

Наукове періодичне видання

**КИЇВСЬКИЙ  
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ВІСНИК**

Науковий журнал

# 20 (20) 2020

Київ  
2020

ISSN 2307-8060

Наукове періодичне видання  
**Київський науково-педагогічний вісник**

Науковий журнал

# 20 (20) 2020

Редактор, коректор – Багреєв І. С.

Верстка-дизайн – Бараненко К. В.

*Відповідальність за підбір, точність наведених на сторінках журналу фактів, цитат, статистичних даних, дат, прізвищ, географічних назв та інших відомостей, а також за розголошення даних, які не підлягають відкритій публікації, несуть автори опублікованих матеріалів. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та видавця. Будь-яке використання – з обов'язковим посиланням на журнал.*

**Свідоцтво про державну реєстрацію:** КВ № 19870-9670Р від 19.04.2013 р.

**Засновник журналу:** «Київська наукова організація педагогіки та психології»

Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»

04108, м. Київ, а/с 58

[www.knopp.org.ua](http://www.knopp.org.ua)

E-mail: [office@knopp.org.ua](mailto:office@knopp.org.ua)

Телефон: +38 066 699 58 42

© «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020

© Автори наукових статей, 2020

© Оформлення Ястреба О. Л., 2020

## ЗМІСТ

---

<b>Бєляєва К. О.</b> КОНТРОВЕРЗІЙНІ ПИТАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: ДО СУТІ ПОНЯТТЯ.....	4
<b>Боровенська К. С., Байєр О. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ.....	9
<b>Гапочка Я. О.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УТРУДНЕННЯ СПІВПРАЦІ В КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	15
<b>Марценюк О. Г.</b> ПЕРЕДУМОВИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	20
<b>Мухіна Г. В.</b> ІСТОРІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕТРОВАНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ.....	25
<b>Рашковська І. В.</b> УСПІШНА ОСОБИСТІСТЬ: ПРОБЛЕМИ ТА ПРАКТИКА.....	33
<b>Романюк-Мосницька В. С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	37
<b>Русіна С. М., Нікоряк Р. А.</b> МОНІТОРИНГ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ.....	42
<b>Сем'янів А. Є.</b> ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДІВ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАКОРДОННІЙ ПРАКТИЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ).....	47
<b>Титарчук М. В.</b> ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В НІДЕРЛАНДАХ.....	55
<b>Українцева О. О.</b> СУЧАСНИЙ СТАН ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	59
<b>Харцій О. М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПОКУПЦІВ ПІД ЧАС СПОЖИВЧОГО ВИБОРУ.....	67

**Беляєва К. О.**  
*студентка III курсу*  
*факультету педагогіки та психології*  
**Науковий керівник: Маринченко Г. М.**  
*кандидат історичних наук,*  
*старший викладач кафедри історії*  
*Миколаївського національного університету*  
*імені В. О. Сухомлинського*

## **КОНТРОВЕРЗІЙНІ ПИТАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: ДО СУТІ ПОНЯТТЯ**

**Анотація:** У статті розкрито суть контроверзійних питань, їх відмінність від дискусійних питань. З'ясовано вплив контроверзійних питань на розвиток критичного мислення школярів.

**Аннотация:** В статье раскрыто понятие контрверзийных вопросов, их отличие от дискуссионных вопросов. Выяснено влияние контрверзийных вопросов на развитие критического мышления школьников

**Summary:** The article reveals the concept of counter version questions, their difference from discussion questions. The influence of counter version questions on the development of critical thinking of schoolchildren is clarified.

Сучасна освіта обумовлює соціальний запит на виховання творчої особистості, здатної, самостійно мислити, створювати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення, аналізувати, систематизувати великий обсяг інформації та підводити підсумки. Суть освіти XXI століття якнайкраще передає вислів американського педагога, філософа Джона Дьюї: «Фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні учням інформації, а в тому, щоб розвивати в них критичний спосіб мислення» [2, с. 14].

Однак статистика підтверджує, що випускники шкіл не завжди здатні самостійно розв'язувати проблеми, оскільки їм бракує ініціативи, творчої уяви, нових ідей та винахідливості. Саме тому, використання технологій критичного мислення стає дедалі актуальним. Особливо за сучасних реалій: інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових

політично-економічних обставин, без ефективного вирішення проблем.

Основна увага в школах повинна приділятися тому, щоб перетворити викладання навчальних предметів, зокрема історії, на процес дослідження. Ефективне навчання потребує й використання технологій, що допомагають здобути знання, а також розвинути інтелектуальні навички, необхідні громадянам демократичного суспільства. Вітчизняні дослідники зазначають, що «більш ефективними є підходи, спрямовані на те, щоб залучати учнів до активного, спільного, заснованого на критичному аналізі навчання» [7, с. 328].

Олександр Саттерленд Нілл доводить, що найкращі результати у навчанні дають активні форми пізнання, коли знання здобуваються самостійно, в творчому пошуку кожного учня. Вчитель не повинен «підносити» дітям матеріал, він повинен вчити учнів самостійно шукати істину, робити власні висновки, засто-

совувати свої знання на практиці, тобто розвивати критичне мислення [3, с. 555].

Під критичним мисленням розуміють наукову оцінку позитивних та негативних рис явищ дійсності. Український педагог С. Терно, визначає критичне мислення як «наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо» [8, с. 27].

Таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, тобто критичне мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень.

Фундатор Інституту критичного мислення США, професор Колумбійського університету Метью Ліпман, вважає, що «людина, яка здатна критично мислити має власну думку і може її обґрунтувати; визнає можливість існування різних поглядів на проблему; пов'язує обговорювану проблему з життям, власним досвідом; вміє вислухати позицію іншого й бути стриманим і коректним в разі незгоди з іншим. Таким чином, людина здатна критично мислити є повноправним членом суспільства. Така людина не лише виживе в сучасному соціальному середовищі, а й реалізує свої здібності, буде толерантно ставитись до інших і, саме головне, забезпечить прогресивний розвиток людства» [5].

З метою розвитку критичного мислення учнів на уроках історії вчителю необхідно скеровувати навчальний процес на:

– формування в учнів стійкого пізнавального інтересу до предмета шля-

хом актуалізації матеріалу, мотиваційної діяльності, практичного застосування набутих знань;

– розвиток культури розумової діяльності учнів у процесі проблемного, дослідницького, евристичного осмислення історії;

– створення умов для розвитку навичок самостійного здобуття історичних знань;

– формування досвіду використання набутих історичних знань для розв'язання практичних завдань, застосування їх у конкретних життєвих ситуаціях;

– формування нових навичок й умінь для розв'язання контроверсійних питань на уроках історії.

Варто звернути увагу, що психолого-педагогічній літературі з проблем розвитку особистості виділяють такі властивості критичного мислення:

*Усвідомленість.* Усвідомленість становить фундамент критичного мислення, вона дозволяє простежити зв'язки та підстави знань, шляхи їх отримання. Головна мета усвідомлення – це робити людину вільною, дозволяти конструювати майбутнє в доцільній діяльності, що будується за мірою людини. Це початок мислення, цілеспрямованості, самостійності та творчості. Отже, усвідомлення призводить учнів до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації.

*Самостійність.* Самостійність характеризується вмінням вихованця ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей. Самостійність породжує, з одного боку, рефлексивність, з іншого, – цілеспрямованість.

*Рефлексивність.* З позицій діяльного підходу рефлексія – це система орієнтування дій – «орієнтування в способі

орієнтування». Важливою характеристикою рефлексивних дій є орієнтування учня у самому собі, співвідносячи себе з іншими та ідеалом. Учень усвідомлює свою об'єктивно предметну або внутрішньо сконструйовану позицію по відношенню до певної дії або вчинку, а також усвідомлює свої можливості та здібності.

*Цілеспрямованість.* Цілеспрямованість породжується рефлексією. Вона тісно пов'язана з оцінкою. Оцінка є ключовим моментом критичності мислення, оскільки вона завжди здійснюється відповідно до критеріїв і передбачає співвіднесення реальності з певним ідеалом (стандартом), визначення ступеня їх відповідності [6, с. 160].

Формування критичного мислення на уроках історії краще відбувається при розв'язанні контроверсійних питань. Вивченню конверсійних питань присвячені дослідження В.С. Власов, І.А. Костюк, Н.М. Яковенко. Контроверсійні питання – спірні питання. Іноді вживаються поняття дискусійні, складні, болючі, розглядаються делікатні питання. У словнику маємо таке визначення «(фр. *controversie* від лат. *controversia* – суперечка, дискусія) – незгода, суперечка, суперечливе питання, боротьба думок» [1, с. 12].

Дискусійні теми/питання – це такі, з приводу яких точаться дискусії серед фахових істориків: Коли саме? Де саме? Хто саме? Як? Навіщо? Чому? Наприклад, уточнення дати, місця, учасників тих чи інших подій.

Контроверсійні теми/питання – ті, які по-різному, з протилежних (*контр!*) точок зору оцінюють події, явища, процеси: наприклад, перемога – поразка; відкриття – експансія; розвиток – занепад.

Важче дати назву тим темам, сюжетам, які ми не можемо оцінити, воліємо не згадувати, не називати, тобто чутливим, болючим питанням. Такі теми, історичні сюжети не надто віддалені від нас у часі, вони стосуються подій у межах двох-трьох поколінь, турбують суспільство, можуть розколювати його історичну пам'ять, є болючими для багатьох людей, адже пробуджують почуття, впливають на прихильність людей, породжують упередження.

