленні документа враховувались міжнародні інструменти ООН, Ради Європи, Європейського

Союзу, ОБСЄ, рекомендації міжнародних моніторингових інституцій у сфері прав людини, а також положення Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії та їхніми державами-членами, з іншої сторони. Ця Програма, зокрема, передбачала: збільшити частку жінок серед народних депутатів України, депутатів обласних і місцевих рад (міст обласного значення); зменшити розрив в оплаті праці жінок і чоловіків тощо (Кабінет Міністрів України, 2018).

До інших нормативних документів, які можна вважати правовими інструментами для впровадження гендерно зорієнтованої політики в Україні, віднесемо: Цілі сталого розвитку України; Національний план дій із виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року; Національний план дій із виконання рекомендацій, викладених у прикінцевих зауваженнях Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок до Восьмої періодичної доповіді України про виконання Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок на період до 2021 року; «Стратегію реформування системи управління державними фінансами на 2017–2020 роки», Методичні рекомендації щодо впровадження та застосування гендерно зорієнтованого підходу в бюджетному процесі (затверджені наказом Міністерства фінансів України у січні 2019 року), Методичні рекомендації з проведення гендерно-правової експертизи актів законодавства та проектів нормативно-правових актів (затверджені наказом Міністерства юстиції України у листопаді 2018 року) тощо.

З 2017 року Кабінет Міністрів України запровадив посаду Урядової уповноваженої з питань гендерної політики. До її основних завдань належать: координація роботи в гендерному напрямі всіх міністерств і державних органів, контроль дотримання Урядом принципу гендерної рівності, допомога в розробці державних програм із питань гендерної рівності, співпраця з міжнародними організаціями та громадянським суспільством.

В Україні в останні роки реалізується низка заходів щодо подолання дискримінації на ринку праці. У травні 2020 році Кабінет Міністрів України ухвалив розпорядження, згідно з яким Україна приєдналась до ініціативи Біаріц, одним із завдань котрої є зменшення розриву в оплаті праці жінок і чоловіків. У вересні 2020 року уряд прийняв рішення щодо приєднання України до Міжнародної коаліції за рівну оплату праці (EPIC). У наказі Мінекономіки «Про затвердження Зміни № 9 до національного класифікатора ДК 003:2010» (серпень 2020 року) зазначено, що для зробити видимими жінок на ринку праці дозволяється та рекомендовано використовувати фемінітиви.

Отже, як бачимо, в Україні гарантується рівність між статями, відбувається розвиток нормативно-правового поля задля забезпечення рівних можливостей жінок і чоловіків. Проте, як слушно наголошує В. Гурський, попри ухвалені в нашій країні нормативно-правові акти, «жінки досі стикаються з перешкодами у здійсненні своїх політичних, економічних та соціальних прав. Гендерна нерівність – це, насамперед, проблема нашого менталітету. Реформування, передусім, повинно відбутися на рівні суспільної свідомості, після чого можливо втілити законодавчі норми в життя» (Гурський, 2018: 10).

Висновок щодо недієвості інструментів політико-правового впливу підтверджують показники гендерної нерівності в Україні: індекс гендерної нерівності та індекс гендерного розриву, котрі хоч і вважаються такими, що дають спрощену картину (Stoet, Geary, 2019), однак дозволяють порівнювати ситуацію в різних країнах, а також політичні декларації із наслідками впровадження політико-правових рішень.

*Індекс гендерної нерівності* (Gender Inequality Index) - це інтегральний показник, який із 2010 року використовується Програмою Розвитку ООН у доповідях про людський розвиток. Цей показник відбиває нерівність у можливостях досягнень між чоловіками у таких трьох вимірах, як: 1) репродуктивне здоров'я, 2) розширення прав і можливостей, 3) нерівність на ринку праці.

У 2019 році за індексом гендерної нерівності Україна посіла 60-те місце зі 160 країн (ПРООН, 2019). Повільний прогрес відбувається переважно завдяки більшому залученню жінок до політичного та економічного життя. Так, у 2019 році частка жінок у Верховній Раді України становила 20,8% (88 депутаток з 423), у 2018 році – цей відсоток був 12,3%. Участь жінок на ринку праці становить 46,7% проти 62,8% у чоловіків. Показник гендерного розриву у рівні щомісячної заробітної платні становить в Україні 21,2%.

За показником «економічна участь та кар'єрні можливості» Україна – на 39-му місці у світі (2018 року була на 28-му), за показником рівня освіти – як і в попередньому році, на 26-му місці, за показником «здоров'я та тривалість життя» – на 52-му місці (за рік до цього було 56), за показником «політичні права та можливості» – на 83 місці (2018 року було 105 місце). Отже, найменша гендерна нерівність спостерігається у сфері освіти, а найбільша – у сфері політичних можливостей.

Ще один важливий індекс – це *індекс гендерного розриву* (The Global Gender Gap Index), інтегральний показник, який використовує Світовий економічний форум. Він має такі виміри:

1) економічна участь; 2) розширення прав і можливостей у політиці; 3) рівень освіти, 4) доступ до системи охорони здоров'я й тривалість життя.

У 2019 році за цим показником Україна посіла 59 місце у рейтингу – це на 6 сходинок вище, ніж у 2018 році. У звіті виокремлено сфери, яким потрібно приділяти більше уваги. На національному рівні – це політичне представництво для жінок. Також проблемою, що не дозволяє закрити економічний гендерний розрив, вважається недостатнє представництво жінок у нових професіях.

Найчастіше джерелом гендерної нерівності виступають прихована дискримінація і патріархальні установки, що панують у суспільній свідомості, які є провідниками практичних дій. За даними досліджень, хатньою працею займаються більше жінки, аніж чоловіки, і це вважається «нормальним» явищем (Бардіна, Марценюк, 2014; Malysh, 2018). Наявність стійких гендерних стереотипів та гендерної асиметрії (непропорційну представленість соціальних і культурних ролей обох статей у різних сферах життя) підтверджують численні соціологічні дослідження. Так, результати сьомої хвилі Світового дослідження цінностей (World Values Survey) свідчать про:

– зростання частки респондентів, які не згодні з тим, що чоловіки є кращими політичними лідерами, ніж жінки (з 48% до 55,1%);

– зростання поширеності гендерних стереотипів щодо того, що університетська освіта важливіша для хлопчика, ніж для дівчинки, з 18% до 24,5%; що «якщо жінка заробляє більше грошей, ніж чоловік, це здебільшого, викликає проблеми» - з 20% до 30,9%;

– зниження частоти засудження ситуацій, коли чоловік б'є дружину, батьки б'ють дітей, насильства загалом (Український центр європейської політики, 2020).

Дослідження дозвілєвих практик чоловіків і жінок (Гончаренко, 2019) підтверджує дискримінаційні прояви у сфері дозвілля, які виявляються передовсім у різних часових витратах. На відміну від чоловіків, які мають більше вільного часу для відпочинку, а також цікавого дозвілля, жінки стикаються з гендерно забарвленими «перешкодами»: матеріальними (брак вільного часу); культурними (сімейні обов'язки, соціальні норми, неформальні суспільні правила та цінності тощо); індивідуальними (небажання руйнувати соціально прийнятний імідж турботливої дружини і відповідальної матері тощо).

В українській освіті досі наявні «приховані» та «відкриті» елементи гендерної дискримінації. Вони відбиваються у змісті навчальних предметів та навчально-методичній літературі; гендерних взаєминах у педагогічному колективі, стилі викладання та педагогічному спілкуванні; упередженості в оцінюванні навчальних та професійних результатів суб'єктів освітньо-виховного процесу, наявності окремих програм для хлопців/юнаків та дівчат/юнок; мовленнєвому сексизмі (Дороніна, 2018) Така гендерна асиметрія в освіті, безумовно, позначається на відтворенні суспільних стереотипів щодо гендерних ролей.

Отже, без впливу на культурний і соціальний контексти, упровадження масштабних програм з подолання гендерної нерівності в усіх сферах життя, зокрема політичній, соціальній та освітній, неможливо досягнути гендерної рівності.

**Обговорення результатів.** Подолання очевидної та прихованої гендерної нерівності потребує застосування низки інституціональних механізмів, а також активної просвітницької роботи.

Насамперед слід звернути увагу на *гендерний мейнстримінг*, тобто глобально прийнятну стратегію для просування гендерної рівності, яка дає змогу гендерним перспективам і гендерній рівності бути в центрі політики, досліджень, адвокатування/діалогу, законодавства, розподілу ресурсів тощо. Ця стратегія передбачає оцінку впливу будь-якої запланованої дії на жінок і чоловіків, зокрема законодавства, стратегій або програм, в усіх галузях і на всіх рівнях. Важливим є і врахування гендерної компоненти в усіх царинах функціонування суспільства, під час ухвалення політичних рішень. Гендерний мейнстримінг включає також розробку відповідної законодавчої бази, яка закріплює гендерну рівність, і експертизу й удосконалення вже наявного законодавства, а також моніторинг упровадження гендерної політики на всіх рівнях політичного і соціального життя (Маєрчик, 2013: 196).

Одним з інструментів забезпечення більшої гендерної рівності у сфері політичного представництва (один із найгірших гендерних показників в Україні) може бути впровадження таких *гендерних квот* (для місцевої політики, урядових структур, органів правління державних і комерційних суб'єктів господарювання), які мають вищий рівень примусу. Ці квоти є виявом так званої позитивної дискримінації, адже частіше використовуються для встановлення прав жінок (Скорик, 2004: 244). Проте, як засвідчує досвід європейських країн, саме такий політико-правовий інструмент здатен вплинути на забезпечення представництва жінок у владних структурах, згладжування наслідків гендерної дискримінації в усіх суспільних сферах.

Ще один напрям подолання гендерної нерівності – це активне впровадження гендерної політики на місцевому рівні, *використання підходів гендерного бюджетування*. Місцеві політики мають визнати наявність гендерних проблем і приймати гендерно зорієнтовані рішення для їх подолання, а



також застосовувати гендерний підхід для розробки та ухвалення місцевих стратегій, програм та соціальних послуг.

Ми погоджуємось з думкою українських дослідниць Т. Іваніної та О. Кисельової (2019), що місцевим громадам, зокрема, слід активніше збирати на рівні громади дані, розподілені за статтю, щодо: 1) людей з інвалідністю; 2) людей пенсійного віку, які потребують соціальної допомоги у геріатричних установах; 3) людей/сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах; 4) дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування; 5) людей, які потребують певних соціальних послуг тощо. У місцевих громадах доцільно запровадити заходи для заохочення чоловіків використовувати своє право на відпустку за доглядом утриманців; створити гендерно чутливі робочі місця (забезпечити умови для годування груддю, дитячі кімнати тощо); створити систему приймання та реєстрації заяв і повідомлень про вчинення насильства, координації заходів реагування на факти вчинення насильства (Іваніна, Кисельова, 2019).

Зупинимось і на такому напрямі подолання гендерної нерівності, як *впровадження гендерно чутливої практики у сервісній сфері*. Така практика потрібна у роботі із вразливими жінками і тими жінками, які належать до груп ризику (жінки, які живуть із ВІЛ, жінки, які є споживачками психоактивних речовин, жінки, які відбувають покарання, тощо), жінками, які зазнали гендерно зумовленого насильства. Для ефективності гендерно чутливої практики потрібне формування гендерної компетентності, причому у контексті трансформаційного підходу (Dvoriak, Karagodina, Semigina, 2020), насамперед у закладах вищої освіти, при підготовці педагогічних працівників, соціальних працівників, працівників культури, працівників засобів масової інформації. Гендерна компетентність розуміється як інтегрована сукупність цінностей, настанов, знань, умінь, навичок щодо гендерного складника сфери прав людини, яка набувається у процесі навчання, та дає змогу ефективно впроваджувати принцип рівних прав і можливостей осіб різних статей в усіх сферах життєдіяльності суспільства (Максимович, Чумало, 2019).

У контексті європейського спрямування розвитку українського суспільства особливої значущості набуває в Україні *впровадження принципів гендерної недискримінації в освіту* як загальну, так і професійну, зокрема, розробку освітніх стандартів з урахуванням гендерного складника, формування гендерно чутливого освітнього середовища, здійснення просвітницької роботи зі зміни гендерних стереотипів та подолання культурно зумовленої гендерної асиметрії.

**Висновки.** Світова спільнота розглядає проблему гендерної рівності у контексті прав людини, пропонує низку інтегральних показників для вимірювання гендерної нерівності та пропонує стратегії гендерної інтеграції та інклюзії.