Навчання історії учнів 5-9 класів на прикладі контроверсійних тем з використанням технології критичного мислення дають можливість розуміння складності історії як процесу, науки та історичної пам'яті. До контроверсійних тем можливо віднести теми пов'язані з багатокультурністю та етнічним складом України, релігійні питання, хронологія виникнення Київської Русі, підходи до формулювання історичних понять.

Для прикладу наведемо короткий перелік таких подій, що стосуються ХХ століття:

✓ Українська революція 1917–1921 рр. (відповідальність еліт та суспільства, співвідношення національного та соціального в революції, участь і роль українців в утвердженні Радянської влади);

✓ утворення СРСР (колоніальне становище та можливості обмеження автономії);

✓ український націонал-комунізм та його роль;

✓ Голодомор 1932–1933 рр. (ця тема ще залишається чутливою і болючою, але все менш контроверсійною – тобто, за оцінками соціологів, українське суспільство не заперечує факту голоду, його насильницького і злочинного характеру, хоча поки залишається або подається

однобоко тема виконавців, ставлення тогочасного суспільства, відносини «місто-село» у ті роки);

✓ Пакт Молотова-Ріббентропа та територія України;

✓ Друга світова війна – Велика Вітчизняна. Голокост. Колабораціонізм;

✓ УПА, ОУН, «Волинська Трагедія», радянські партизани;

✓ Українське радянське суспільство: політичне життя та повсякденність, радянська ідентичність;

✓ Розпад СРСР, крах комунізму тощо.

Навчання історії на прикладі контроверсійних та чутливих тем дає можливість розуміння складності історії як процесу, науки та історичної пам'яті, розуміння цінності індивідуального досвіду, розвиває історичні та громадянські компетентності, мотивацію до вивчення історії, формує людяність. Учителі історії, реалізуючи засади шкільної історичної освіти, мають поставити і дати відповіді на важливі запитання: Чому героїзація та вибірковість оцінок минулого є загрозою для консолідації суспільства? Як уникнути упередженості у процесі вивчення історії?

Яка роль навичок критичного мислення та використання історичних джерел в інтерпретації історії під час опрацювання контроверсійних та чутливих тем? Які методи та підходи доцільні у процесі вивчення контроверсійних та чутливих тем шкільного курсу історії? Як оцінювати ефективність навчальної діяльності навколо таких тем історії?

В процесі вивчення контроверсійних та чутливих тем вчитель історії має брати до уваги наступні аспекти:

✓ осмислення складності проблеми;

✓ з'ясування аргументації різних соціальних груп та окремих осіб;

✓ уміння відрізнити важливу інформацію від другорядної;

✓ здатність використовувати різні джерела інформації;

✓ визначати прогалини в отриманні інформації;

✓ давати оцінку інформації з огляду на її достовірність і повноту;

✓ уміння з'ясовувати міру упередженості людей, які надають інформацію;

✓ уміння ухвалювати рішення в суперечливій і неоднозначній ситуації.

Вивчення контроверсійних та чутливих тем сприяє здобуттю імунітету проти політичних маніпуляцій історією, розумінню цінності гідності та прав людини в різних ситуаціях, набуттю відповідальності за власні вчинки та за власні цінності й переконання [4, с. 23-25].

Під час розгляду таких тем на уроках історії вчителем можуть використовуватися такі методи, як метод «вільного письма», прийом «З-Х-В» та прийом «П-М-Ц» та інші. Саме вони допомагають, з'ясувати точку зору самого учня ще до вивчення матеріалів теми і скеровувати його під час її вивчення для правильного розуміння її змісту.

*Метод «вільного письма»* полягає в тому, що учні не знаючи матеріалу, прогнозують подальший розвиток подій, а потім порівнюють свої думки з викладеним фактичним матеріалом вчителем.

*Прийом «З-Х-В»* має свою перевагу в освітньому процесі. Головна мета даного прийому є те, що учні на уроці вивчення нового матеріалу записують в таблиці те, що їм вже було відомо з нової теми в колонці з буквою З, тобто «Знаю». Далі в колонці під буквою Х – «Хочу знати», в останній колонці під

буквою В – «Вивчу» (над чим потрібно працювати додатково).

*Приєм «П-М-Ц»:* таблиця «Плюс-мінус-цікаво» допомагає учням засвоїти нову інформації, котру вони заносять у таблицю, за ходом прослуховування лекції заповнюються відповідні стовпчики.

«П» інформація, яка з точки зору учня, носить позитивний характер

«М» негативний

«Ц» найбільш цікаві та суперечливі факти

«?» є питання

При використанні даного прийому інформація не тільки більш активно засвоюється, систематизується, а й оцінюється.

Отже, ми бачимо, що вивчення контроверсійних тем сприяє формуванню критичного мислення у школярів, сприяє здобуттю нового досвіду, розумінню цінності гідності та прав людини в різних ситуаціях, набуттю відповідальності за власні вчинки та переконання. Головним завданням вчителя залишається навчити учнів самостійно мислити.

#### Література:

1. Власов В. Вразливі та контроверсійні питання історії України ранньомодерної доби, або чи здатна методика запобігти стерилізації історії // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012/1. – С. 11-22.
2. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті. – Л.: Освіта: Літопис, 2001.
3. Коваленко Є.І. Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. – К.: ЦНЛ, 2006.
4. Костюк І. Що таке контроверсійні та чутливі питання у викладанні шкільної історії. Актуальність та можливості впровадження в шкільній практиці // Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 1. – С. 23-25.
5. Липман М. Рефлексивная модель практики образования. Школьное обучение без мышления. 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti>
6. Марченко О.Г. Формування критичного мислення школярів – Х: Основа, 2007.
7. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2009.
8. Терно С. Світ критичного мислення : образ та мімікрія // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7-8. – С. 27.



**Боровенська К. С.**

*студентка II курсу*

*факультету психології та спеціальної освіти*

**Байєр О. О.**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри педагогічної та вікової психології*

*Дніпровського національного університету*

*імені Олеся Гончара*

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

**Анотація:** Розглянуто специфіку емоційного інтелекту особистості підліткового віку. Проаналізовано результати емпіричного дослідження зв'язку особливостей прояву емоційного інтелекту підлітків з притаманними їм психологічними характеристиками. З'ясовано, що наявні зв'язки між складниками емоційного інтелекту та екстраверсією, нейротизмом і товариськістю, проте відсутні жодні зв'язки з сумлінністю та відкритістю новому досвіду.

**Аннотация:** Рассмотрена специфика эмоционального интеллекта личности подросткового возраста. Проанализированы результаты эмпирического исследования связи особенностей проявления эмоционального интеллекта подростков с присущими им психологическими характеристиками. Установлено, что существуют связи между составляющими эмоционального интеллекта и экстраверсией, нейротизмом и общительностью, однако отсутствуют какие-либо связи с добросовестностью и открытостью к новому опыту.

**Summary:** The article discusses the specifics of emotional intelligence of the personality in adolescence. The results of empirical research of the connection of manifestation of emotional intelligence of adolescents with their inherent psychological characteristics. It is found that there is relationship between the components of emotional intelligence and extraversion, neuroticism, and agreeableness, yet is no relationship with conscientiousness and openness to new experiences.

**Постановка проблеми.** Потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту обумовлюють багатогранність та стресогенність сучасного життя в соціумі. Дане питання набуває особливої гостроти, коли йдеться про підлітків, адже становлення дитини підліткового віку як особистості, успішна реалізація в колективі та в соціумі зокрема закладають фундамент особистісної зрілості та майбутнього кар'єрного зростання.

**Актуальність питання** даної статті полягає у вивченні розвитку емоційного інтелекту підлітків та зв'язку рівня емоційного інтелекту та особистісних характеристик. Переваги наявності емоційного інтелекту та пов'язаних із ним навичок давно не

викликають питань у науковців. При цьому наявна обмежена кількість вітчизняних емпіричних досліджень, які пропонують відомості щодо сформованості структур емоційного інтелекту та динаміки його розвитку на різних етапах онтогенезу, зокрема в такому складному й суперечливому періоді, як підлітковий вік. Результати подібного дослідження можуть бути застосовані в практиці роботи шкільного психолога, психологічного консультування та психотерапії, тренінговій роботі.

**Метою** нашого дослідження є ознайомлення з виявленнями феномену емоційного інтелекту у підлітків, його складників та рівнем сформованості у зв'язку з особистісними.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «емоційний інтелект» почали активно застосовувати на початку 1990-х років. Американські психологи П. Саловей і Дж. Майер користувались ним для позначення здатності розуміти власні почуття і емоції [11].

Як зазначає Ж. Крайг, на сучасному етапі розвитку психології як науки емоційний інтелект є цілком самостійним напрямом, а сам термін використовують, щоб позначати здатність розуміти власні почуття і емоції, а також емоції та почуття інших людей задля розвитку міжособистісних стосунків [4].

Однією з найбільш відомих і визнаних моделей емоційного інтелекту є концепція Д. Люсіна, котру ми у своєму дослідженні будемо використовувати як базову вихідну структуру емоційного інтелекту. Автор акцентує на виокремленні внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту. Міжособистісний емоційний інтелект – розуміння емоцій інших людей і керування ними. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект – розуміння власних емоцій та їх контролювання. Внутрішньоособистісний та міжособистісний види емоційного інтелекту, хоча і припускають актуалізацію різних когнітивних процесів, але є взаємопов'язаними. В якості факторів, що визначають розвиток емоційного інтелекту, називаються особливості емоційності, когнітивні здібності, уявлення про емоції [6].

Підлітковий період охоплює проміжок 10–11 до 15 років, що відповідає середньому шкільному віку, тобто 5–9 класам сучасної школи. Доречніше було б визначати вікові межі підліткового періоду за Д.Б. Ельконіним, тобто 11–15 років. Однак за визначенням ВОЗ, підлітковий вік є періодом росту і роз-

витку людини, який слідує після дитинства і триває до досягнення зрілого віку, тобто з 10 до 19 років.

У вітчизняній психології основи розуміння закономірностей розвитку в підлітковому віці закладені в роботах Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, Т.В. Драгунової, Л.І. Божович, Д.І. Фельдштейна, Г.А. Цукерман та ін. Часто весь підлітковий період трактують як кризовий, як період нормальної патології, підкреслюючи його бурхливий перебіг, складність і для самого підлітка, і для дорослих, які з ним взаємодіють.

Г. Крайг наголошує на тому, що підлітковий період – найбільш суперечливий у наукових доробках психологів, що зумовлено його кризовим, перехідним характером [3]. «На отрочество завжди дивилися як на період «бурі і натиску», період «тектонічних» зрушень і розломів емоційних площин душі» [3, с. 600–601].

Основні психологічні потреби підлітка – прагнення до спілкування з однолітками, самостійності і незалежності, емансипації від дорослих, до визнання своїх прав з боку інших людей.

У підлітковому віці, як зауважував Л. С. Виготський, послідовно з'являються дві особливі форми самосвідомості: почуття дорослості та «Я-концепція» [1]. Учений відзначав, що якщо говорять, що дитина дорослішає, то скоріше мається на увазі її становлення до життя серед дорослих людей.

Спираючись на дослідження емоційного інтелекту в підлітковому віці

М. Шпак, можна припустити, що для успішної самореалізації підлітка необхідно мати добру емоційну пам'ять, високий рівень емпатійності, розвинену сенситивність, упевненість у собі та комунікативний потенціал. Усе це є складниками емоційного інтелекту [9].

Завдяки емпатії підліток «фільтрує» свої реакції й поведінку відповідно до почуттів, думок та станів іншої людини. Емпатія у підлітків залежить від ціннісних ставлень до об'єктів і суб'єктів, емоційної близькості з ними, що виникає у процесі спілкування. До речі, А. Зимянський наголошує на тому, що емпатійність може закріплюватися як емоційна основа моральних якостей підлітків [2].

«Емпатія (від грецького *empathia* – співпереживання) – цілісний феномен, що пов'язує між собою свідомий і підсвідомий рівні психіки, мета якого – проникнення у внутрішній світ іншої людини» [7, с. 846].

На основі вивчених літературних джерел ми зробили висновок, що емоційний інтелект є важливою складовою в успішній соціалізації підлітка. У даному підрозділі буде розкрито спробу емпіричним шляхом перевірити аспекти зв'язку рівня емоційного інтелекту та його особистісних характеристик підлітка.

Базою емпіричного дослідження було обрано КНВК №35 «Імпульс».

Вибірку склали 30 підлітків віком 13–14 років 8-го класу: 17 хлопців та 13 дівчат. Емпірична група методів була представлена спостереженням, пси-

ходіагностичним методом та математично-статистичними методами. У ході констатувального дослідження були використані дві методики.

Для об'єктивного опису психологічного портрета-моделі особистості використовувався тест «Велика п'ятірка» Р. МакКрає, П. Коста [8], для виявлення рівня розвитку емоційного інтелекту використовувався опитувальник «ЕМІН», Д.В. Люсіна [5].

Результати вимірювання рівня виявлення школярами емоційного інтелекту із використанням опитувальника «ЕМІН» Д. В. Люсіна наведені у таблиці 1.1.

Як бачимо з таблиці 1.1, високі відсоткові показники дуже низького значення спостерігаються за шкалами «Міжособистісний емоційний інтелект», «Розуміння емоцій» та «Управління емоціями»; дещо вищі відсоткові показники за шкалою «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект».

Особистісні характеристики особистості підлітків вимірювалися за допомогою тесту «Велика п'ятірка» Р. МакКрає і П. Коста. Отримані емпіричні дані наведені нижче, у таблиці 1.3.

Як видно з таблиці 1.3, у вибірковій сукупності респондентів домінує низь-

**Таблиця 1.1 – Відсотковий аналіз розкиду емпіричних даних за шкалами опитувальника «ЕМІН» Д. В. Люсіна**

Назви шкал опитувальника	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
Міжособистісний емоційний інтелект	44% (13 осіб)	23% (7 осіб)	33% (10 осіб)	----	----
Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	20% (6 осіб)	36% (11 осіб)	44% (13 осіб)	----	----
Розуміння емоцій	47% (14 осіб)	20% (6 осіб)	30% (9 осіб)	3% (1 осіб)	----
Управління емоціями	40% (12 осіб)	30% (9 осіб)	30% (9 осіб)	----	----

**Таблиця 1.2 – Описові статистики отриманих емпіричних даних за «ЕМІн» Д. В. Люсіна**

Назви шкал опитувальника	Описові статистики			
	$\bar{x}$	$\Sigma$	min	max
Міжособистісний емоційний інтелект	35,3	5,93	24	46
Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	36,8	4,69	27	45
Розуміння емоцій	35,9	5,61	25	48
Управління емоціями	35,8	6,09	23	47

**Таблиця 1.3 – Відсотковий аналіз розкиду емпіричних даних за шкалами опитувальника «Велика п'ятірка» Р. МакКрає і П. Коста**

Назви шкал опитувальника	Низький рівень (15-40 балів)	Середній рівень (41-50 балів)	Високий рівень (51-75 балів)
I (Екстраверсія)	60% (18 осіб)	17% (5 осіб)	23% (7 осіб)
II (Нейротизм)	57% (17 осіб)	33% (10 осіб)	10% (3 осіб)
III (Товариськість)	57% (17 осіб)	33% (10 осіб)	10% (3 осіб)
IV (Сумлінність)	17% (5 осіб)	23% (7 осіб)	60% (18 осіб)
V (Відкритість до пізнання)	23% (7 осіб)	33% (10 осіб)	44% (13 осіб)

кий рівень екстраверсії, нейротизму та товариськості (57-60%) та високі відсоткові значення за шкалами «сумлінність» та «відкритість до пізнання».

Задля перевірки зв'язку прояву емоційного інтелекту підлітків з притаманними їм особистісними властивостями було обчислено кореляційні зв'язки між усіма шкалами опитувальників. Відповідні результати наведені у таблиці 1.4.

Аналіз отриманих даних засвідчує існування зв'язків між показниками шкал обох опитувальників. Результати, наведені у таблиці 1.4, вказують, що чим нижчий рівень емоційного інтелекту, тим вище значення інтровертованості, що стосується як міжособистісного, так

і внутрішньо особистісного видів інтелекту, а також здатності до розуміння емоцій та контролю емоцій. Спираючись на дані за другим фактором опитувальника та на показники коефіцієнтів кореляції, важливо зауважити, що низький рівень емоційного інтелекту зворотно пов'язаний з рівнем імпульсивності, а точніше, самоконтролем поведінки. Негативні кореляційні зв'язки у третьому стовпці свідчать про високі показники відособленості при низькому рівні емоційного інтелекту у підлітків. Тобто за умови низького емоційного інтелекту при взаємодії з іншими підлітки надають перевагу дистанції та відокремленій позиції.

**Таблиця 1.4 – Особливості зв'язку між шкалами опитувальників «ЕМІн» та «Велика п'ятірка»**

Назви шкал опитувальника «ЕМІн»	Назви факторів «Великої п'ятірки»				
	Екстраверсія	Нейротизм	Товариськість	Сумлінність	Відкритість до пізнання
Міжособистісний емоційний інтелект	-0,49 **	-0,43 **	-0,42 *	0,12	0,27
Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	-0,39 *	-0,36 *	-0,36 *	0,01	0,02
Розуміння емоцій	-0,46 **	-0,37 *	-0,36 *	0,08	0,13
Управління емоціями	-0,47 **	-0,48 **	-0,48 **	0,16	0,15

Примітка: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$

Цікаво при цьому зауважити, що відсутні будь-які зв'язки між складниками емоційного інтелекту та такими особистісними характеристиками, як сумлінність та відкритість новому досвіду. На наш погляд, такі результати потребують подальшого вивчення, адже в літературі з питання зазвичай описуються такі зв'язки у досліджуваних осіб дорослого віку [10].

У ході дослідження нам також стало цікаво, чи є суттєві відмінності показників рівня емоційного інтелекту хлопців та дівчат.

Звертаючись до таблиці 1.5, можна побачити певну відмінність відсоткових значень за всіма рівнями розвитку емоційного інтелекту. Порівняльна таблиця відсоткових даних ілюструє, що 77% дівчат мають середнє значення рівня емоційного інтелекту та його складників, тоді коли у хлопців домінують дуже низькі (53%) та низькі показники (47%).

**Висновки.** Проблема розвитку емоційного інтелекту як чинника успішної реалізації підлітка в соціальній групі є актуальною для сучасного соціального простору. Під поняттям емоцій-

**Таблиця 1.5 – Відсоткові дані відмінностей показників емоційного інтелекту хлопців та дівчат опитувальник емоційного інтелекту ЕМІн (Люсін)**

	Дівчата (n=13)	Хлопці (n=17)
Дуже низьке значення	8% (1 ос.)	53% (9 осіб)
Низьке значення	15% (2 осіб)	47% (8 осіб)
Середнє значення	77% (10 осіб)	-----
Високе значення	-----	-----
Дуже високе значення	-----	-----

ного інтелекту слід розуміти групу здібностей, які сприяють усвідомленню власних емоцій та емоцій оточуючих, здатність диференціювати позитивні і негативні почуття, а також знання про те, як їх вміти розпізнати та контролювати. Узагальнення даних емпіричного дослідження дозволяє стверджувати, що існують певні зв'язки специфічних особливостей прояву емоційного інтелекту підлітків з притаманними їм психологічними характеристиками: так, складники

емоційного інтелекту пов'язані з вираженістю екстраверсії, нейротизму та товариськості, проте жодним чином не пов'язані з сумлінністю та відкритістю до пізнання. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми.