В Україні, попри наявність спеціального законодавства, яке покликане забезпечити рівність можливостей чоловіків та жінок, та ухвалення низки нормативно-правових актів щодо впровадження зобов'язань у контексті європейської інтеграції, рівень гендерної нерівності та гендерної асиметрії залишається відносно високим. Це підтверджують відповідні показники за 2019 рік та результати нещодавніх соціологічних досліджень.

Діяльність з упровадження гендерної рівності та недискримінації повинна мати наскрізний характер. Розвиток інституціональних механізмів забезпечення рівності повинен включати застосування інструментів політико-правового регулювання (гендерно-правову експертизу, гендерне квотування), роботу з місцевими громадами та надавачами соціальних послуг, протидію «прихованим» та «відкритим» елементам гендерного розриву, формування гендерної компетентності педагогів, соціальних працівників, працівників культури, засобів масової інформації, здійснення просвітницької роботи, впровадження гендерних підходів у закладах освіти.

### **Література.**

Аніщук Н. В. *Тенденції розвитку інституту конституційно-правового статусу жінок в Україні*: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: спец. 12.00.13. Одеса, 2001.

Бардіна М. О., Марценюк Т. О. Гендерний розподіл праці в українському суспільстві на прикладі подвійного навантаження. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*, 2014. 20: 231-242.

Воронько Л. О. Гендерна політика в системі державної служби: поняття і сутність. *Державне управління: теорія та практика*, 2012. 2, 1–9. Доступно з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dutp\\_2012\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dutp_2012_2_10).

Гончаренко О. В. Час, дозвілля, гендер: аналіз часових розривів у дозвіллевих практиках чоловіків і жінок. *Фізико-математична освіта*, 2019. 4(22), 2: 33-38.

Гурський В. Є. Правове регулювання гендерної рівності жінок в Україні. *Правовий часопис Донбасу*, 2018. 3 (64): 6-11.

Дороніна Т. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» (Проект). *Гендерна парадигма освітнього простору*, 2018. (3-4): 7-22.

Іваніна Т., Кисельова О. Запровадження гендерно орієнтованого бюджетування в об'єднаних територіальних громадах України. 2019. Доступно з: <https://50vidsotkiv.org.ua/wp-content/uploads/pdf/GRB-handbook.pdf>

Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року: Постанова № 273. 2018. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/273-2018-%D0%BF#Text>

Кімелл М. С. *Гендероване суспільство*. Київ: Сфера, 2003.

Маєрчик М., ред. *Гендер для медій*. Київ: Критика, 2013.

Максимович Л., Чумало М. *Гендерний аудит для громадських організацій*. Львів, 2019.

Марценюк Т. *Гендерна рівність і недискримінація*. Київ, 2015. Доступно з: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/3540>

Верховна Рада України. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України № 2866-IV. 2005. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>

ПРООН. *Доповідь про стан людського розвитку за 2019 рік*. 2019. Доступно з: [https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic\\_governance/human-development-report-2019.html](https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/human-development-report-2019.html)

Скорик М. М., ред. *Основи теорії гендеру*. Київ: К.І.С., 2004.

Український центр європейської політики. *Світове дослідження цінностей 2020 в Україні*. 2020. Доступно з: <http://ucerp.org.ua/doslidzhennya/world-values-survey-2020-in-ukraine.html>

Dominelli, L. (2002). *Feminist Social Work Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave.

Dvoriak, S., Karagodina, O., Semigina, T. (2020). Gender competences of social work students: do we need a transformative approach? *Social Work and Education*, 7(3): 279-288.

Inglehart, R., Norris, P., Welzel, C. (2002). Gender equality and democracy. *Comparative Sociology*, 1(3/4): 321.

Malysh, L. (2018). Men's and women's engagement in domestic work in Ukraine and other European countries: experience of cross-cultural research. *Scientific and Theoretical Almanac Grani*, 21(1): 37-45.

Stoet, G., Geary, D.C. (2019). A simplified approach to measuring national gender inequality. *PLOS ONE*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205349>

World Economic Forum (2019). *Gender Gap Report (2019)*. Доступно з: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020>

### **Overcoming gender inequality in Ukraine: political, legal, social and educational dimensions**

**Onishchuk Yuriy<sup>4</sup>**

*Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv, Ukraine*

**Semigina Tetyana<sup>5</sup>**

*Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv, Ukraine*

**Pozhydaieva Oksana<sup>6</sup>**

*Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv, Ukraine*

---

*The issue of gender equality as an equal treatment of all, regardless of social or other circumstances, is important for the implementation of the Sustainable Development Goals by 2030 and the implementation of a number of international legal instruments to combat gender discrimination.*

*The study aims to characterize the state of gender inequality in Ukraine and outline possible ways to overcome this phenomenon through the use of political, legal, socio-practical and educational measures. It is carried out using a systematic analysis of international and domestic indicators of gender inequality that*

---

<sup>4</sup> Doctor in Law, Head of the Department of Constitutional, Administrative and Financial Law at the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

<sup>5</sup> Doctor of Political Sciences, Professor at the Department of Social Work and Applied Psychology at the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

<sup>6</sup> PhD (Pedagogical Sciences), Associated Professor at the Department of Social Work and Practical Psychology at the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

constitute the methodological basis for establishing the level of gender inequality, as well as regulatory analysis of documents adopted by international and domestic organizations.

The undertaken analysis demonstrates that Ukraine has an extensive legal framework designed to ensure equal rights and opportunities for men and women, address gender discrimination, and harmonize Ukrainian and international gender policies. At the same time, the gender equality indicators (Gender Inequality Index used by the UN; Gender Gap Index used by the World Economic Forum), the results of sociological research (World Values Survey; use of domestic work; leisure practices) evidence that the issues of gender inequality, gender asymmetry and gender stereotypes are unresolved and require the introduction of institutional mechanisms to ensure equality. Such mechanisms could include: legal expertise, gender quotas, gender budgeting, work with local communities and social service providers, ensuring gender sensitivity of services, including social ones, formation of gender-based competence, implementation of promotional work, introduction of gender approaches in educational institutions.

**Keywords:** gender equality, gender inequality, gender mainstreaming, gender policy, gender sensitive services, gender-based competence.

### References

- Anishchuk, N.V. (2001). Tendentsiyi rozvytku instytutu konstytutsiyno-pravovoho statusu zhinok v Ukrayini [Trends in the development of the institute of the constitutional and legal status of women in Ukraine]. *Candidate's thesis*. Odessa [In Ukrainian].
- Bardina, M.O., & Martsenyuk, T.O. (2014). Hendernyi rozpodil pratsi v ukrainskomu suspilstvi na prykladi podviinoho navantazhennia [Gender Division of Labor in Ukrainian Society on the Example of Double Burden]. *Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva*, 20: 231-242 [in Ukrainian].
- Cabinet of Ministers of Ukraine (2018). *Pro zatverdzhennya Derzhavnoi sotsial'noi prohramy zabezpechennya rivnykh prav ta mozhlyvostey zhinok i cholovikiv na period do 2021 roku* [On approval of the State social program to ensure equal rights and opportunities for women and men for the period up to 2021: Resolution № 273]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/273-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Dominelli, L. (2002). *Feminist Social Work Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave.
- Doronina, T. (2018). Stratehiya uprovdzhennya hendernoi rivnosti ta nedyskryminatsiyi u sferi osvity «Osvita: hendernyy vymir – 2020» (Proekt). [Strategy for Gender Equality and Non-Discrimination in Education "Education: Gender Dimension – 2020" (Project)]. *Gender paradigm of educational space*, (3-4): 7-22 [in Ukrainian].
- Dvoriak, S., Karagodina, O., & Semigina, T. (2020). Gender competences of social work students: do we need a transformative approach? *Social Work and Education*, 7(3): 279-288.
- Gursky, V.Y. (2018). Pravove rehulyuvannya hendernoi rivnosti zhinok v Ukrayini [Legal regulation of gender equality of women in Ukraine]. *Legal Journal of Donbass*, 3 (64): 6-11.
- Honcharenko, O. (2019). Chas, dozvil'ya, hender: analiz chasovykh rozryviv u dozvil'evykh praktykakh cholovikiv i zhinok [Time, leisure, gender: analysis of time breaks in cultural and leisure practices of men and women]. *Physical and Mathematical Education*, 4(22), 2: 33-38 [in Ukrainian].
- Inglehart, R., Norris, P., & Welzel, C. (2002). Gender equality and democracy. *Comparative Sociology*, 1(3/4): 321.
- Ivanina, T., & Kiselyova, O. (2019). *Zaprovdzhennya henderno oriyentovanoho byudzhetuvannya v ob'yednanykh terytorial'nykh hromadakh Ukrayiny* [Introduction of gender-oriented budgeting in the united territorial communities of Ukraine]. Retrieved from: <https://50vidsotkiv.org.ua/wp-content/uploads/pdf/GRB-handbook.pdf> [in Ukrainian].
- Kimmel, M.S. (2003). *Henderovane suspil'stvo* [Gender society]. Kyiv: Sphere [in Ukrainian].
- Malysh, L. (2018). Men's and women's engagement in domestic work in Ukraine and other European countries: experience of cross-cultural research. *Scientific and Theoretical Almanac Grani*, 21(1): 37-45.
- Maksymovych, L., & Chumalo, M. (2019). *Hendernyy audyt dlya hromads'kykh orhanizatsiy* [Gender audit for public organizations]. Lviv [in Ukrainian].
- Martsenyuk, T. (2015). *Henderna rivnist' i nedyskryminatsiya* [Gender equality and non-discrimination]. Kyiv. Available from: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/3540> [in Ukrainian].
- Mayerchuk, M., ed. (2013). *Gender dlya mediy* [Gender for the media]. Kyiv: Krytyka, 2013 [in Ukrainian].
- Skorik, M.M., ed. (2004). *Osnovy teorii genderu* [Fundamentals of gender theory]. Kyiv: KIS [in Ukrainian].
- Stoet, G., & Geary, D.C. (2019). A simplified approach to measuring national gender inequality. *PLOS ONE*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205349>

The Verkhovna Rada of Ukraine (2005). *Pro zabezpechennya rivnykh prav ta mozhlyvostey zhinok i cholovikiv: Zakon Ukrayiny № 2866-IV* [On ensuring equal rights and opportunities for women and men: Law of Ukraine № 2866-IV]. Available from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> [in Ukrainian].

Ukrainian Center for European Policy (2020). World Values Survey 2020 in Ukraine. Retrieved from: <http://ucep.org.ua/doslidzhennya/world-values-survey-2020-in-ukraine.html>

UNDP (2019). *Human Development Report for 2019*. Available from: [https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic\\_governance/human-development-report-2019.html](https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/human-development-report-2019.html)

Voronko, L.O. (2012). Genderna polityka v systemi derzhavnoyi sluzhby: ponyattya i sutnist'. [Gender policy in the civil service: concept and essence]. *Derzhavne upravlinnya: teoriya ta praktyka*, 2: 1–9 [in Ukrainian].

World Economic Forum (2019). Gender Gap Report (2019). Доступно з: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020>

*Accepted: December 11, 2020*



## Проблема професійного вибору старшокласників: теоретичний дискурс

Поліщук Олена Романівна<sup>1</sup>

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, Україна

E-mail: [polishchuk\\_olena21@ukr.net](mailto:polishchuk_olena21@ukr.net)

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-4617-8245>

Проблема готовності до професійного вибору в процесі професійного самовизначення старшокласників в Україні є досить актуальною. Реальна ситуація потребує від людини постійного вибору життєвих цілей, засобів їх досягнення. Ситуація, яка склалась у суспільстві, вимагає одночасного прояву двох функцій: індивідуально-психологічних особливостей особистості, соціальної лабільності, гнучкості, з одного боку, а з іншого – розвитку персональної ідентичності, за допомогою якої формується внутрішній «стрижень», який є показником процесу готовності до професійного вибору. У зв'язку з цим необхідний соціально-психологічний супровід формування готовності старшокласників до свідомого вибору професії. В останні роки відбулася переоцінка «престижності» професій, а також соціально-економічні зміни в країні підвищили гостроту питання, яке хвилює молодь: «Ким бути?». Практика показує, що певний відсоток випускників все ще не бачить для себе яскравого життєвого шляху, не уявляють своєї професійної кар'єри, не можуть адекватно оцінювати свою професійну перспективу. Це пов'язано з тим, що старшокласники не мають достатньої інформації про потреби ринку праці, не вміють урахувати особливості соціально-економічних умов, які визначають вид та характер професійної діяльності, не мають уявлень про характер трудової діяльності. Більшість молоді прагнуть до досягнення бажаного способу життя, до отримання певного професійного визнання, але конкретна професійна діяльність не розглядається ними як майбутній спосіб життя. Мета статті полягає у теоретичному аналізі наукової проблеми професійного вибору старшокласників. Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури; порівняльно-історичний метод зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо формування соціально-психологічної готовності старшокласників до вступу у ЗВО. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідники проблеми професійного вибору розглядають цей процес як цілеспрямований, що складається із мотивуючих і відповідним чином структурованих дій.

**Ключові слова:** професійне самовизначення; старшокласник; професійна орієнтація; професійний вибір; формування соціально-психологічної готовності старшокласників.

**Вступ.** Відповідно до інноваційною стратегією розвитку України, система освіти повинна зазнати значних змін для того, аби бути здатною готувати для нової інноваційної економіки висококваліфікованих кадрових ресурсів. Сталий розвиток орієнтований насамперед на людину та поліпшення якості її життя у сприятливому соціально-економічному середовищі, екологічно чистому, різноманітному природному довкіллі. Високий інтелектуальний рівень людського потенціалу має забезпечити конкурентоспроможність країни у майбутньому (Руденко, 2020).

Головна проблема модернізації школи – «...знайти такі форми і засоби освіти, які б могли формувати цивілізований образ поведінки і думок школярів в умовах подекуди недостатньо цивілізованого образу поведінки і думок дорослих людей, які їх оточують» (Кязімов, 2019).

Основною метою Концепції модернізації системи вищої освіти України є підготовка компетентних та конкурентоспроможних фахівців, здатних системно мислити і діяти, ініціативних і самостійних, які ефективно застосовують знання, вміння та навички у вирішенні конкретних завдань у майбутній професійній діяльності.

Проблема професійного вибору розглядається як зарубіжними (К. Роджерс, Д. Сьюпер, В. Франкл), так і вітчизняними вченими (Л. І. Божович, Є. О. Клімов, І. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, Д. О. Леонтьєв, А. К. Маркова, А. В. Мудрик, Н. В. Пилипко, М. С. Пряжников, О. В. Сухарев, М. Х. Тітма, Б. О. Федоришин, О. Ф. Шелобанова, Ю. В. Щегурова, П. Г. Щедровицький) в контексті загальної, спеціальної, вікової, педагогічної, соціальної психології і психології праці. Щодо соціальної проблеми, то предметом дослідження професійного вибору виступають стійкі, нормативно-опосередковані й організаційно структуровані форми свідомості і поведінки особистості. Тобто

<sup>1</sup> аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

професійний вибір – це соціально зумовлена система орієнтування особистості на найближчу і довготривалу перспективу (Є. О. Клімов, І. С. Кон, М. С. Пряхников, Д. Сьюпер, Ф. Фукуяма).

**Мета дослідження** полягає у теоретичному аналізі наукової проблеми професійного вибору старшокласників.

**Матеріали та методи дослідження:** аналіз психолого-педагогічної літератури; порівняльно-історичний метод зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо формування соціально-психологічної готовності старшокласників до вступу у ЗВО.

**Результати дослідження.** З розвитком економіки регіонів змінюється суспільне значення професійної орієнтації, ускладнюються її функції та задачі. Якщо раніше професійна орієнтація обмежувалася лише в наданні допомоги людині щодо правильності вибору майбутньої професії, то на сьогоднішній день професійна орієнтація розглядається як допомога в реалізації людини, її можливостей і ресурсів, цей процес супроводжується протягом професійної кар'єри людини та в міру за потребою спрямовує на підвищення якостей особистості (Фрейд, 1989).

У дослідженні під професійною орієнтацією розуміємо, освітній підпроцес, який включає комплекс спеціальних заходів, метою його є розвиток і формування у школярів ціннісно-мотиваційних основ професійного самовизначення, професійної ідентичності і самопізнання, універсальних надпрофесійних умінь та навичок (soft skills), які сприяють здійсненню оптимального вибору виду професійної діяльності (професії).

Вчені (О. В. Груздова, Л. В. Абдаліна) під професійним вибором розуміють психологічну готовність до свідомого, самостійного і обґрунтованого визначення цілі і засобів, які сприятимуть реалізації професійних планів і намірів (Гуревич, 2008). Вибір професії розглядається з позиції будування, проектування життєвої перспективи старшокласника, для якого «рух у майбутнє» стає однією з головних особистісних характеристик (М. Р. Гинзбург, Н. Н. Толстих). Н. С. Пряхников описує вибір професії як головний життєвий вибір, який здійснює підліток перед закінченням загальноосвітньої школи, віковий період пов'язаний зі становленням самосвідомості власного світобачення, визначення життєвої позиції, активізації процесів особистісного самовизначення, проектування себе в певній професії (Пряхников, 2008).

На думку В. І. Крюкової, вибір професії, це індивідуальний, комплексний процес, який тривалий за часом, але обмежений у ситуації прийняття рішення самого вибору. На прийняття певного вибору впливають внутрішні та зовнішні чинники, які потребують аналізу особистісних потреб, інтересів, мотивів, особливостей особистості, образів себе в професії, але при цьому ще перебувають під впливом батьків, друзів та суспільства (Крюкова, 2005).

Ю. П. Поваренков визначає вибір професії як багатомірні, багатоступінчасті процеси, сутність яких полягає в послідовному вирішенні задач, що були поставлені суспільством, вирішення яких формує баланс між особистими вподобаннями і потребами чинної системи праці, індивідуального стилю життя, життєвої стратегії (Поваренков, 2007).

Під професійним вибором розуміють процес прийняття рішення відносно своєї майбутньої професійної діяльності з урахуванням своїх інтересів і схильностей, професійної підготовки в певній сфері діяльності і провідних трудових мотивів (Петрова, 2016).

На думку Є. О. Клімова, вибір професії – це не тільки вибір трудового, життєвого шляху, який складається із певного алгоритму взаємопов'язаних кроків, який «зазвичай починається з більш чи менш розгорнутого орієнтування в обстановці, далі може йти розгляд і оцінка можливих варіантів майбутніх дій і їх наслідків, більш чи менш виражена боротьба спонукань, і на останок – формування того чи того рішення», але також і активність у постійному проектуванні і реальному будівництві свого професійного трудового шляху (Клімов, 1992).

С. Н. Чистякова акцентує на «усвідомленні» здійснення вибору професії. Вибір професії повинен бути самостійним, вільним рішенням старшокласника, неприпустимий при цьому вплив на прийняття цього рішення будь-кого, окрім самого об'єкта. Рішення про вибір професії справді є вільним, якщо воно приймається зі «здоровим глуздом» (Чистякова, 1997).

Розглянуті трактування поняття «вибір професії» дозволяють визначити вибір професії як індивідуальний процес свідомого прийняття рішення щодо визначення галузі професійної діяльності, якою старшокласник планує оволодіти і довгий час займатися, враховуючи співвідношення особистих інтересів, особливостей і можливостей вимог професійної діяльності, соціально-економічних умов, розвитку техніки і технологій, наявних потреб системи розподілу праці.

Готовність до професійного вибору як проблема не належить до певної галузі соціальної, або ж психологічної науки, вона є на багато ширшою, оскільки у вузькому значенні – це успішність майбутньої професійної діяльності, особистісної і професійної самоактуалізації, а в широкому значенні – можливість здійснення перспективних програм розвитку держави і суспільства.

Професійна діяльність є одним із головних складників процесу становлення індивіда в якості соціальної істоти, тобто процесу соціалізації. Домінуючими залишаються підходи вітчизняних

психологів Л. С. Виготського і О. М. Леонтьєва, які дійшли висновку, що соціалізація – це процес «взаємопроникнення» індивіда і довколишнього середовища, оскільки людина з початку свого існування стає членом суспільства, учасником «людського простору і часу», в якому праця є засобом її соціалізації. Якщо розглядати працю як основну детермінанту людського життя, то соціалізація і професійне становлення є процесами взаємопов'язаними, які охоплюють все життя індивіда. В контексті професійного становлення особистості проблема професійного вибору є фундаментальною, оскільки вважається складником загальної проблеми життєвого становлення особистості. У складі структурних складників життєвого становлення особистості одним із основних є чинник соціально-психологічної готовності до професійного вибору, який виражається у внутрішній активності особистості з подолання внутрішніх суперечностей і реалізації творчих планів і програм діяльності.

Професійний вибір (маємо на увазі вибір професії) є проблемою багатьох наук, які досліджують особливості особистості як суб'єкта професійної діяльності. Інтерес до означеної проблеми в рамках соціальної психології пояснює її зв'язок з дослідженням спонукальних сил активності людини у вибудовуванні свого майбутнього і закономірностей професійного становлення особистості. Професійна кар'єра розпочинається з професійного вибору, з освоєння професійної ролі і усвідомленні її значимості.

У теорії професійного розвитку зарубіжного дослідника Д. Сьюпера професійний вибір визначається як процес із фазами професійного розвитку. В основі цього процесу – «Я-концепція» особистості як відносно цілісне утворення, яке постійно змінюється із дорослішанням людини. На думку Д. Сьюпера, в залежності від часу і досвіду змінюються як об'єктивні, так і суб'єктивні вимоги професійного розвитку, що зумовлює широку палітру професійного вибору. Особливу увагу Д. Сьюпер приділяє поняттю професійної зрілості, рівень якої, на його думку, визначається тим, наскільки людина, яка обирає професію, враховує конкретні особливості своєї ситуації вибору (Михайлов, 1975).

У психолого-педагогічній літературі широко представлено дослідження професійного вибору як одного із етапів професійного самовизначення людини (Л. І. Божович, О. Є. Голомшток, В. Т. Кудрявцев, А. К. Маркова, К. К. Платонов, О. В. Сухарев, М. Х. Тітма, Ю. В. Щегурова) (Кудрявцев, 1983; Кудрявцев, 1986; Маркова, 1996; Платонов, 1986; Платонов, 1978).

Центральним моментом професійного самовизначення є процес професійного вибору, який розглядається вченими з різних поглядів, як: один із напрямів соціалізації особистості (І. С. Кон, А. В. Мудрик, Р. М. Шаміонов); потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини (Л. І. Божович); проблема включення молоді в соціальну структуру (М. Х. Тітма) і взаємний вплив особистості і суспільства один на одного (Е. Ф. Зеєр, Є. А. Клімов).

Вітчизняні вчені (Д. О. Леонтьєв, Н. В. Пилипко, О. Ф. Шелобанова) здійснили унікальну спробу розглянути проблему професійного вибору з позиції діяльнісного підходу, визначаючи вибір як складно організовану діяльність, яка має мотивацію і раціональну структуру, володіє внутрішньою динамікою, чуттєва до особливостей об'єкта і регулюється суб'єктом (Леонтьєв А., 2001; Леонтьєв Д., 1995).

Ключовою ланкою в професійному виборі Д. О. Леонтьєв і О. В. Шелобанова вважають конструктивно-пізнавальну діяльність побудови можливих варіантів майбутнього. На їхню думку, для того «щоб побудувати відносно реалістичний образ результатів того чи того рішення, потрібно пов'язати між собою безліч чинників і умов, врахувати і екстраполювати тенденції, уявити собі наслідки певних рішень» (Леонтьєв, 2001). Іншими словами, завдання конструювати можливі варіанти майбутнього опираються на різноманітні, доволі складні когнітивні процеси і механізми. Надаючи допомогу вирішенню практичних завдань особам підліткового віку в самопізнанні, основою може стати синтез думок, перетин концепції суб'єктивності і вибору. Одним із яскравих прикладів подібного перетину Д. О. Леонтьєв вважає ситуацію професійного самовизначення.

Розглядаючи питання професійного самовизначення, Д. О. Леонтьєв дійшов висновку – для того, щоб зробити оптимальний вибір, необхідно володіти навичками побудови уявної картини, визначення взаємозв'язку життєвих подій і екстраполяції цієї картини в майбутнє. Складність ситуації професійного вибору, на думку Д. О. Леонтьєва, зумовлена невизначеністю, яка підлягає розгляду альтернатив і віддалених наслідків тих чи тих рішень.

Таким чином, в основі професійного вибору як діяльності лежить процес побудови альтернатив, тобто процес побудови їх сенсу для суб'єкта (Леонтьєв, 2001). Антиципації можливих варіантів майбутнього вчені (Д. О. Леонтьєв і О. В. Шелобанов) розглядають як одне із ключових ланок процесу побудови альтернатив.