**Перспективами подальшого розвитку** даної теми є більш глибоке вивчення даної проблеми та дослідження феномену емоційного інтелекту у підлітковому віці за допомогою лонгітюдного методу дослідження.

#### Література:

1. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. – Собр. соч. Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – С. 122–148.
2. Зимянський А. Роль емпатії у розвитку моральної самосвідомості підлітків / А. Зимянський // Освіта регіону. – 2011. – № 2 – С. 197–200.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай / Ж. Крайг. – СПб.: Питер, 2010. – 176 с.
5. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Д. В. Люсин. Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 264–278.
6. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты / Д. В. Люсин, Г. А. Емельянов (ред.), Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. – М.: Смысл, 2000. – С. 25–35.
7. Психология. Полный энциклопедический справочник / Под. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Еврознак, 2007. – 896 с.
8. Реан А. А. Психология подростка / А. А. Реан : Полное руководство. – М.: изд-во, 2003. – 432 с.
9. Шпак М. Особливості розвитку емоційного інтелекту і підлітковому віці / М. Шпак // Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Психологічні науки. – 2016. – Т. 2, вип. 5. – С. 80–84.
10. Brackett M. Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence / M. A. Brackett, S. E. Rivers, S. Shiffman, N. Lerner, P. Salovey // Journal of Personality and Social Psychology. – 2006. – Vol. 91 (4). – P. 780–795.
11. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – Vol. 9. – P. 185–211.

Гапочка Я. О.

здобувач кафедри практичної психології

Криворізького державного педагогічного університету

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УТРУДНЕННЯ СПІВПРАЦІ В КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Анотація:** В статті висвітлюється проблемне поле інклюзивної освіти пов'язане з комплексним явищем утруднення професійної взаємодії суб'єктів психолого-педагогічного супроводу, яке може ставати на заваді ефективної співпраці направленої на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в середовище початкової школи.

**Анотация:** В статье рассматривается проблемное поле инклюзивного образования связанное с комплексным явлением затруднения профессионального взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения, которое может препятствовать эффективному сотрудничеству направленному на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в среду начальной школы.

**Summary:** The article highlights the problem field of inclusive education due to the complex phenomenon of difficulties in professional interaction of participants of psychological and pedagogical support, which can become an obstacle for effective cooperation aimed at integrating children with special educational needs into society at primary school.

**Постановка проблеми.** Ґрунтовні зміни в політичних, економічних, соціальних та культурно-історичних процесах держави, в першу чергу, викликані необхідністю формування якісно нових засад розвитку українського суспільства. Логічним та абсолютно закономірним є невідворотне перевтілення сучасної української освіти, на всіх її рівнях, як невід'ємного складника, що формує свідомість членів того самого суспільства. Особливої уваги вимагає початкова школа, як перший освітній щабель на якому опиняється маленький громадянин. В ході довготривалого, складного але такого необхідного реформування, НУШ обіцяє стати приємним місцем, де отримують знання та вміння з застосування цих знань, осередком, де нарешті стане комфортно дітям з особливими освітніми потребами. На практичному рівні, відповідальність за виконання

амбітних планів лягає на плечі команди психолого-педагогічного супроводу. Саме від ефективності їх співпраці, без перебільшень, залежатимуть перспективи соціалізації цих дітей.

**Мета статті:** виділити та систематизувати актуальні соціально-психологічні перешкоди, що виникають в процесі професійної взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу та стають на заваді її оптимізації.

**Виклад основного матеріалу.** Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням передбачає взаємоузгоджену комплексну діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямовану на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, самореалізації та інте-

грації в соціум [1, с. 125]. Відповідно до положення Міністерства освіти і науки про команду психолого-педагогічного супроводу (далі КППС) дітей з особливими освітніми потребами (далі діти з ООП), до постійного складу КППС входять: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахування освітніх потреб дитини), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини [2]. Тим не менш, адміністрація школи не завжди може забезпечити дитину повністю укомплектованою відповідними фахівцями КППС. Розглянемо функції тих учасників психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які входять до штатного розпису кожного закладу загальної середньої освіти та мають безпосередній вплив на дитину.

До сфери відповідальності вчителя та асистента вчителя загалом належать: організація освітнього процесу, розробка індивідуальної навчальної програми, контроль за успішністю виконання її дитиною з ООП та координація роботи КППС. Практичний психолог відповідає за надання комплексу психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг. Створення та підтримання умов навчання, виховання і розвитку своєї дитини під силу тільки батькам. Їх готовність до співпраці та активність задають загальні вектори роботи в команді. Соціальний педагог, в свою чергу, виконує функцію медіатора, який зорієнтований на захисті прав та інтересів дитини з ООП та членів її сім'ї. Безумовно, кожен з КППС має свої специфічні задачі, які повинні реалізовуватись відповідно до

напрямку компетентності того чи того фахівця, все ж, слід наголосити, що всі вище зазначені суб'єкти психолого-педагогічного супроводу, так чи інакше, приймають участь у розробках, виконанні та моніторингу індивідуальної програми розвитку учня з ООП, виступають у ролі гаранта освітнього процесу дитини та забезпечують успішність її адаптації та соціалізації в шкільному середовищі.

Незважаючи на те, що коло завдань команди психолого-педагогічного супроводу чітко окреслені деякими законодавчими актами про освіту [2; 3; 4], а отже їх виконання регулюються та контролюється державою, проблемне поле інклюзивної освіти росте зі швидкістю її впровадження. Тепер, поруч з нагальними питаннями в необхідності удосконалення нормативно-правової бази, пристосованої до реалій життя, поліпшення матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, збереження сталого освітнього простору від дошкільного до загальноосвітнього рівня та проведення просвітницької роботи серед населення [5, с. 17], загострюються не менш складний аспект, що стосуються психологічних перешкод у діалогічній взаємодії на міжособистісному рівні між суб'єктами психолого-педагогічного супроводу.

Дана проблематика вже стала об'єктом дослідження науковців зорієнтованих на вирішення проблем, що виникають в основі ідеї педагогічної взаємодії (О. В. Глузман, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, А. К. Михальська, О. М. Микитюк, Н. С. Побірченко, О. А. Рацул.). Деякі аспекти підготовки фахівців та їх співпраці в умовах інклюзії висвітлені в роботах С. В. Альохіної, І. І. Гречко, О. М. Кокун, Н. М. Компанець, І. Б. Кузави, В. В. Назаріної, М. П. Матвєєвої, Л. М. Шипіциної.



Проте, залишається відкритим питання системного підходу до вивчення специфіки співпраці КППС та психогенної природи перешкод, що виникають в процесі професійної взаємодії в умовах інклюзивної освіти. Щоб зрозуміти аспект цієї проблеми, необхідно розглядати КППС не тільки як суб'єктів функціонування, а ще й як групу людей – автономних особистостей, що відрізняються за віком, сферою діяльності (говорячи про батьків дитини з ООП), педагогічними поглядами, системою домінуючих мотивів та установок. Зважаючи на вищезазначене, спробуємо виділити та систематизувати основні психологічні перешкоди в професійній взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу, які стають на заваді ефективній співпраці КППС.

Для початку розглянемо поняття взаємодії. Означена дефініція є предметом міждисциплінарних пошукових інтересів філософії, соціології, педагогіки, конфліктології та психології, зокрема вікової та педагогічної психології, психології управління та соціальної психології. Остання визначає взаємодію щонайменше в двох аспектах: 1) як контакт двох або більше осіб, що має своїм результатом взаємні зміни поведінки, діяльності, стосунків, установок; 2) в контексті способу реалізації спільної діяльності, мета якої зумовлює взаємне узгодження індивідуальних дій, розподіл і кооперацію функцій [6, с. 446]. Дотичним до порушеної проблематики – є вивчення явища взаємодії з боку професійної діяльності фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Поняття професійної взаємодії в науковій літературі залишається обмеженим у трактуванні, принаймні за С. П. Кожушко, воно отримало тлумачення через аналіз критеріїв про-

фесіоналізму та визначається як цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес безпосереднього або опосередкованого одночасного впливу суб'єктів один на одного в результаті виконання певної професійної діяльності, при спрямовуючій ролі суб'єкта, що володіє сукупністю теоретичної та практичної підготовки, метою якого є реалізація змісту професійної діяльності одного і задоволення потреб іншого [7, с. 449]. Виконання функціональних обов'язків на засадах співпраці фахівців психолого-педагогічного супроводу, як складової змісту професійної діяльності КППС, може унеможлиблюватись рядом об'єктивних та суб'єктивних чинників, умовно визначених в контексті дослідження як психологічні перешкоди. Спираючись на загальні уявлення про психологічні бар'єри, характерні для професійної взаємодії та специфічність умов в яких вона здійснюється, спробуємо виділити основні перешкоди на шляху оптимізації співпраці КППС.