При вивченні питання з оформлення професійного вибору слушним, на наш погляд, є розгляд класифікації актів вибору, запропонованих Д. О. Леонтьєвим, на підставі двох ознак: чи має суб'єкт можливості альтернатив і критерії для їх порівняння. Така класифікація дозволяє виділити три моделі вибору. За наявності, як можливості альтернатив, так і критеріїв для їх порівняння – вибір позначається як простий, за наявності альтернатив, але відсутності готових критеріїв, які суб'єкту ще

необхідно буде напрацювати, – вибір позначається як смисловий, вибір за відсутності або неповноти альтернатив потребує конструювання цих альтернатив, – позначається як особистісний, або екзистенціальний. Моделі вибору: простий вибір, смисловий вибір, екзистенціальний вибір. Розкриваючи зміст моделей вибору, окреслимо найбільш розповсюджені підходи до вивчення професійного вибору.

Як зазначає Д. О. Леонтьєв, найбільш розповсюджений підхід, який описує модель простого вибору розроблений у різноманітних варіаціях теорії прийняття рішень (Леонтьєв, 1995). Згідно з такою моделлю під вибором мається на увазі один із етапів прийняття рішення (етап інформаційної підготовки рішення, етап формування і співставлення альтернатив; етап побудови і корекції еталонної гіпотези або програми дій).

Означений підхід розглядався в роботах Б. Ф. Скіннер, Ю. Козелецького, Х. Гейвен, Г. М. Солнцевої. Використовуючи термінологію Б. Скіннера, Ю. Козелецького, розглядаючи простий вибір як «оперативна поведінка» (операція прийняття рішення), аналізує два конкуруючих поглядів – пізнавальний і поведінковий (Козельцький, 1979). Згідно першої, особа, яка приймає рішення, обирає вибір альтернативи, виходячи із певної системи правил. У цьому випадку індивід – активно діяльнісний суб'єкт, який самостійно організовує представлені задачі і, в залежності від поставлених цілей, підбирає систему правил. У процесі вибору людина використовує систему правил, її ще називають стратегією, програмою або планом. Згідно другої, вибір залежить від раніше проявлених асоціацій між стимулами і реакціями. При вирішенні проблемних ситуацій людина найчастіше вирішує застосовувати евристичні стратегії (застосування правил, інструкцій або інтуїтивних міркувань, схожих на алгоритми). Для вирішення стандартних ситуацій можуть застосовуватись як алгоритмні стратегії (математичні алгоритми), так і евристичні, які мають однакову прогностичну цінність (Клімов, 1992).

Х. Гейвен висловлює думку, що прийняття рішення відбувається в результаті вибору між варіантами, і розглядає два основних класи моделей прийняття рішення: компенсаторні і некомпенсаторні. Компенсаторні моделі опираються на той факт, що процес прийняття рішення дозволяє привабливим сторонам варіантів компенсувати непривабливість. Некомпенсаторні моделі передбачають виключення варіантів за допомогою системи прийняття рішення. Некомпенсаторні моделі більше відносяться до евристичних стратегій, які описані Ю. Козелецьким (Гейвен, 2003).

Психологічному аналізу вирішення проблем простого вибору присвячені дослідження Г. М. Солнцевої (Соломін, 2006). Дослідниця піднімає питання можливостей людини до прийняття рішень. Прийняття рішення, вважає Г. М. Солнцева, пов'язане з усуненням невизначеності в проблемній ситуації. Невизначеність – складність і неоднозначне розуміння ситуації об'єктів. Джерелами невизначеності можуть виступати велика кількість об'єктів, які включені в ситуацію, складнощі взаємостосунків між ними, дефіцит інформації про ситуацію, ліміт часу для аналізу ситуації і заповнення дефіциту інформації, незвичність організації зовнішнього простору. Таким чином, вибір Г. М. Солнцева розглядає в контексті проблемної ситуації, описуючи процес усунення невизначеності як послідовність фаз або стадій, які мають самостійність і які розкривають суб'єктивний стан у проблемній ситуації. Перша фаза – усвідомлення проблеми. У другій фазі загальний напрям ідеї деталізується і набуває форму дієвих ідей. Третя фаза – перевірка рішення. Таким чином, увесь хід вирішення проблемної ситуації Н. М. Солнцева зводить до переходу від незнання до знання, від невизначеності до чіткої організації уявлення про ситуацію і дії в ній (Соломін, 2006).

Сучасні дослідження процесу прийняття рішення у вітчизняній психології відображено в роботах А. В. Карпова та Т. В. Корнілової.

А. В. Карпов зазначає, що процес вибору має специфічний і стабільний компонентний склад: «ціль, рішення, інформаційна основа рішення, правила і критерії вибору, способи (стратегії підготовки і прийняття рішення, альтернативи, гіпотези)» (Карпов, 1998). Для успішного прийняття рішення необхідна наявність системи закономірностей зв'язків і відношення між цими компонентами. Вказані компоненти можуть представляти різноманітні змістові характеристики: 1) єдність об'єктивного і суб'єктивного. Об'єктивними в тому розумінні, що є результатом відображення реальних особливостей ситуації вибору. Суб'єктивними – в тому значенні, що не задаються у «готовому вигляді» людині, яка приймає рішення, а формуються нею самою в процесі усвідомлення ситуації вибору, тоді будь-який компонент насичений суб'єктивними, особистісними особливостями; 2) єдність нормативного і дескриптивного. З одного боку, компоненти вибору складаються під впливом нормативних вимог, обмежень, а з іншого – будь-яке рішення характеризується відхиленнями від норми, розбіжністю «ідеального (нормативного) і реального змісту»; 3) єдність усвідомленого і неусвідомленого. Як зазначає А. В. Карпов, значна частина інформації переробляється на неусвідомленому рівні, а результати цієї переробки «прориваються» у свідомість, у феномені інтуїтивних здогадок і рішень; 4) єдність формального і змістового. Формальне – за складом – лише повний набір цих компонентів може забезпечити вибір. Але в кожному конкретному випадку «формальний каркас» наповнюється різноманітним змістом, який відображає особливості тієї чи тієї



ситуації. «Заповнюється новим змістом – адекватним ситуаціям вибору» (Карпов, 1998). Відзначимо, що вказаний компонентний склад визначає професійний вибір як «один із важливих (і складних) типів суб'єктивного вибору, специфічної форми прийняття рішення» (Карпов, 2004). Також зазначається, що підготовка і прийняття рішення неможливі без участі класу інтегральних процесів регуляції діяльності і поведінки: навчання ставити цілі, антиципація, планування, програмування, контроль, самоконтроль. На думку А. В. Карпова, «процес прийняття рішення об'єднує реально існуючі і важливі, але більш комплексні, ніж традиційні виділені процеси (когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні), і не «укладаються» у їх систему психіки» (Карпов, 2004).

На думку Т. В. Корнілової, прийняття рішення як вибір суб'єкта із заданих альтернатив, характеризується тим, що потребує від людини докладання певних зусиль і передбачає суб'єктивну активність. Т. В. Корнілова вводить поняття «суб'єктна регуляція прийняття рішення». Від самого суб'єкта залежить превалювання тих чи тих рівнів регуляції або орієнтування на мікро етапах стратегії вибору. Вчений вважає, що «людина заздалегідь не може знати тих новоутворень, які виступають провідними в супідрядності процесів, що задають єдність спрямовуючи і смислоутворюючим контекстам, репрезентуючих особисту активність суб'єкта в стратегії вибору (Корнілова, 2003).

Таким чином, розглядаючи процес прийняття рішення, спостерігається тенденція до ускладнення. Модель простого вибору вже не може бути досить легкою, до неї додаються компоненти, пов'язані з суб'єктивністю.

Смисловий вибір представлений у працях Ф. Ю. Василюка, О. М. Леонтьєва, Д. О. Леонтьєва. Якщо критерій для порівняння відсутній із самого початку і людині самій доводиться їх конструювати, то суб'єкт повинен знайти спільну основу для співставлення якісно різних альтернатив і сформулювати критерії їх оцінки. В такому випадку, відносно цих критеріїв альтернативи набуває певний смисл. Таким за Д. О. Леонтьєвим, є смисловий вибір (Леонтьєв, 1995).

За Ф. Ю. Василюком, смисловий вибір представлений «теорією життєвих світів» (Василюк, 1984). В його теорії розглядаються прості і складні, внутрішні і зовнішні світи. Акт вибору характеризується життєдіяльністю на зовні легким (простим) і внутрішньо складним життєвим світом, в якому перетинаються різні життєві відношення. Ф. Ю. Василюк припускає об'єктивну і суб'єктивну складність світу. Об'єктивна складність світу породжується тим, що які б не були наміри суб'єкта, його поведінка завжди є початком усім можливих соціальних, біологічних і фізичних процесів, які можуть впливати на життєві взаємовідносини. Об'єктивна складність життєвого світу сама по собі не створює його внутрішню, суб'єктивну складність. Складність внутрішнього світу – це «спряженість» окремих одиниць (життєвих відносин) у внутрішньому просторі і часу: «...подібно тому, як труднощі породжують необхідність у психіці, так і складнощі його потребують прояву свідомості. Психіка – це «орган», який призначений брати участь у вирішенні зовнішніх проблем, а в складному і легкому світах основна проблематичність життя – внутрішня. Психіка обслуговує зовнішні предметно-ситуативні дії, а в цьому світі в силу легкості подібне відсутнє. Тут головні акти життєдіяльності саме ті, які у звичайному світі здійснюються до конкретної ситуативної дії і після неї. Першим із цих актів є вибір. Оскільки вся життєдіяльність у легкому і складному світі зводиться до усвідомлення, то «усвідомлення наполовину зводиться до вибору» (Василюк, 1984). Головну проблематичність і цілеспрямованість внутрішньо складного життя Ф. Ю. Василюк убачає в тому, щоб позбутися від болючої необхідності постійних виборів, напрацювати «психологічний орган» для оволодіння «складністю, яка містить певною мірою вимірювання значимості мотивів і здатністю скріплювати життєві відносини в цілісність індивідуального життя» (Василюк, 1984). Під «психологічним органом» розуміється ціннісна свідомість, оскільки цінність – єдина міра співставлення мотивів. Принцип цінності – вищий принцип складного і легкого життєвого світу. Вся життєва енергія і весь життєвий сенс фіксується в цінність. Цінність внутрішньо висвітлює все життя людини, наповнює її простотою і справжньою свободою – свободою від вагань і страху, свободою творчих можливостей. При такому енергетичному збагаченні вибір втрачає свою напруженість, оскільки вся життєва енергія і весь життєвий сенс фіксуються в цінності, і в її світі становиться добре видна справжня спрямованість того чи того наміру (Василюк, 1984).

Близьким до поняття «принцип цінності» Ф. Ю. Василюка можна назвати «особистісний сенс» О. М. Леонтьєва (Леонтьєв, 2001). Об'єктивні обставини життя суб'єкта набувають особистісного сенсу завдяки мотивам. За О. М. Леонтьєвим, мотиви визначають зону цілей, у якій здійснюється вибір дій (Леонтьєв, 2001). Ф. Ю. Василюк вважає, що справжній вибір можливий для людини, якщо сформований «принцип цінності». Цінність, як зазначає Ф. Ю. Василюк, – це не будь-який знайомий зміст, який здатний стати мотивом, а тільки такий, який, ставши реальним мотивом, веде до саморозвитку особистості. Якщо у людини сформована вища духовна потреба, то вибір «перестає бути життєво необхідною проблемою, тому що людина виявила джерело осмислення буття і певну життєву істину, чим запропонував усі можливі і наступні вибори» (Василюк, 1984).

Відповідно, смислова модель вибору можлива на вищих рівнях сформованості суб'єктивної людини. Відзначимо, що поняття суб'єктивності з'явилося в контексті суб'єктивного підходу до

вивчення активності людини. Суб'єктивність – це специфічна організація психічного підходу до вивчення активної, свідомої і цілеспрямованої реалізації накопиченого досвіду при вирішенні завдань, які виникають у житті (Осницький, 1999).

Екзистенціальний вибір розглядається як у працях зарубіжних учених (Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкла), так і у вітчизняних психологів (В. Гребенникова, С. В. Ємельянова, О. І. Ларічева, Є. Л. Наппельбаума, Н. Ф. Наумової).