Безумовно, однією з основних проблем залишається *психологічна неготовність* вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Останні дослідження підтверджують невтішну картину небажання працювати з особливими дітьми у переконливої більшості вчителів початкових класів через інформаційну необізнаність, страх за фізичний стан і здоров'я таких учнів та через відсутність напрацьованого алгоритму складання індивідуальної програми розвитку для дітей з ООП [8, с. 84]. Ще однією перешкодою на шляху до оптимізації співпраці КППС може стати наявність *негативних соціальних установок*, що можуть виявлятися в інтолерантній позиції неприйняття дітей з ООП, як не спроможних до навчання на

базі закладу загальної середньої освіти. Фундаментальним бар'єром залишається *нестача досвіду* в роботі з дітьми з ООП, відсутності практичних вмінь та навичок їх навчання, виховання та інтеграції в учнівських колективів. До того ж, з подібними складнощами стикаються не тільки вчителі та асистенти вчителів, часто такого досвіду не вистачає шкільним психологам та соціальним педагогам, через обмеженість знань про специфіку роботи з дітьми з ООП.

Труднощі психологічного змісту, що впливають на батьків дітей з ООП та обмежують їх ефективність у рамках співпраці з КППС мають ще масштабніший та деструктивний характер. Тривалий негативно-забарвлений психоемоційний стан: стреси, фрустрація, фізичне виснаження, які обумовлені особливостями психофізичного розвитку власної дитини можуть стати рушійною силою формування амбівалентного ставлення до неї (від любові до ненависті) та *фіксації неадекватних стилів ставлення до хворої дитини*, які ускладнюють процес її психічного розвитку в більшій мірі, ніж саме захворювання [цит. за 9, с. 689-690]. Недовіра до фахівців психолого-педагогічного супроводу, як ще одна суттєва соціально-психологічна перешкода, характерна для ситуацій, коли батьки не погоджуються з загальними лініями розвитку дитини, визначеними індивідуальною навчальною програмою або не мають впевненості у компетентності уповноважених спеціалістів.

Чіткий розподіл обов'язків між фахівцями КППС попереджує наступну психологічну перешкоду на шляху оптимізації її роботи – ефект соціальної лінії (М. Ringelmann). Даний феномен, в фокусі порушеної проблематики, пояснює закономірності *перекладання відповідаль-*

*ності* від одного фахівця до іншого за досягнення результатів, передбачених індивідуальною програмою розвитку дитини з ООП. Так, фахівці намагаються звузити сферу свого впливу та підтримати сталість внутрішнього та професійного ресурсу.

Окремі індивідуально-психологічні якості, що мають бути притаманні сучасним педагогам, такі як: емпатійність, емоційна стійкість, психологічна проникливість, інтелектуальна пластичність, комунікативна компетентність, високий рівень самоконтролю набувають характеру вимоги до спеціалістів, які працюють з дітьми з ООП. Оскільки перераховані складники стають ключовими у вирішенні нових професійних завдань, що постають перед фахівцями умовах інклюзії, *відсутність або обмеженість перерахованих особистісних характеристик*, відповідно, стає перешкодою на шляху ефективної взаємодії в освітньому процесі в умовах інклюзії.

Також, слід виділити групу проблемних організаційних питань пов'язаних з алгоритмом розробки та впровадження індивідуальної програми розвитку дитини з ООП, спільною роботою над визначеним планом, особливостей співпраці КППС з ресурсним центром підтримки інклюзивної освіти, залучення вузьких спеціалістів (корекційний педагог, логопед, вчитель-реабілітолог) та покращення матеріально-технічної бази закладу загальної середньої освіти.

Отже, в процесі наукових пошуків з розширення уявлень про співпрацю суб'єктів психолого-педагогічного супроводу та окреслення загальних уявлень про соціально-психологічні перешкоди, які виникають на шляху оптимізації професійної взаємодії всієї команди, що забезпечує освітній, вихов-

ний та інтеграційний процес дитини з особливими освітніми потребами, робимо спробу систематизувати дані утруднення. Так, до *об'єктивних психологічних перешкод* можна віднести: розподіл споріднених обов'язків між фахівцями КППС, невідповідність заданої процедури розробки індивідуальної програми розвитку з урахуванням рекомендацій спеціалістів та вподобаннями і побажаннями батьків, необхідність у індивідуалізації моніторингу динаміки розвитку дитини з ООП, «вимірювання» успішності соціалізації таких дітей.

Суб'єктивні психологічні перешкоди можу вбачатись як: 1) особистісно-орієнтовані, серед них психологічна неготовність, інтолерантність, інтелектуальна ригідність, емоційна холодність фахівців психолого-педагогічного супроводу; 2) соціогенні, що утворюються в результаті перекладання відповідальності, негативних установок, імітації діяльності в команді психолого-

педагогічного супроводу; 3) утруднення взаємодії батьків з фахівцями викликані психоемоційним тоном батьківства та специфічністю стилів виховання дітей з особливими освітніми потребами; недовірою батьків до спеціалістів, як гарантів освітнього процесу в умовах інклюзії; небажання або неспроможність виконання програми розвитку позашкільним середовищем.

Перспективи подальшого дослідження означеної проблеми можуть бути направлені на збір статистичних даних для розширення та поглиблення уявлень про психологічні перешкоди, труднощі та бар'єри в процесі співпраці команди психолого-педагогічного супроводу з метою розробки системного підходу до розуміння психологічних та соціальних явищ, що значно ускладнюють або унеможливають спільну роботу фахівців та батьків, направлених на інтегрування в соціум дітей з особливими освітніми потребами.

#### Література:

1. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ : ТОВ «Агенство-Україна», 2019. 300 с.
2. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/61107/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/) (дата звернення 02.02.2020)
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. (№ 178-179). С. 10–22.
4. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення 02.02.2020)
5. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні Постметодика, № 1 (98). 2011 С. 12-17.
6. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник для студентів ВНЗ. Київ : «Центр учбової літератури», 2008. 446 с.
7. Кожушко С. П. Професійна взаємодія та її характеристики. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, № 38-39. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія, 2013. С. 247-252.
8. Кипиченко Н. С., Гурська А. Л. Дослідження психологічної готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання. Освітологічний дискурс № 1-2 (20-21). 2018. С. 77-86.
9. Царькова О. В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 23. С. 687-697. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2014\\_23\\_62](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_23_62) (дата звернення 02.02.2020).

Марценюк О. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри германської філології

КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

## ПЕРЕДУМОВИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (з досвіду організації практичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови)

**Анотація:** Дана стаття присвячена проблемам впровадження дуальної форми здобуття освіти. Акцентується особлива увага існуючим передумовам та можливим шляхам впровадження дуальної форми здобуття педагогічної освіти на прикладі педагогічного коледжу.

**Аннотация:** Данная статья посвящена проблемам внедрения дуальной формы получения образования. Особое внимание акцентируется на существующим предпосылкам и возможным способам внедрения дуальной формы получения педагогического образования на примере педагогического колледжа.

**Summary:** This article deals with problems of elaboration dual form of studying. It has been given special attention to the existed condition and possible ways of elaboration of dual form of pedagogical education. The pattern of pedagogical college has been considered.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Термін «дуальна освіта» запроваджений у педагогічну термінологію у 60-х роках у ФНР, і означає вид освіти, при якій поєднується навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації. Чинний Закон України «Про освіту» ст. 9 п. 10 дублює дане визначення, але узаконує дану форму здобуття освіти у такому трактуванні: «Дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» [1]. МОН України організувало

та провело педагогічний експеримент, результатом якого стала затверджена КМУ «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» [2], згідно з якою є необхідність вироблення засад державної політики щодо підвищення якості професійної підготовки фахівців на основі дуальної форми здобуття освіти. У Концепції чітко йде мова про такі рівні освіти як вища, фахова передвища та професійна. Однак, на практиці акцент робиться лише на професійній освіті. В одному з інтерв'ю заступник міністра освіти Володимир Ковтунець зазначив таке: «Не уявляю дуальну освіту з фізики чи математики, бо ті ж знання вони отримують в університеті. В педагогічній освіті теж вистачає практики» [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про реальний інтерес щодо запровадження дуальної форми

здобуття освіти лише в закладах професійної освіти і абсолютно відсутній відповідний аналіз стану даної проблеми щодо вищої освіти зокрема педагогічної. Термін «дуальна освіта» був запроваджений у педагогічну термінологію, однак для підготовки майбутніх педагогів не був активований.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** З огляду на вищесказане, метою даної статті є визначення передумов та шляхів впровадження дуальної форми здобуття педагогічної освіти на прикладі організації освітнього процесу у Комунальному закладі вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

**Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Досліджуючи факт престижності професії вчителя в Україні, натрапляєш на численну статистику про низький її рейтинг в нашій країні. В той час, коли професію вчителя найбільше поважають в таких країнах, як Китай, Сінгапур, Нова Зеландія, Південна Корея та Туреччина. Чому так сталося, що професія, яка так сильно впливає на майбутнє всієї країни, згідно з опитуванням кадрових агентцій України займає четверте місце, щоправда у списку найменш престижних професій. Коли абітурієнт свідомо вибирає педагогічний виш (не тому що не вступив до престижного вишу, а тому що дійсно це його мрія стати вчителем), він вже знає і про невисоку заробітну плату, і про цілодобову зайнятість та велику відповідальність, яку він часто буде виконувати лише на засадах волонтерства та ентузіазму.

Студент педагогічного вишу, який керується висловом, що «професія вчителя дається від Бога, а всі інші від

вчителя» пишається своїм вибором, оскільки переконаний, що учителем не стають, а народжуються. Однак, провчившись перший-другий рік у педагогічному закладі, студенти бачать, що перевантажені теоретичним матеріалом, а ґрунтовної практичної підготовки бракує.

Зовсім інша ситуація в педагогічних коледжах України. На жаль, Закон України «Про вищу освіту» поставив у нерівні умови здобуття педагогічної освіти в університетах та коледжах України: у перехідних положеннях даного Закону визначена суворобхідність для коледжів щодо доведення свого статусу перебування у вищій освіті [4]. З цього приводу можна багато дискутувати, однак ні для кого не секрет, що при відборі кадрів на посаду вчителя загальноосвітньої школи або вихователя закладу дошкільної освіти, перевага об'єктивно надається випускникам педагогічних коледжів через високий рівень організації практичної підготовки та міцні зв'язки із закладами освіти.

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж – єдиний коледж в Україні, який провадить підготовку бакалаврів з германської філології. Формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов неможливо уявити без практичної підготовки. Студенти відділення іноземних мов філологічного факультету опановують майбутньою спеціальністю як в спеціалізованих кабінетах та мультимедійних класах, так і в шкільних аудиторіях, викладаючи англійську мову та зарубіжну літературу учням початкової та базової середньої школи. За підтримки British Council та Гете – інституту студенти беруть участь у мовних семінарах, міжнародних літніх мовних таборих Болгарії, Польщі тощо.

Студенти відділення іноземних мов проходять ряд практик, що мають різну спрямованість і характеристику [5]:

– практика з позашкільної та позакласної виховної роботи, протягом якої студенти спостерігають за різними видами виховної роботи з учнями 1-9 класів і під керівництвом методистів планують, організують і проводять виховні заходи протягом одного навчального семестру;

– практика спостереження уроків англійської мови, протягом якої студенти спостерігають і записують свої спостереження за відповідними схемами та програмами, обговорюють результати спостереження в мікрогрупах під керівництвом методиста, виконують мікродослідження під час цього виду практики і захищають результати дослідження під час захисту практики, усього студент спостерігає 50-60 уроків;

– табірний збір з підготовки для роботи з дітьми влітку, студенти під керівництвом досвідчених методистів готують програми проходження практики в літніх таборах різного типу, відтворюють стандартні навчальні та ігрові технології, закріплюють методики виховної роботи;

– практика в літніх дитячих таборах та мовних таборах, під час роботи яких студенти працюють вожатими в літніх таборах з дітьми різного віку, реалізують навчально-виховні програми літніх таборів та мають можливість спілкуватись та допомагати у спілкуванні школярам з носіями англійської та німецької мов;

– пробні уроки та заняття з англійської мови, що проводяться студентами в 1-9 класах за навчальними програмами відповідного класу, складають розгорнуті плани конспекти занять,

проходять попередню консультацію у вчителя ЗОШ, методиста, який безпосередньо керує цим видом практики, під контролем вчителя і методиста проводить уроки, спостерігає уроки своїх однокласників, обговорює результати проведених уроків і тих, чий спостерігав, корегування своєї практичної діяльності, протягом двох семестрів студент повинен підготувати і провести 10 уроків;

– практика з науково-педагогічних досліджень, у ході якої студенти, проводячи уроки з англійської і німецької мов, мають можливість ознайомитись з новаторським досвідом вчителів шкіл, проаналізувати його і оформити свої спостереження у вигляді науково-педагогічного дослідження; переддипломна педагогічна практика передбачає проходження практики з відривом від навчального процесу в коледжі і має ряд завдань і особливу програму, яку студент виконує протягом такої практики. Загальна кількість годин, передбачена навчальним планом на практичну підготовку за даним напрямом, 30 кредитів.

За результатами проходження різних видів практик в коледжі організуються круглі столи, семінари, конференції за участю провідних фахівців міста, директорів шкіл та вчителів-новаторів, завідувачів методичними кабінетами, педагогами науковцями, де обговорюються та вирішуються проблеми, пов'язані з методикою викладання іноземних мов в сучасній школі, робота з обдарованою молоддю, з учнями, що відстають у навчанні, педагогічний менеджмент. Однією з вимог до підготовки бакалаврів є організація та впровадження науково-дослідної роботи студентів. Умовно цей процес можна поділити на певні етапи, зокрема 1-2 курс – фор-

мування початкових навичок НДР, 2-3 курси – вдосконалення навичок у ході проходження практики, проведення констатуючого експерименту, затвердження тем дипломних робіт та аналіз наукової літератури за темами, 3-курс – написання курсової роботи з германської філології, поглиблення та удосконалення теоретичної і доопрацювання практичної частин дипломної роботи та публічний захист дипломних робіт. Упродовж усього періоду проходження підготовки бакалавра студент бере не лише пасивну, а й активну участь у різноманітних круглих столах, семінарах, конференціях вузівського та міжвузівського рівнів. Результати науково-дослідної роботи студент апробує у формі тез та наукових статей у збірниках різного рівня. Отже, написання дипломної роботи – це кінцевий етап усієї науково-дослідної роботи студента упродовж усіх років навчання.

Викладачі іноземного відділення стали ініціаторами проведення психолого-педагогічних лабораторій та воркшопів, які дозволили більш ефективно поєднати практичну та науково-дослідну підготовку студентів. Традиційним стало проведення на відділенні круглого столу з проблем практичної підготовки студентів із залученням до роботи вчителів шкіл міста Вінниця та фахівців методичного кабінету Вінницької академії неперервної освіти (колишнього Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників). Як результат роботи наукових шкіл, лабораторій та круглих столів стала широка апробація результатів досліджень студентів та викладачів у формі наукових статей у Віснику науково-методичних досліджень. Вісник є ліцензованим фаховим виданням коледжу,

занесеним до єдиного реєстру друкованих засобів масової інформації і який започаткував свої традиції, сформував свій стиль та став тим позавербальним способом спілкування членів педагогічної спільноти, надаючи можливість обміну досвідом та поширенню інноватики в освіті, створюючи імідж коледжу, як осередка науково-методичної думки.

У 2015-2019 рр. Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж був активним учасником Всеукраїнського науково-методичного експерименту «Шкільний учитель нового покоління», у якому брали участь 15 вищих навчальних закладів, серед яких було 4 педагогічних коледжі [6].

Метою даного експерименту було запровадження нової моделі методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови за інноваційною типовою програмою та державна атестація не знань, умінь і навичок, а рівня компетентностей з методики викладання англійської мови.

Здобутками учасника експерименту Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу стали збільшення обсягу навчальних годин на підготовку студентів з методики викладання англійської мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, запровадження спецкурсів з методики викладання англійської мови сертифікованими Департаментом оцінювання Кембриджського університету викладачами, запровадження системи оцінювання професійно-методичної компетентності бакалаврів коледжу «Європейській портфель студента – майбутнього вчителя англійської мови» [7].

Однак, слід зазначити, що запровадження дуальної форми здобуття педагогічної освіти, створило б кращі

можливості для більш глибокої практичної підготовки майбутніх вчителів, тим паче, як показує досвід Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу, наявні передумови та шляхи впровадження дуальної педагогічної освіти.

**Висновки, зроблені в результаті дослідження, і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, вищезазначене свідчить про готовність педагогічних коледжів до реалізації положень Концепції КМУ щодо підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Необхідними кроками стануть зміни у навчальних

планах підготовки вчителів та вихователів, більш глибоке залучення здобувачів освіти до науково-методичних проєктів та посилення роботи щодо виконання науково-практичних досліджень студентів та викладачів коледжу на замовлення роботодавців, а також розробка Положення про дуальну форму здобуття педагогічної освіти. Подальші розвідки у даному напрямі можуть стосуватись вивченню накопиченого досвіду інших педагогічних закладів щодо дуальної освіти та можливості інтеграції цього досвіду задля ефективної реалізації основної мети та завдань дуальної освіти.

#### Література:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 02.04.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.06.20)
2. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Розпорядження КМУ від 19 вересня 2018 р. № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> (дата звернення 11.06.20)
3. Ковтунець В. Навчатись на роботі. Прес-конференція. 29.01.18. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/navchatisya-na-roboti-za-2018-rik-mon-planuye-pidgotuvati-zakonodavchu-bazu-dlya-dualnogo-navchannya>
4. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 18.03.2020. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 29.05.20)
5. Марценюк О.Г. З досвіду впровадження елементів дуальної освіти у Вінницькому гуманітарно-педагогічному коледжі. *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у контексті сучасних освітніх реформ*: тези доп. всеукр. наук.-практ. конф. (м. Львів, 06-07 грудня. 2018 р.). Львів. С. 76-78.
6. Всеукраїнський науково-методичний експеримент «Шкільний учитель нового покоління». Наказ МОН України № 871 від 12.08.2015 URL: <https://mon.gov.ua>
7. Пиндик (Марценюк) О.Г., Голованюк В.А. Результати експериментальної перевірки впровадження Всеукраїнського проєкту з методики викладання англійської мови «Шкільний учитель нового покоління». *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: тези доп. міжнар. наук. конф. (м. Умань, 2017 р.). Умань. С. 83-87.



**Мухіна Г. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Донецького юридичного інституту МВС України*

## **ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕТРОВАНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

**Анотація:** У статті здійснено історичний огляд основних зарубіжних і вітчизняних підходів до осмислення методологічних основ студентоцетрованої парадигми у педагогічній науці, виокремлено й обґрунтовано інтегральні можливості та світоглядні переваги студентоцетрованої освітньої парадигми. У дослідженні розглядаються пріоритетні питання щодо модернізації вищої освіти, а саме: запровадження в освітній процес студентоцетрованого навчання; адаптації освітньої діяльності до викликів сьогодення та підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних швидко реагувати на зміни у соціально-економічному середовищі тощо. Приділено увагу необхідності впровадження нової парадигми освітньої діяльності та створення у закладі вищої освіти освітнього середовища, яке має базуватися на принципах студентоцентризму, підвищення лідерського потенціалу, консолідованій відповідальності академічної спільноти.