Р. Мей визнає основним принципом життєдіяльності особистості свободу: «людина здатна розірвати жорсткий ланцюг «стимул-реакція», яка стримує тварин. Здорова психіка здатна підтримувати нестійкий баланс різноманітних імпульсів і приймати вирішальні рішення, які дозволяють одному із імпульсів отримати перевагу» (Мей, 2002). Р. Мей переконаний, що вибір людини пов'язаний, передусім, з його душевним здоров'ям: «чим психічно здоровішою є людина, тим вищі її здібності керувати наявним у неї потенціалом свободи». В особистій незалежності людини лежить точка відповідальності і можливості для творчого розвитку. Відповідальність розглядається дослідниками як свідомо необхідність, яка детермінує поведінку особистості на етапі самовизначення.

В. Франкл у рамках логотерапії вибір пов'язує з прагненням до сенсу, специфічного смислу життя в цей момент часу, як рушійною силою розвитку особистості. «Людина постійно робить вибір із великої кількості наявних можливостей, яка із них буде приречена на неуспіх, а яка актуальною – невідомо» (Фрейд, 1989). На думку В. Франкла, сенс життя не пов'язаний із задоволенням або незадоволенням, а пов'язаний насамперед з певними знаннями – свідомістю. Радість може зробити життя свідомим, вибір може бути свідомим, тільки якщо радість чи вибір самі по собі будуть мати сенс. Індивід, на думку В. Франкла, відчуває істинну радість тільки тоді, коли емоції виступають як цінність. Цінності, які реалізуються в продуктивних творчих діях, називають «творчими». Крім творчих цінностей, існують цінності, які реалізуються в переживаннях. Життєві піки визначають усвідомлення всього життя, і одиничні випадки можуть наповнити сенсом попереднє існування. Третя група цінностей полягає у становленні людини до чинників, які обмежують її життя. Людина, яка зіштовхується зі своєю долею і змушена її приймати, має можливість реалізувати цінності відносин. Завдяки цінностям відносин існування людини, її вибори ніколи не будуть без сенсу.

К. Роджерс уважає, вибір не є просто інтелектуальним вибором будь-якої цінності, а як «таким, що торкається, стимулює невпевнену поведінку, за допомогою якої людина, досліджуючи, рухається до того, ким вона хоче стати» (Роджерс, 2001). При цьому, К. Роджерс указує, що в цьому процесі людина не завжди робить розумний вибір. Відповідально керувати собою, – означає вибирати, а потім вчитися на результатах свого вибору.

На відміну від екзистенціальної концепції зарубіжних авторів у вітчизняних психологів спостерігається операційний підхід до питання вибору. Вчені (В. Г. Гребенников, С. В. Ємельянов, О. І. Ларічев, Є. Л. Наппельбаум) уважають екзистенціальний вибір значною характеристикою цілеспрямованої поведінки. На думку О. І. Ларічева, вибір цілей ототожнюється з певними критеріями оцінки альтернатив. Завдання формулювання цілей щодо прийняття рішення зводиться до певних бажаних відношень між ними, до розробки замкнених процедур виявлення побажань (Ларічев, 1979). В. Г. Гребенников пропонує «вивчати цілевизначення суб'єкта як актуальний процес, як те, що суб'єкт робить», тобто «проявляє це у своїх справжніх діях своєї поведінки» (Гребенников, 1978).

С. В. Ємельянов і Є. Л. Наппельбаум включають до цілевизначення дії, тобто способи використання передбачуваних альтернатив. При описі елементів вибору, вчені підкреслюють їх інформаційно-розумові аспекти (Ємельянов, 1975).

Н. Ф. Наумова в концепції цілевизначення поведінки вказує, що в конкретному акті цілевизначення передбачено і критерії оптимальності (вони не обираються) і те, що суб'єкт «бажає» (він не порівнює можливі альтернативи бажаного), тобто ціль, яка закладена як процес одночасно зі своїм результатом. Людина обирає не ціль чи критерії оптимальності і не сам акт цілевизначення цілком, а конкретно цілеспрямованість діяльності (поведінки, серію вчинків) як ціле. Особливості цілевизначення людини визначені особливостями його родової здатності існування – перетворюючого, діяльнісного ставлення до світу (Наумова, 1988). Таким чином, у контексті концепції Н. Ф. Наумової модель цілевизначення розглядається як вільний вибір – як найбільш раціональна, індивідуальна стратегія в ситуації невизначеності. Необхідною передумовою цієї стратегії є забезпеченість індивіда екзистенційними елементами: потребами, цінностями, логікою, ресурсами. Вони необхідні для побудови альтернатив вибору і готовності до найбільшої кількості варіантів подій. Стратегічно вільний вибір, на думку Н. В. Наумової, – це вибір, який відбувається в умовах, що відповідають таким основним вимогам: 1) забезпечення внутрішньо особистими передумовами для побудови нових альтернатив вибору і 2) забезпечення внутрішньо особистими передумовами для здійснення будь-якої обраної альтернативи. Основним принципом стратегічного вибору на рівні індивідуального існування Н. Ф. Наумова вважає альтернативність. На думку дослідниці, щоб вибір був дійсно вільним, необхідно створити внутрішні передумови для здійснення будь-якої обраної

альтернативи. «Вже до моменту прийняття рішення людина повинна бути психологічно готовою до реалізації не однієї, а різних цілей. Альтернативи повинні бути психологічно реальними» (Наумова, 1988).

Таким чином, особливості смислового і екзистенціального підходів поглядають у спробі вийти за рамки представленого вибору як складної логічної послідовності розумових операцій (Наумова, 1988).

У розглянутих вище підходах («прийняття рішення», «життєві світи», «особистісний сенс», «цілеспрямована поведінка») вибір розуміється здебільшого, як не одномоментний акт, а як розгорнутий у часі процес, який має складну структуру. Д. О. Леонтьєв розглядає вибір як «складно організовану діяльність, яка має свою мотивацію і операційну структуру, яка володіє динамікою, чуттєву до особливостей об'єкта і регулюється об'єктом (Леонтьєв, 1995). Таке трактування вибору обґрунтовується діяльнісним підходом, згідно якого «внутрішні психологічні процеси генетично похідні від діяльності, яка з самого початку протікає у зовнішньому плані, і зберігає в собі її структуру в скороченому вигляді» (Леонтьєв, 2001).

Таким чином, застосування діяльнісного трактування до внутрішніх процесів вибору дозволяє, на думку Д. О. Леонтьєва, пов'язати всі три його моделі. Простий вибір, на його думку, перебуває у відповідності зі скороченою структурою діяльності вибору. Іншими словами, простий вибір тільки після того, як суб'єкт набув досвіду побудови, як мінімум внутрішньої діяльності смислового вибору. Він виступає певним висновком попередніх смислових або особистісних виборів. Смысловий вибір потребує розгорнутої діяльності, яка кожного разу вибудовується спочатку, оскільки для цього різновиду вибору характерна більша ступінь невизначеності і менша можливість звернення до стереотипних реакцій. Особистісний вибір або екзистенційний потребує побудови варіантів можливого майбутнього і має ще більш складну операційну структуру. Ситуацію професійного вибору Д. О. Леонтьєв відносить до двох категорій – до категорії смислового вибору (Леонтьєв, 1995) і до категорії екзистенційного вибору (Леонтьєв, 2001).

**Обговорення результатів.** Професія дає можливість людині задовольнити власні потреби, часто стає основою побудови взаємовідносин з людьми, та найголовніше дає можливість самореалізуватися. Свідомий вибір професії – це в певній мірі вибір між стратегією адаптації людини через підпорядкування середовищу, з одного боку, і стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, що містять здатність вирішувати проблеми і за необхідності боротися із середовищем. Нова мережа закладів вищої освіти пропонує широкий спектр і вибір спеціальностей, до яких може долучитися молодь. Однак, обираючи, до якого закладу вступати, почасти абітурієнт робить кроки, про які згодом шкодує. Специфіка соціально-психологічних проблем професійного вибору визначається нестабільною ситуацією в країні, необхідністю оволодіння новим соціально-економічним досвідом. З одного боку, нові професії, що з'явилися у зв'язку з переходом до ринкових умов, не мають ще коренів у професійній культурі нашого суспільства. З іншого боку, відбувається процес руйнування стереотипів традиційних форм професіоналізації, які також змінюються в сучасних умовах (Овчинникова, 2020).

**Висновки.** Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідники проблеми професійного вибору розглядають цей процес як цілеспрямований, який складається із мотивуючих і відповідним чином структурованих дій. За формою процес професійного вибору аналогічний до будь-якого іншого виду діяльності. Відповідно, можна розглядати його як специфічну, внутрішню діяльність. Формування поглядів молоді щодо професійного вибору залежить від виховання, переконань та набутих знань. Зазначимо, що життєві позиції людини можуть змінюватися, відповідно погляди та думки можуть відкидатись і формуватися нові. Обираючи майбутню професію, старшокласник – реалізовує не лише власні можливості у професійній сфері, а й можливість побачити себе у перспективі свого життя в цілому.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у аналізі основних підходів до вивчення соціально-психологічної готовності як соціально-психологічного феномена.

### Література

- Василіук Ф. Ю. Психологія переживання. М.: Изд-во МГУ. 1984. 204 с.  
Гейвен Х. Когнитивная психология. СПб.: «Питер». 2003. 272 с.  
Гребенников В. Г. К анализу понятий целенаправленного функционирования. *Цели и оценки в социалистическом хозяйстве*. М.: ВНИИСИ, вып. 2. 1978. 13 с.  
Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика: избранные труды. СПб.: Питер. 2008. 336 с.  
Емельянов С. В., Наппельбаум Э. Л. Индивидуальная и коллективная целенаправленность в теории организационного управления. *Проблемы управления*. М.: ИЛУ. 1975. С 8–38.  
Карпов А. В. Психология менеджмента: учебное пособие. М.: Гардарики. 2004. 584 с.  
Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. М.: Изд-во «Юристъ». 1998. 440 с.

Климов Е. А., Носкова О. Г. История психологии труда в России: учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1992. 221 с.

Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М. 1979. 504 с.

Корнилова Т. В. Группировки мотивационно-личностных свойств как регулятивные системы принятия решения. *Вопросы психологии*. 2003. №4. С. 73–83.

Крюкова В. И. Психологические факторы выбора технических профессий в современных условиях: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03. М.: 2005. 32 с.

Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения. *Вопросы психологии*. 1985. №1. С. 86–93.

Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. М. 1986. 105 с.

Кудрявцев Т. В., Щегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 51–59.

Кязимов К. Г. Формирование профессиональной компетентности в процессе обучения и управления человеческими ресурсами: монография. URL: <http://www.iprbookshop.ru/78222.html> (дата обращения: 15.12.2019).

Ларичев О. И. Наука и искусство принятия решения. М.: Наука. 1979. 200 с.

Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл. 2001. С. 5–11.

Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования. *Вопросы психологии*. 1995. №1. С. 97–110.

Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. Ф. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 57–66.

Маркова А. К. Психология профессионала. М.: Знание. 1996. 308 с.

Михайлов И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Е. Сьюпера. *Вопросы психологии*. 1975. №5. С. 110–122.

Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2002. 256 с.

Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука. 1988. 199 с.

Овчинникова Т. А. Психологічні особливості профорієнтаційної роботи їх старшокласниками в сучасних умовах. URL:

<https://www.psych.kiev.ua/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8%D1%96%D0%B7%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%B2%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B8%D1%85%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%85> (дата звернення: 25.11.2020).

Осницкий А. К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы. *Вопросы психологии*. 1999. №1. С. 92–194.

Петрова Ю. И. Понятие профессионального выбора в современных психологических исследованиях. *Молодой ученый*. 2016. №22(126). С. 224–227.

Платонов К. К Структура и развитие личности. М. 1986. 254 с.

Платонов К. К. Профессиональное призвание. *Профессиональная ориентация молодежи*. М. 1978. С. 92–129.

Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО. 2007. 160 с.

Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2008. 320 с.

Роджерс К. Быть тем, кто ты действительно есть. Точка зрения терапевта на цели человека: для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению «Психология». *Общая психология*. М.: УМК «Психология». Генезис. 2001. 608 с.

Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь. 2006. 280 с.

Стратегія сталого розвитку України до 2030 року. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/UNDP_Strategy_v06-optimized%20(1).pdf) (дата звернення: 25.11.2020).

Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение. 1989. 448 с.

Чистякова С. Н., Журкина А. Я., Землянская Е. Н., Коваль В. И. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методическое пособие. М.: *Филология*. 1997. 81 с.

## The problem of high school students' profession choice: theoretical discourse

**Polishchuk Olena<sup>2</sup>**

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine*

*The problem of readiness for profession choice in the process of profession-related self-determination of high school students in Ukraine is quite relevant. The real situation requires a person to constantly choose life goals and means to achieve them. The current situation in society requires the simultaneous manifestation of two functions: individual psychological characteristics, social lability, flexibility on the one hand; and on the other hand, the development of person's identity, which forms an inner "core", which is an indicator of readiness for profession choice. In this regard, social and psychological support is needed to form the readiness of high school students to make a conscious choice of profession. In recent years, there has been a reassessment of the "prestige" of professions, as well as socio-economic changes in the country have increased the concern of young people: "What to be?". Practice shows that a certain percentage of graduates still does not see a bright life path, does not imagine their professional career, cannot adequately assess their professional prospects. This is due to the fact that high school students do not have sufficient information about the needs of the labour market, do not know how to consider the socio-economic conditions that determine the type and nature of profession-n related activity; they have no idea about the nature of work. Most young people strive to achieve the desired way of life, to obtain some professional recognition; however, specific professional activities are not considered by them as part of the future way of life. The purpose of the article is a theoretical analysis of the scientific problem of high school students' profession choice. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature; comparative-historical method of foreign and domestic experience in forming socio-psychological readiness of high school students to join the Free Economic Zone. The analysis of the psychological and pedagogical literature shows that the study of the problem regarding profession choice considers this process as purposeful, which consists of motivating and appropriately structured actions.*

**Keywords:** *profession-related self-determination; high school student; profession orientation; profession choice; formation of high school students' social and psychological readiness.*

### References

- Chistyakova, S.N., Zhurkina, A.Y., Zemlyanskaya E.N., & Koval V.I. (1997). Kriterii i pokazateli gotovnosti shkolnikov k professionalnomu samoopredeleniyu: metodicheskoe posobie. [Criteria and indicators of the readiness of schoolchildren for professional self-determination: a methodological guide]. M.: *Filologiya*. P. 81. [in Russian].
- Emelyanov, S.V., & Nappelbaum, E.L. (1975). Individualnaya i kollektivnaya tselenapravlennost v teorii organizatsionnogo upravleniya. [Individual and collective purposefulness in the theory of organizational management]. *Problemy upravleniya*. M.: ILU. P. 8-38. [in Russian].
- Freyd, S. (1989). *Psihologiya bessoznatel'nogo*. [Psychology of the unconscious]. M.: Prosveschenie. P. 448. [in Russian].
- Geyven, H. (2003). *Kognitivnaya psihologiya*. [Cognitive psychology]. SPb.: «Piter».. P. 272. [in Russian].
- Grebennikov, V.G. (1978). K analizu ponyatiy tselenapravlen'nogo funktsionirovaniya. [To the analysis of the concepts of purposeful functioning]. *Scheli i otsenki v sotsialisticheskom hozyaystve*. M.: VNIISI, vyip. 2.P. 13. [in Russian].
- Gurevich, K.M. (2008). *Differentsialnaya psihologiya i psihodiagnostika: izbrannyye trudy*. [Differential psychology and psychodiagnosics: selected works]. SPb.: Piter. P. 336. [in Russian].
- Karpov, A.V. (2004). *Psihologiya menedzhmenta: uchebnoe posobie*. [Management Psychology: A Study Guide]. M.: Gardariki. P. 584. [in Russian].
- Karpov, A.V. (1998). *Psihologiya prinyatiya upravlencheskih resheniy*. [The psychology of management decision making]. M.: Izd-vo «Yurist». P. 440. [in Russian].
- Klimov, E.A., & Noskova O.G. (1992). *Istoriya psihologii truda v Rossii: uchebnoe posobie*. [The history of labor psychology in Russia: a textbook]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. P. 221 [in Russian].
- Kozeletskiy, Y. (1979). *Psihologicheskaya teoriya resheniy*. [Psychological decision theory]. M. P. 504. [in Russian].

<sup>2</sup> Post-graduate student of the Department of Social Pedagogy and Social Work at the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Kornilova, T.V. (2003). Gruppировki motivatsionno-lichnostnykh svoystv kak regulativnyie sistemy prinyatiya resheniya. *Voprosy psikhologii*. [Groupings of motivational and personal properties as regulatory decision-making systems]. 4. PP. 73-83. [in Russian].

Kryukova, V.I. (2005). Psihologicheskie faktoryi vyibora tehnikeskikh professiy v sovremennykh usloviyakh. [Psychological factors in the choice of technical professions in modern conditions]. *Candidate's thesis*. M. P. 32. [in Russian].

Kudryavtsev, T.V. (1985). Vliyaniye karakterologicheskikh osobennostey lichnosti na dinamiku professionalnogo samoopredeleniya. [The influence of personality traits on the dynamics of professional self-determination]. *Voprosy psikhologii*. 1. PP. 86-93. [in Russian].

Kudryavtsev, T.V. (1986). *Psihologiya professionalnogo obucheniya i vospitaniya*. [Psychology of vocational training and education]. M. P. 105. [in Russian].

Kudryavtsev, T.V., & Schegurova V.Y. (1983). Psihologicheskiy analiz dinamiki professionalnogo samoopredeleniya lichnosti. [Psychological analysis of the dynamics of professional self-determination of personality]. *Voprosy psikhologii*. 2. PP. 51-59. [in Russian].

Kyazimov, K.G. *Formirovaniye professionalnoy kompetentnosti v protsesse obucheniya i upravleniya chelovecheskimi resursami: monografiya*. [Formation of professional competence in the process of training and human resource management: monograph]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/78222.html> (data obrascheniya: 15.12.2019). [in Russian].

Larichev, O.I. (1979). *Nauka i iskusstvo prinyatiya resheniya*. [The Science and Art of Decision Making]. M.: Nauka. P. 200. [in Russian].

Leontev, A.N. (2001). *Lektsii po obschey psikhologii*. [General Psychology Lectures]. M.: Smyisl. PP. 5-11. [in Russian].

Leontev, D.A., & Pilipko, N.V. (1995). Vyibor kak deyatelnost: lichnostnyie determinanti i vozmozhnosti formirovaniya. [Choice as an Activity: Personal Determinants and Formation Opportunities]. *Voprosy psikhologii*. 1. PP.97-110. [in Russian].

Leontev, D.A., & Shelobanova, E.F. (2001). Professionalnoe samoopredeleniye kak postroyeniye obrazov vozmozhnogo budushchego. [Professional self-determination as the construction of images of a possible future]. *Voprosy psikhologii*. 1. P.57-66. [in Russian].

Markova, A.K. (1996). *Psihologiya professionala*. [Professional psychology]. M.: Znanie. P. 308. [in Russian].

Mihaylov, I.V. (1975). Problema professionalnoy zrelosti v trudakh D. E. Syupera. *Voprosy psikhologii*. [The problem of professional maturity in the writings of D.E.Super]. 5. PP. 110-122. [in Russian].

Mey, R. (2002). *Iskusstvo psikhologicheskogo konsultirovaniya. Kak davat i obretat dushevnoye zdorove*. [The art of psychological counseling. How to Giving and Getting Mental Health]. M.: Aprel Press, Izd-vo EKSMO-Press. P. 256. [in Russian].

Naumova, N.F. (1988). *Sotsiologicheskie i psikhologicheskie aspektyi tselenapravlennoy povedeniya*. [Sociological and psychological aspects of purposeful behavior]. M.: Nauka. P. 199. [in Russian].

Ovchynnykova T.A. *Psikhologichni osoblyvosti proforiantatsiinoi roboty ikh starshoklasnykamy v suchasnykh umovakh*. [Psychological features of career guidance work by their high school students in modern conditions]. URL:

<https://www.psyh.kiev.ua/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8%D1%96%D0%B7%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%B2%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B8%D1%85%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%85> (data zvernennia: 25.11.2020). [in Ukraine].

Osnitskiy, A.K. (1999). Samoregulyatsiya aktivnosti sub'ekta v situatsii poteri raboty. *Voprosy psikhologii*. [Self-regulation of the subject's activity in a situation of job loss]. 1. P. 92-194. [in Russian].

Petrova, Y.I. (2016). Ponyatiye professionalnogo vyibora v sovremennykh psikhologicheskikh issledovaniyakh. [The concept of professional choice in modern psychological research]. *Molodoy ucheniy*. 2 (126). PP. 224-227. [in Russian].

Platonov, K.K (1986). *Struktura i razvitiye lichnosti*. [Personality structure and development]. M. P. 254. [in Russian].

Platonov, K.K. (1978). Professionalnoe prizvanie. [Professional vocation]. *Professionalnaya orientatsiya molodezhi*. M. PP. 92-129. [in Russian].

Povarenkov, Y.P. (2007). *Psihologicheskoye sodержaniye professionalnogo stanovleniya cheloveka*. [The psychological content of a person's professional development]. M.: Izd URAO. S. 160. [in Russian].

Pryazhnikov, N.S. (2008). Professionalnoe samoopredelenie: teoriya i praktika: *ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy*. [Professional self-determination: theory and practice]. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». P. 320. [in Russian].

Rodzhers, K. (2001). Byit tem, kto tyi deystvitelno est. Tochka zreniya terapisty na tseli cheloveka: dlya studentov fakultetov psihologii vysshih uchebnyih zavedeniy po napravleniyu [To be who you really are. The therapist's point of view on human goals: for students of psychology departments of higher educational institutions in the direction]. «Psihologiya». *Obschaya psihologiya*. M.: UMK «Psihologiya». Genezis. P. 608. [in Russian].

Solomin, I.L. (2006). *Sovremennyye metody psihologicheskoy ekspress-diyagnostiki i professionalnogo konsultirovaniya*. [Modern methods of psychological express diagnostics and professional counseling]. SPb.: Rech. P. 280. [in Russian].

Stratehiia staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku. [Strategy for the development of Ukraine until 2030]. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/UNDP_Strategy_v06-optimized%20(1).pdf) (data zvernennia: 25.11.2020). [in Ukraine].

Vasilyuk, F.Y. (1984). *Psihologiya perezhivaniya*. [The psychology of experience]. M.: Izd-vo MGU.P. 204. [in Russian].

*Accepted: December 14, 2020*



## Моніторинг діяльності громадських радників: досвід парапрофесійних соціальних працівників

**Єрошенко Катерина Михайлівна<sup>1</sup>**

Академії праці, соціальних відносин і туризму, Київ, Україна

E-mail: Pr.ulaf@gmail.com

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-3055-9003>

---

У статті окреслено підходи до моніторингу діяльності парапрофесіоналів у практиці соціальної роботи на прикладі українського та закордонного досвіду. Українські джерела, присвячені питанням парапрофесіоналізму в соціальній роботі, оминають увагою специфіку моніторингу діяльності парапрофесіоналів, які діють у соціальних службах чи в громадах поза організаціями, але в контексті соціальної роботи.

Стаття має на меті висвітлити альтернативні варіанти здійснення моніторингу роботи парапрофесійних соціальних працівників: на базі соціальної служби, у межах включення в інтрадисциплінарну команду, а також у форматі індивідуальної діяльності парапрофесіоналів у громаді.

За результатами кабінетного дослідження міжнародного досвіду відстеження діяльності парапрофесійних спільнот, аналізу моніторингових звітів та опитування представників спільноти громадських радників в Україні, які є парапрофесіоналами й індивідуально працюють у малих громадах, розглянуто практичні питання реалізації моніторингових процедур для парапрофесіоналів. Складність моніторингу діяльності цієї спільноти полягає в тому, що функції громадських радників як парапрофесіоналів є новими для практики соціальної роботи в українських реаліях, адже кожен у цій спільноті працює у власному форматі. Тому зокрема, розкрито суть обмежень чинних процедур моніторингу діяльності спільноти громадських радників та здійснено аналіз цих обмежень. За результатами дослідження з'ясувалися обмеження формалізованого та функціонального підходів до здійснення аналізу діяльності парапрофесіоналів у соціальній роботі, як-от: неефективність підходу для парапрофесіоналів, функції яких розмиті, відсутність мотивації та сприйняття моніторингових процедур як контролю з боку професіоналів. Окрім того, з огляду на чинний запит від спільноти громадських радників, було запропоновано альтернативні підходи до моніторингу діяльності парапрофесіоналів-волонтерів, зокрема, мотиваційний підхід, що базується на супервізії громадських радників у здійсненні ними їх функцій.

**Ключові слова:** парапрофесіоналізм, громадські радники, моніторинг, соціальна робота, громади, функціональний підхід, інтрадисциплінарна команда, супервізія.