**Анотация:** В статье осуществлен исторический обзор основных зарубежных и отечественных подходов и методических основ студентоцентрированной парадигмы в педагогической науке. Охарактеризовано интегральные возможности и мировоззренческие преимущества студентоцентрированной образовательной парадигмы. В исследовании рассматриваются приоритетные вопросы модернизации высшего образования, делается акцент на необходимости внедрения новой парадигмы в образовательный процесс.

**Summary:** The article shows a historical overview of the main foreign and domestic approaches to understanding the methodological foundations of a student-centred paradigm in pedagogical science. The integrated capabilities and philosophical preferences of a student-centred educational paradigm are highlighted and substantiated. The study examines the priority issues of modernization of higher education, namely: introduction of student-centred learning into the educational process; adaptation of educational activities to the challenges of the present and preparation of competitive specialists able to respond quickly for changes in the socio-economic environment etc. The attention to the need to introduce a new paradigm of educational activity and the creation of an educational environment in a higher educational institution that should be based on the principles of student-centrism, increasing of leadership potential, and consolidated responsibility of the academic community was paid.

**Постановка сучасної проблеми.** Розширення сфери впровадження студентоцетрованої парадигми є, на сьогодні, одним з ключових напрямів розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Характеристиці основних ідей зазначеної парадигми приділено значну увагу в документах ЄПВО, зокрема, у документах зустрічей міністрів освіти, новому Порядку денному Європейського Союзу стосовно вищої освіти, Стандар-

тах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти тощо. Вища освіта в Україні дуже повільно просувається в імплементації базових принципів студентоцетрованої парадигми, й тільки у 2019 році основні ідеї цієї парадигми було закріплено в нормативних документах, що регламентують основні засади вищої освіти. Так, Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо

вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» було доповнено Закон України «Про вищу освіту. Тепер до переліку основних понять у розділ I «Загальні положення» включено визначення поняття «студентоцентроване навчання», яке розуміють / визначають як підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [4].

Проте, на нашу думку, характеристика студентоцетрованої парадигми видається неможливою без урахування здобутків філософсько-педагогічної та психологічної думки на різних історичних етапах розвитку людства. Адже кожна історична епоха хоча й вирішувала свої завдання та виконувала певне соціальне замовлення, проте й формувала уявлення про навчання, взаємозв'язок навчання й розвитку особистості тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор.** Дослідженню питань реформування змісту сучасної освіти у контексті інтеграції до європейського простору приділяють значну увагу вітчизняні та зарубіжні науковці різних галузей. Філософські засади зазначеної освітньої парадигми розкрито у працях Б. Гершунського, І. Зязюна, С. Клепка, В. Лутая, М. Михальченка, С. Подмазіна, М. Полані та інших. Теоретичні основи

гуманізації в сфері освіти, в тому числі й студентоцентризма у системі вищої освіти, знайшли відображення в наукових публікаціях Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, І. Бега, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Газмана, О. Кондратенко та інших.

Основним напрямком і тенденціям розвитку європейського освітнього простору присвячено наукові доробки В. Андрущенко, Н. Авшенюк, О. Дубасенюк, О. Локшина, В. Кравченка, А. Сбруєва, В. Сидоренка, Г. Товканець тощо. Заслужують на увагу в рамках нашого дослідження роботи І. Грищенка, М. Євтуха, В. Кремня, Т. Осадчої, Н. Ничкало, Л. Пуховської, С. Сисоєвої, які присвячено проблемам удосконалення системи вищої освіти в європейських країнах тощо.

**Мета статті** – проаналізувати історичні засади формування студентоцетрованої освітньої парадигми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Колискою європейської системи навчання стала давньогрецька філософія. Перші наукові педагогічні узагальнення входили до складу філософського знання, бо саме в ньому на той час акумулювались уявлення про людину й суспільство. Основи методологічних підходів до теоретичного розв'язання проблеми розуміння особистості, становлення її в контексті взаємовідносин «природа-індивід-суспільство» були закладені у філософських трактатах Демокріта, Сократа, Платона та Арістотеля. Саме філософи античного періоду заклали філософські основи гуманістичної педагогіки.

Головними ідеями, які притаманні давньогрецьким філософам цього періоду, були: навчання перебудовує людину й, перетворюючи, створює її природу (Демокрит); людина пови-

нна навчатися не шляхом несвідомого запам'ятовування, тобто передачі істини, а шляхом самостійного пошуку її смислу (Сократ); навчання повинно забезпечити поступове сходження особистості до світу ідей, формувати «і тіло, і душу найпрекраснішими» (Платон); навчання має формувати певні чесноти (Арістотель).

Інтерес до питань розвитку особистості під час навчання можна простежити в роботах давньоримських філософів і ораторів, таких як М. Квінтіліан, Марк-Туллій Цицерон, Плутарх та Сенека. Головними в організації навчання, на думку М. Квінтіліана, є любов та повага до особистості дитини з боку вчителя, який повинен бути справжнім прикладом добродійностей. Марк-Туллій Цицерон звертав увагу на унікальність людських здібностей, і що, перш за все, необхідно створювати умови для культурного й морального розвитку здатностей особистості [3].

Отже, на зазначеному вище етапі особливого звучання набули питання пов'язані з особистістю, людською індивідуальністю, розвиток якої повинен здійснюватися через навчання. Тут зауважимо, що саме давньогрецькі та давньоримські філософи заклали прогресивні ідеї, які стали філософсько-педагогічним підґрунтям теорії студентоцентрованої педагогіки в майбутньому.

Певні ідеї Арістотеля, Плутарха, Сенеки, Цицерона набули свого розвитку у трактатах таких середньовічних філософів як Августин, П. Абеляр, Ф. Аквінський. У середньовічних університетах були звичними такі форми навчання, як проведення диспутів та написання трактатів, що сприяли активізації самостійності, розвитку мислення, виявленню творчості того, хто навчається.

В епоху Відродження виникає «унікальний синтез античної традиції з культом громадянської свободи особистості й традицій середньовічної культури з її спрямованістю до глибин людської душі [5, с. 136]. У вітчизняній філософії епохи Відродження гуманістичний напрямок репрезентують такі мислителі, як Ю. Дрогобич, С. Оріховський, П. Русин та інші. Гуманісти епохи Відродження вважали, що в процесі навчання діти повинні розвивати *активне мислення, самостійно пізнавати навколишній світ; саме в цю історичну епоху активно змінюються підходи до навчання, до розуміння людських якостей, які притаманні людині як неповторній особистості.*

XVII ст. стало поворотним пунктом у розвитку педагогічної думки. На думку видатного чеського вченого Я. Коменського – особистість є «най-досконалішим, прекрасним творінням», «чудесним мікрокосмом», а школа – «майстернею гуманності». Правильно навчати, вважав Я. Коменський, це означає – розкрити здатність розуміти речі, щоб саме здібності, ніби з живого джерела, пробілися як ручаї, подібно до того, як із бруньок дерев виростають листя, плоди, а наступного року з кожної бруньки виростає нова гілка зі своїм листям, квітами й плодами» [10, с. 68].

Прогресивні ідеї Я. Коменського знайшли відгук у засадах так званої сентиментальної педагогіки Ж.-Ж. Руссо, основні ідеї якої тісно пов'язані з педагогічними проблемами сутності і становлення особистості. Розробляючи принцип «вільного виховання», Ж.-Ж. Руссо розвивав думку про те, *що педагог не повинен нав'язувати дитині своїх поглядів, але повинен давати можливість рости й розвиватися вільно, надавати право вибору власної навчальної*

*траєкторії*. Чітко простежується спільність поглядів Ж.-Ж. Руссо та Й. Песталоцці щодо питання гармонійного розвитку всіх сил і здібностей людини.

Серед видатних просвітителів цього часу, які збагатили вітчизняну педагогіку ідеями гуманістичної спрямованості, почесне місце належить К. Ушинському, який центром уваги робив особистість – її почуття, стосунки зі світом, її справи, нахили та обдарування [7, с. 17]. На думку К. Ушинського, головною метою навчання повинна бути підготовка всебічно розвинутої особистості, а тому *методи викладання мають сприяти розвитку й активізації пізнавальної діяльності особистості, її мислення й мовлення у процесі навчання*. Він сподівався на те, що «людство, нарешті, утомиться гнатися за зовнішніми зручностями життя й піде створювати, набагато триваліші зручності в самій людині, переконавшись не на словах тільки, а на ділі, що головні джерела нашого щастя й величі не в речах і порядках, до нас зовнішніх, а в нас самих» [14, с. 2]. Саме ідеї про можливість вибору власної траєкторії навчання, заохочення до активного навчання є характерними для теорії студентоцетрованого навчання, яка, як бачимо, виникла на пустому місці та не народилася з нічого.

Отже, короткий екскурс в історію взаємодії філософського й педагогічного знання на означеному етапі засвідчує, що об'єктивною основою взаємодії є зацікавленість філософії й педагогіки сутністю людини та проблемами вдосконалення особистості у процесі навчання. Прогресивна педагогічна думка цих часів переважно орієнтована на гуманне ставлення до тих, хто навчається, на організацію навчання, яке створює умови для вільного розвитку особистості.

XX століття не стало винятком у наукових дослідженнях проблеми формування особистісного підходу до навчання, суть якого полягає у спрямованості освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні і спеціальні компетентності тих, хто навчається. На нашу думку, в розробку теоретичних основ сучасної студентоцетрованої освітньої парадигми вагомий внесок зробили такі корифеї гуманістичної думки, як Г. Ващенко, В. Духнович, М. Корф, О. Огієнко, С. Русова та чимало інших представників української педагогіки. Їхня освітня діяльність ґрунтувалася на ідеях національної гуманістичної педагогіки, а гуманістична спрямованість поглядів – на засадах української народної педагогіки [13, с. 147].