---

**Вступ.** У науковій літературі визначають, що парапрофесіонали в соціальній роботі – люди, які пройшли спеціальне навчання і надають послуги клієнтам соціальної роботи, але не мають вищої освіти (ParaProfessionals In The Social Service Workforce: Guiding Principles, Functions And Competencies, 2017). Це досить широке трактування, водночас у ньому позначений ключовий критерій відмінності парапрофесіонала від професіонала чи волонтера – рівень освіти чи кваліфікації (Єрошенко, 2018). Також парапрофесіонал не має формального статусу (Malin, 2017). Серед іншого, варто відзначити, що парапрофесійні соціальні працівники проходять навчання, що не є академічним: тематичні короткострокові навчальні курси.

До науковців, які за останні роки досліджували тему парапрофесіоналізму в соціальній роботі, можна віднести: С. Крослі (Crossley, 2016), Н. Малін (Malin, 2017), М. Траппенбург та Г. ван Бік (Trappenburg & Beek, 2017), Н. Лінск, З. Мабейо, Л. Омарі, Д. Петрас, Б. Любін (Linsk et al., 2010). Ці науковці, звертали увагу, зокрема, на потребу підтримки парапрофесіоналів, їхнього моніторингу та супервізії. Адже ці адміністративні інструменти дають змогу розвивати та підтримувати належну якість послуг, які надаються парапрофесіоналами або членами команд, що складаються із професіоналів та парапрофесіоналів (Minore & Boone, 2002; Bradley et al., 2010; Sweifach, 2019), забезпечувати доступність і ефективність базової соціальної підтримки (Gassner & Gofen, 2018), уникати демотивації, розгубленості парапрофесіоналів через неможливість реагувати на ситуації, які видаються їм заскладними або надто політичними.

---

<sup>1</sup> викладачка кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці, соціальних відносин і туризму



У вітчизняній літературі із соціальної роботи дискутуються як питання поширення парапрофесіоналізму серед тих, хто надає ті чи ті соціальні послуги (Семігіна, 2018), так специфіка підготовки парапрофесіоналів (Єрошенко, 2017; Ольхович, 2008) або їхньої підтримки з боку професіоналів (Карагодіна, Байдарова, 2014). Проте мало уваги звертається на специфіку моніторингу, відстеження діяльності парапрофесіоналів, які працюють у соціальних закладах або поза ним в умовах українського контексту соціальної роботи, який характеризують як «не до кінця реалізований професійний проєкт» (Semigina, Boyko, 2014).

**Мета та методологія дослідження.** Стаття має на меті окреслити підходи до моніторингу діяльності парапрофесіоналів, і зокрема, на прикладі досвіду спільноти громадських радників, виявити обмеження моніторингу парапрофесійних соціальних працівників в Україні.

Результати дослідження базуються на трьох методах, перший з яких – це кабінетне дослідження міжнародного досвіду моніторингу діяльності парапрофесійних спільнот. Зокрема, до аналізу було залучено досвід чотирьох країн, що представляють різні частини світу: Непал, Танзанія, Канада та Нідерланди. Саме ці країни були включені до вибірки через те, що в кожній з них функціонують близькі за функціями до українських громадських радників парапрофесійні спільноти.

Другий метод – аналіз документів, як-от: моніторингові форми, які заповнювали громадські радники протягом трьох років. Аналізу підлягали всі сім прикладів моніторингових форм, які змінювалися після кожного із сімох навчальних наборів громадських радників. Окрім того, аналізувалися статистичні дані щодо заповнення усіх моніторингових форм протягом трьох років – за цей час форми заповнили 322 особи.

Третій складний дослідження – опитування громадських радників щодо мотивації заповнювати моніторингові форми, це опитування відбулося за результатами збирання інформації від сімох навчальних наборів громадських радників після того, як на щоквартальні моніторингові форми заповнило лише 30% від представників усієї спільноти. Участь в опитуванні взяли 52 особи, що складає одну третину від усіх дієвих громадських радників.

Опрацювання результатів дослідження відбувалось шляхом здійснення тематичного аналізу за завчасно визначеними категоріями, що відповідає практиці мультиметодних досліджень у соціальній роботі (Engel, Schutt, 2016).

#### **Результати дослідження. Підходи до моніторингу парапрофесіоналів.**

Якщо парапрофесіонал працює в організації, то процеси більш-менш зрозумілі (формалізований підхід): поставлено індикатори роботи, яких має досягнути працівник, відповідно до посадових інструкцій. Якщо ж людина не закріплена за жодною з організацій і працює в громаді на безоплатній основі – постає питання моніторингу діяльності такого парапрофесіонала.

Міжнародний досвід пропонує різні рішення функціонального підходу, як-от: в Непалі діяльність жінок, які пройшли відповідне навчання й ініціювали після нього адвокаційні кампанії в громадах щодо соціальних змін з найбільш актуальних для маленьких громад питань соціальної сфери (Malla Dhakal & Sheikh, 1997), моніторили через такі показники, як кількість ініційованих адвокаційних кампаній, а також через повідомлення від жінок про зміни в процесі прийняття рішень на побутовому рівні.

Іншим прикладом є досвід моніторингу так званих радників з благополуччя і права у територіальних громадах, які консультували з питань оподаткування та доступу до медицини, а також скеровували людей, які до них зверталися, до потрібної організації. Їх моніторили через опитування клієнтів, які до них звернулися. Цих клієнтів опитували у закладах охорони здоров'я та в державних закладах, що працюють з податковими боржниками, з відкритими питаннями щодо того, чим параюрист зміг (чи змогла) допомогти (Wiggan & Talbot, 2006).

З наведених прикладів, можна дійти висновку, що моніторять діяльність парапрофесіоналів у відповідності до функцій, які вони виконують. Водночас залишається відкритим питання для подальших розвідок - як діяти, в разі, якщо функції парапрофесіонала розмиті. Наприклад, якщо йдеться про становлення нової ролі для парапрофесіоналів або про становлення мережі парапрофесіоналів, якої до цього в суспільстві не існувало.

В Україні із 2016 року за сприяння МБФ «Відродження» спільно з Координаційним центром з надання правової допомоги, Мережею правового розвитку та ВБО «Українська фундація правової допомоги» розпочалося створення мережі громадських радників (Єрошенко, 2018). Це мережа парапрофесіоналів, які представляють закриті спільноти або малі громади з кількістю населення до 15 тисяч осіб.

Радники проходять спеціалізований навчальний курс, підготовлений професійними медіаторами, юристами, соціальними працівниками, громадськими активістами. Цей курс за результатами тренінгу для тренерів, який проводили експерти, було змінено відповідно до очікувань учасників (відбулось спрощення професійної лексики, спрощення деяких тем, їх наближення до реалій українських громад). Так була підготовлена дев'ятиденна навчальна програма, яка складається

із трьох модулів: „Права людини” (розглядаються теми базових прав людини, протидії дискримінації, типові рішення найбільш поширених правових проблем у сімейному, спадковому, трудовому праві, фінансова грамотність), „Зміни в громаді” (розглядаються теми комунікації та адвокації в громаді, інформаційної безпеки, фандрейзингу та бюджетування, розуміння структури та принципів роботи місцевої влади) та „Життя в громаді” (розглядаються теми протидії насильству в сім’ї, медіації, безпеки в громаді). У ході цього навчання громадські радники оволодівають низкою компетенцій, що пізніше дозволяють їм працювати в громаді самостійно або підключатися до інтрадисциплінарних команд соціальних працівників чи правників.

*Супервізія громадських радників як інструмент моніторингу парапрофесіоналів.* На тепер в Україні відсутні стандарти супервізії (наставництва, менторства) для парапрофесійних соціальних працівників. В інтрадисциплінарній команді соціальні працівники виконують функцію супервізії парапрофесіоналів, які з ними працюють, окрім того, вони мають надавати інструкції перед початком роботи. Формат таких інструкцій не можна вважати суворо визначеним: це може бути, наприклад, щотижневий або щоденний опис обсягу та напрямів роботи. Окрім того, соціальні працівники проводять орієнтацію для нових парапрофесіоналів та створюють для них помісячний план роботи, делегуючи їм частину власних повноважень.

Сьогодні функціонування спільноти громадських радників, супервізія відбувається шляхом заповнення радниками форм зворотного зв’язку, які дозволяють виявити як проблеми на рівні комунікації в громаді чи спільноті, так й історії, які самі громадські радники вважають історіями успіху. Форми зворотного зв’язку збираються щоквартально та аналізуються дослідницею, фахівцем із соціальної роботи.

За три роки діяльності спільноти форми зворотного зв’язку для громадських радників зазнали суттєвих змін. Перші приклади таких форми передбачали звітування відповідно до визначених функцій громадських радників:

- 1) брокерство послуг в громаді (аналіз за кількістю звернень та перенаправлень до організацій, які надають правову чи соціальну допомогу),
- 2) інформування про актуальні проблеми в громаді або можливості їх вирішення (аналіз за показниками кількості випадків організації або участь у заходах в громаді, комунікація зі ЗМІ),
- 3) рівень впливу в громаді (за показниками кількості ініційованих або прийнятих проєктів, положень, рішень, які регулюють життя громади, а також, адвокаційних кампаній).

Серед недоліків такого формату моніторингу можна виділити кілька, зокрема: відсутність зворотного зв’язку з громадськими радниками, які вже заповнили форму, орієнтація на кількісні показники, відсутність уніфікованих форм фіксації та перенаправлення.

**Обговорення результатів.** Виявлені під час дослідження недоліки породжували низку обмежень, зокрема, частка громадських радників, які заповнювали моніторингові форми, коливалася від 30 до 40 відсотків. Фактично, форма зворотного зв’язку була односторонньою – це не мотивувало громадських радників її заповнювати і процес відбувався у форматі контролю. Водночас для громадських радників, які виконують свою функції на безоплатній основі, важливо було отримати підтримку. Тобто їм потрібен був фактично і моніторинг, і супервізія.

Громадські радники самостійно ініціювали створення «моніторингової групи», яка переглянула чинний формат моніторингових форм, і разом з дослідницею внесли потрібні, на їхню думку, зміни до цих форм. Ці зміни полягали в такому:

- 1) орієнтацію на збір якісних даних. Зокрема, радники зазначили, що запропонований підхід – збір даних відповідно до виконуваних радниками функцій, не дає можливості повною мірою поділитися результатами своєї діяльності. Адже специфіка саме цієї спільноти парапрофесіоналів у тому, що кожен і кожна з них можуть виконувати лише одну з можливих функцій;
- 2) питання про потребу громадських радників у підтримці спільноти та громади, а також питання про проблеми, що виникають у роботі для визначення форматів підтримки спільнотою самостійно;
- 3) спільнотою були прийняті рішення про розроблення уніфікованих форм фіксації та перенаправлення звернень («щоденник громадських радників»).

За результатами аналізу форм організаційним комітетом було запропоновано конкретний формат підтримки ініціатив радників у громадах. Він дозволяє, з одного боку, реалізувати власну ідею, з іншого – набути додаткового авторитету в громаді та комунікацій, що є мотивуючим чинником для громадських радників. Після оновлення змісту форм, рівень їх заповнення суттєво збільшився – від 30-40% до 65-70%.

Можна зробити припущення, що для ефективної роботи радників у громадах як парапрофесіоналів, які працюють на безоплатній основі, важливим складником моніторингу слугує мотивація та підтримка з боку спільноти та організаторів навчання. Це трансформує моніторингові формати і виявляє потребу саме в супервізії «рівний рівному» та «професіонал-парапрофесіонал».

Отриманий нами результат цілком відповідає іншим дослідженням щодо парапрофесійної та волонтерської діяльності (Armstrong, 2010; Dhembo, Duci, Ajdini, 2015; Mason et al., 2020; Mehta et al., 2019), які звертають увагу на важливість застосування тих інструментів, які підвищують ефективність діяльності мінімально підготовлених активістів та волонтерів у громадах, зокрема, через навчання та навчальну супервізію, забезпечення постійного зворотного зв'язку, який відіграє не контрольну, а мотивувальну функцію, підтримувальну взаємодію із стейкхолдерами в територіальних громадах.

**Висновки.** З-поміж підходів до моніторингу діяльності парапрофесіоналів можна виокремити формалізований та функціональний. Перший підхід використовують у випадках, якщо парапрофесіонали включені в діяльність організації, другий – якщо працюють у громаді самостійно.

Досвід спільноти українських громадських радників, моніторинг низку спершу базувався на функціональному підході, продемонстрував ряд обмежень функціонального підходу, зокрема: низький відсоток участі представників парапрофесійної спільноти у моніторингу, односторонність форми зворотного зв'язку, зорієнтованість на контроль без урахування потреб людей, які працюють безоплатно, в мотивації та підтримці.

Результати проведеного аналізу засвідчують потребу в переорієнтації функціонального підходу до моніторингу громадських радників на супервізію та підтримку. За результатами впровадження нового підходу до супервізії громадських радників, є необхідність провести порівняльний аналіз дієвості підходів та визначити шляхи вдосконалення супервізійного формату.

### Література

Ерошенко К. Можливості діяльності парапрофесійних соціальних працівників в інтрадисциплінарних командах в Україні // Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму. 2018. №2. С. 55-63. URL: [https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk\\_2\\_2018-55-63.pdf](https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk_2_2018-55-63.pdf)

Ерошенко К. М. Формування компетентностей парапрофесіоналів соціальної роботи (на прикладі навчання громадських радників). *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. №14. С.12-16.

Карагодіна О. Г., Байдарова О. О. Запровадження супервізії у соціальній роботі: бар'єри та ресурси. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2014. №1. С. 29-35.

Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: ТНПУ ім.Володимира Гнатюка, 2008. 223 с.

Семигіна Т. В. Сучасна соціальна робота: чи виправдане стирання меж? *Перспективи розвитку соціальної педагогіки в Україні: Матеріали круглого столу (24 травня 2018 року, Київ) / за ред. О.В. Чуйко*. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка. 2018. С. 84-89.

Armstrong, J. How effective are minimally trained/experienced volunteer mental health counselors? Evaluation of CORE outcome data. *Counselling & Psychotherapy Research*, 2010(1), 22–31.

Bradley G., Engelbrecht L., Höjer S. Supervision: A force for change? Three stories told. *International Social Work*. 2010. №53(6). P. 773–790. URL: <https://doi.org/10.1177/0020872809358401>

Crossley S. Guest editorial: Professionalism, de-professionalisation and austerity. *Social work & Social science review*. 2016. No19 (1). P. 3-6.

Dhembo E., Duci V., Ajdini J. “Why do I have to trust you?” The perspective from civil society on active citizenship in post-communist Albania. *Croatian International Relations Review*. 2015. Vol. 21 (73). P. 131–154. doi: 10.1515/cirr-2015-0014

Engel R. J., Schutt R. K. *The Practice of Research in Social Work*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2016.

Gassner D., Gofen A. Street-Level Management: A Clientele-Agent Perspective on Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2018. Vol. 28(4). P. 551–568. URL: <https://doi.org/10.1093/jopart/muy051>

Linsk N. L., Mabeyo Z., Omari L., Petras D., Lubin B., Abate A., Steinitz L., Kijage T., Mason S. Paraprofessional work to address most vulnerable children in sub-Saharan Africa: A case example in Tanzania. *Children and Youth Services Review*. 2010. Vol. 32. P. 990-997.

Malin N. Developing an analytical framework for understanding the emergence of de-professionalisation in health, social care and education sectors. *Social Work and Social Sciences Review*. 2017. Vol.19(1). P. 66-162

Malla Dhakal R., Sheikh M. M. Breaking barriers, building bridges: a case study of USAID / Nepal's SO3 Women's Empowerment Program. Asia Foundation. 1997. 46p.

Mason R. A., Gunersel A. B., Irvin D.W. et al. From the Frontlines: Perceptions of Paraprofessionals' Roles and Responsibilities. *Teacher Education and Special Education*. 2020. doi:[10.1177/0888406419896627](https://doi.org/10.1177/0888406419896627)

Mehta T.G., Lakind D., Rusch D., Walden A.L., Cua G., Atkins M.S. Collaboration with Urban Community Stakeholders: Refining Paraprofessional-led Services to Promote Positive Parenting. *American Journal of Community Psychology*. 2019. Vol. 63. P. 444-458. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12316>.

Minore B., Boone M. Realizing potential: improving interdisciplinary professional/paraprofessional health care teams in Canada's northern aboriginal communities through education. *Journal of Interprofessional Care*. 2002. No16 (2). P. 139-147.

ParaProfessionals In The Social Service Workforce: Guiding Principles, Functions And Competencies. *Interest Group On Para Professionals In The Social Service Workforce*. 2017. 52 p.

Semigina T., Boyko O. Social work education in post-socialist and post-modern era: case of Ukraine. *Global social work education- crossing borders blurring boundaries* [Eds. C. Noble, H. Strauss and B. Littlechild]. Sydney: Sydney University Press. 2014. P. 257–269.

Sweifach J.S. A look behind the curtain at social work supervision in interprofessional practice settings: critical themes and pressing practical challenges. *European Journal of Social Work*. 2019. №22:1. P. 59-68. URL: DOI: [10.1080/13691457.2017.1357020](https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357020)

Trappenburg M., Beek van G. «My profession is gone»: how social workers experience deprofessionalization in the Netherlands. *European Journal of Social Work*. 2017. P. 1-14. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2017.1399255>

Wiggan J., Talbot C. The benefits of welfare rights advice: a review of the literature. National Association of Welfare Rights Advisors. 2006. URL: <http://nawra.org.uk/Documents/Benefitsofwelfarerightsadviceelitreview.pdf>

## Monitoring of public adviser's activities: experience of paraprofessional social workers

**Yeroshenko Kateryna<sup>2</sup>**

*Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv, Ukraine*

*This article outlines approaches to the monitoring of paraprofessional activities in the field of social work on the example of international and Ukrainian experience.*

*The article aims to highlight alternative options for monitoring the work of paraprofessional social workers: on the basis of social services, within the inclusion in an intradisciplinary team, as well as in the format of individual activities of paraprofessionals in society.*

*Based on the results of a desk study of international experience in monitoring the activities of paraprofessional communities, analysis of monitoring reports and surveys of public advisers in Ukraine who are paraprofessionals and work individually in small communities, practical issues of monitoring procedures for paraprofessionals are considered.*

*The complexity of monitoring the activities of this network is connected with the fact that the functions of community advisers are new to the practice of Ukrainian social work, since everyone in this network works in his / her own format. In the context of this monitoring complexity, the analysis was made on the limitations of existing monitoring procedures of the network of public advisers.*

*The results of this study revealed the limitations of formalized and functional approaches to the analysis of paraprofessionals in social work, such as: ineffective approach to paraprofessionals whose functions are blurred, lack of motivation and perception of monitoring procedures as control by professionals. In addition, taking into consideration the demand from the community of public advisers, some alternative approaches to monitoring the activities of paraprofessional volunteers have been proposed, including the motivation-centred approach based on the supervision of public advisers in the performance of their functions.*

**Keywords:** *paraprofessionalism, public advisers, monitoring, social work, functional approach, intradisciplinary team, supervision.*

### References

Armstrong, J. (2010). How effective are minimally trained/experienced volunteer mental health counselors? Evaluation of CORE outcome data. *Counselling & Psychotherapy Research*, 10(1), 22–31.

Bradley, G., Engelbrecht, L., & Höjer, S. (2010). Supervision: A force for change? Three stories told. *International Social Work*, 53(6). 773–790. doi: 10.1177/0020872809358401

<sup>2</sup> Lecturer of the Department of Social Work and Applied Psychology at the Academy of Labour, Social Relations and Tourism

- Crossley, S. (2016). Guest editorial: Professionalism, de-professionalisation and austerity. *Social work & Social science review*, 19(1). 3-6.
- Dhembo, E., Duci, V., & Ajdini, J. (2015). "Why do I have to trust you?" The perspective from civil society on active citizenship in post-communist Albania. *Croatian International Relations Review*, 21 (73), 131–154. doi: 10.1515/cirr-2015-0014
- Drorit, G., & Anat, G. (2018). Street-Level Management: A Clientele-Agent Perspective on Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 28(4). 551–568. doi: 10.1093/jopart/muy051
- Engel, R. J., Schutt, R. K. (2016). *The Practice of Research in Social Work*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Karagodina, O.H., & Baidarova, O.O. (2014). Zaprovadzhennia supervizii u sotsialnii roboti: bariery ta resursy [Supervision in social work implementation: resources and barriers]. *Problemy sotsialnoi roboty: filosofiia, psykholohiia, sotsiologiia – Social work's problems: philosophy, psychology, sociology*, 1. 29-35. [in Ukrainian]
- Linsk, N.L., Mabeyo, Z., Omari, L., Petras, D., Lubin, B., Abate, A., et al. (2010). Para- social work to address most vulnerable children in sub-Sahara Africa: A case example in Tanzania. *Children and Youth Services Review*, 32. 990-997.
- Malin, N. (2017). Developing an analytical framework for understanding the emergence of de-professionalisation in health, social care and education sectors. *Social Work and Social Sciences Review*, 19(1). 66-162.
- Malla, Dh.R., & Sheikh, M.M. (1997). *Breaking barriers, building bridges: a case study of USAID. Nepal's SO3 Women's Empowerment Program*. Nepal: Asia Foundation.
- Mason, R.A., Gunersel, A.B., Irvin, D.W. et al. (2020). From the Frontlines: Perceptions of Paraprofessionals' Roles and Responsibilities. *Teacher Education and Special Education* [online first]. doi:10.1177/0888406419896627
- Mehta, T.G., Lakind, D., Rusch, D., Walden, A.L., Cua, G. and Atkins, M.S. (2019), Collaboration with Urban Community Stakeholders: Refining Paraprofessional-led Services to Promote Positive Parenting. *American Journal of Community Psychology*, 63: 444-458. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12316>.
- Minore, B., & Boone, M. (2002). Realizing potential: improving interdisciplinary professional/paraprofessional health care teams in Canada's northern aboriginal communities through education. *Journal of Interprofessional Care*, 16(2).139-147.
- Olkhovych, O.V. (2008). Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z bizhentsiamy u vyshchkykh navchalnykh zakladakh SSHa i Kanad [Social workers' training to work with refugees in universities of the USA and Canada]. *Candidate's thesis*. Ternopil: TNPU im.Volodymyra Hnatiuka [in Ukrainian]
- ParaProfessionals In The Social Service Workforce: Guiding Principles, Functions And Competencies*. (2017). Interest Group On Para Professionals In The Social Service Workforce.
- Semigina, T., & Boyko, O. (2014). Social work education in post-socialist and post-modern era: case of Ukraine. *Global social work education- crossing borders blurring boundaries*. C., Noble, H., Strauss, & B., Littlechild (Eds.). Sydney: Sydney University Press.
- Semigina, T.V. (2018). Suchasna sotsialna robota: chy vypravdane styrannia mezh? [Social work nowadays. Is boundaries erasing justified?]. Proceedings from *Materialy kruhloho stolu «Perspektyvy rozvytku sotsialnoi pedahohiky v Ukraini» - Round table «Social pedagogy development perspectives in Ukraine»*. (pp. 84-89). Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka. [in Ukrainian]
- Sweifach, J.S. (2019). A look behind the curtain at social work supervision in interprofessional practice settings: critical themes and pressing practical challenges. *European Journal of Social Work*, 22(1). 59-68. doi: 10.1080/13691457.2017.1357020
- Trappenburg, M., & Beek, van G. (2017). «My profession is gone»: how social workers experience deprofessionalization in the Netherlands. *European Journal of Social Work*. 1-14. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2017.1399255>
- Wiggin, J., & Talbot, C. (2006). The benefits of welfare rights advice: a review of the literature. *National Association of Welfare Rights Advisors*. Retrieved from <http://nawra.org.uk/Documents/BenefitsofwelrarightsadviceLitreview.pdf>
- Yeroshenko, K. (2018). Mozhlyvosti diialnosti paraprosesiinykh sotsialnykh pratsivnykiv v intradystyplinarnykh komandakh v Ukraini [Opportunities of paraprofessional social workers' activities in intradisciplinary teams]. *Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu – Digest of Academy of Labour, Social Relations, and Tourism*, 2. 55-63. Retrieved from [https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk\\_2\\_2018-55-63.pdf](https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk_2_2018-55-63.pdf) [in Ukrainian]
- Yeroshenko, K.M. (2017). Formuvannia kompetentnosti paraprosesionaliv sotsialnoi roboty (na prykladi navchannia hromadskykh radnykiv) [Forming competencies of paraprofessional social workers (experience of community advisers' education)]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu*

*sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»* - Digest of scientific works of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of «Ukraine» University, 14. 12-16. [in Ukrainian]

*Accepted: December 16, 2020*



Підписано до друку 25.12.2020. Формат 60x90/16. Папір офсетний.  
Гарн. «Arial» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,7.  
Наклад 100 пр.  
Видавець Букаєв Вадим Вікторович  
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.  
Тел. 0949464393, 0487431393 e-mail – [7431393@gmail.com](mailto:7431393@gmail.com)