У тому ж XX столітті особливої популярності в Західній Європі набуває гуманістичний напрямок розвитку навчання, презентований авторськими системами Д. Дьюї, М. Монтессорі, С. Френе, Г. Шаррельмана, Р. Штейнера тощо. У центрі цих систем знаходиться особистість, її цінності, особиста свобода, вміння прогнозувати й контролювати своє життя.

У контексті досліджуваної нами проблеми актуальною видається ще одна педагогічна система гуманістичної спрямованості – вальдорфська педагогіка. Родоначальником вальдорфської педагогіки вважають німецького вченого та філософа Р. Штейнера. На його думку, розвиток особистості здійснюється тільки шляхом самопізнання, саморозвитку індивідуальності в партнерстві з учителем [11]. Тому головним завданням навчання є, перш за все, створення необхідних сприятливих умов для розвитку особистості та індивідуальності тих, хто навчається.

На нашу думку, педагогічна система навчання М. Монтесорі, має ознаки особистісної спрямованості. Дослідниця у своїх роботах акцентувала увагу педагогів на необхідності виключення будь-якого авторитарного тиску на людину, яка *формується, та орієнтації навчання на розвиток вільної, самостійної, активної особистості* [8, с. 62-63]. Замість догматичного навчання, на думку М. Монтесорі, необхідно створити умови для самостійного розвитку та освоєння особистістю людської культури.

Отже, саме в ХХ столітті дослідниками-педагогами, на нашу думку, було обґрунтовано теоретичні основи студентоцетрованого навчання, а саме:

- у центрі педагогічного процесу має знаходитись особистість, а визначальним фактором її формування має бути життєвий досвід;

- має відбуватися широке запровадження нових оригінальних методів, прийомів та засобів навчання;

- процес навчання має спиратись на принципи індивідуалізації та диференціації процесу навчання тих, хто навчається;

- необхідною постає гуманізація форм контролю знань; в оцінці необхідно враховувати не тільки формальний результат, але й зусилля, витрачені на виконання роботи.

Слід акцентувати на тому, що крім філософів та педагогів питання особистісного підходу до навчання стає предметом уваги й представників гуманістичного підходу, який як самостійний напрям у науці виокремився в 60-тих роках ХХ століття. У межах цього напрямку людину кваліфікували як неповторну унікальну цінність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації

завдяки тим цінностям, якими вона керується [9, с. 29].

Отже, представники цього підходу (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та інші) пропонують будувати навчання на інших (порівняно з традиційною школою) дидактичних принципах. Головним вважають принцип «розвиваючої допомоги». Суть цього принципу виявляється в тому, щоб не виконувати роботу за того, хто навчається, не вказувати йому, що робити, не вирішувати його проблеми, а допомагати йому усвідомлювати себе й пробуджувати власну активність та внутрішні сили, щоб він сам робив вибір, знаходив рішення й відповідав за ці рішення. Організація такого навчання потребує зміни атмосфери й використання інших методів навчання, які стимулюють активність особистості та її розвиток.

Основна мета гуманістичної парадигми – педагогічне плекання гуманістичної особистості, яка не лише споживає культурні цінності, а й примножує їх, і що найголовніше сама постає самоцінним суб'єктом суспільного розвитку [6, с. 118].

Початок 30-х років ХХ століття був презентований низкою цікавих досліджень представників гуманістичної психології (роботи Л. Виготського, П. Каптерева, С. Рубінштейна та інші). Саме в цих дослідженнях було доведено, що навчання випереджає розвиток, який відбувається лише доти, доки особистість навчають. Саме в цей час Л. Виготський висунув ідею навчання, орієнтованого на розвиток особистості як на основну мету. На його думку, знання не є кінцевою метою навчання, а всього лише засобом розвитку особистості. Розвиток особистості це «дійсне засвоєння», коли той, хто вчиться

самостійно, застосовує здобуте знання в практичній діяльності. Ідеї Л. Виготського набули подальшого розвитку в наукових працях, які присвячено проблемі розвиваючого навчання.

Ідеї розвиваючого навчання мають багато спільного з ідеями В. Сухомлинського щодо створення відповідних умов для вільного розвитку особистості в процесі навчання. Педагогічну спадщину великого педагога пронизує ідея гуманізації навчання. На його думку, педагогіка має відійти від емпіричних узагальнень у досягненні цілей навчання й використовувати цілепокладання, моделювання, технологію активного перетворення педагогічної дійсності. Великий педагог зазначає, що повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, не можна було б уявити, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину, навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань [12, с. 139].

В. Сухомлинський запропонував чимало оригінальних методів, прийомів, форм навчання та виховання, спрямованих на розвиток творчих та розумових здібностей [1, с. 338]. Так, видатний український педагог зазначав, що навчання має базуватися на принципах гуманного ставлення до особистості (панування гідності і прав тих, хто навчається, відкритість, емпатія, довіра, педагогічний оптимізм, креативність, співпраця, заохочення, розвитку культура спілкування).

Саме ці ідеї знайшли своє відображення в педагогіці співробітництва учителів-новаторів 70-80 років ХХ століття. Головними ідеями педагогіки співробітництва є:

– зміна позиції вчителя з авторитарної на демократичну («співробітництво»);

– вирішення в процесі учіння завдань навчання, розвитку й виховання;

– використання методів і форм навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів та їх розвиток.

Отже, на зазначеному вище етапі різні авторські концепції і школи, в яких здійснюється практичний пошук форм урахування індивідуальності особистості під час навчання заклали теоретичні основи для студентоцентрованої освітньої парадигми.

Термін «студентоцентроване навчання» входить до педагогічної лексики на початку ХХІ століття у зв'язку з перетвореннями освітньої системи, які відбулися в наслідок запровадження основних положень Болонської конвенції. Студентоцентроване навчання передбачає розробку нових підходів до процесу підготовки майбутніх фахівців, формує їхні професійні компетентності, орієнтує освітній процес на студента, на цілі яких він хоче досягти в процесі навчання [2, с. 42].

Поняття «студентоцентроване навчання» починає наповнюватися конкретним змістом завдяки дослідникам у сфері педагогіки і психології. Суттєву роль у впровадженні студентоцентрованого навчання психологи відводять гуманізації викладання наукових знань – надання конкретній пізнавально-навчальній діяльності студента ціннісного спрямування та його гуманізації – орієнтації на мету, зміст, формий методинавчання. На нашу думку, методологічне підґрунтя студентоцентрованого навчання становить гуманістична освітня парадигма, де ученє є суб'єктом

пізнання й соціальної взаємодії, який стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом [5, с. 118].

На нашу думку, перевагами студентоцентрованої парадигми у системі вищої освіти, перш за все, є те, що таке навчання створює умови для повноцінного творчого розвитку учасників освітнього процесу через відкритість спілкування, свободу навчання, індивідуалізацію розвитку особистості, актуалізацію фасилітаторських якостей педагога. За цих умов відбувається не тільки передача знань, вироблення умінь, але й формування спрямованості пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій студентів та розвиток особистісного потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

**Висновки.** Узагальнюючи все зазначене вище, слід акцентувати, що певні теоретичні та методологічні підходи, що визначають студентоцентровану систему освіти, мають історичне підґрунтя. У різні історичні часи дослідники акцентували увагу на тому, що обов'язковим завданням навчання має бути формування самостійної та активної особистості. Але основні ідеї та принципи студентоцентрованої пара-

дигми, на нашу думку, було запозичено з гуманістичної освітньої парадигми. основна ідея якої полягає в тому, що учень постає суб'єктом пізнання та соціальної взаємодії, і не тільки споживає культурні цінності, а й примножує їх. Отже, суть студентоцентрованої парадигми полягає не тільки у формуванні активної позиції студента, а й у розширенні його освітньої автономії, залученні до розробки освітніх програм і вибору навчальних дисциплін та до формуванні його власної освітньої траєкторії тощо. Основними ідеями цієї освітньої парадигми є: повага й увага до особистості студента, розвиток взаємоповаги у стосунках того, хто навчається, й викладача тощо.

Але виникає питання, як це зробити? Реалізація основних положень студентоцентрованої парадигми викладачами закладів вищої освіти, на нашу думку, є можливою через розвиток навчальної мотивації студентів, вивчення педагогами індивідуальних особливостей студентів, вибір активних методів та прийомів навчання й оцінювання навчальних досягнень студентів тощо. Саме ці аспекти й потребують окремих наукових досліджень.

#### Література:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підруч. для вищих пед. навч. закладів. К. : Либідь, 2006. 424 с.
2. Бойко М.М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Journal «ScienceRise: PedagogicalEducation». № 4(31)2019. С. 41-45.
3. Історія педагогіки : курс лекцій / подред А.С. Артемьева. К., 2004. 171 с.
4. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» від 18.12.2019. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20>.
5. Корнетов Г.Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М. : ИТПиМИО РАО, 1994. 265 с.
6. Крисоватий А. І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. Психологія і суспільство. №1. С. 114-121.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-те вид., доповн. і переробл. К., 2007. 656 с.
8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.

9. Педагогика: підручник /под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Педагогика, 1996. 389 с.
10. Педагогическое наследие / сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1988. 416 с.
11. Сергейко С.А. Зарубежная реформаторская педагогика конца XIX – первой половины XX века : учеб. пособ. по курсу «История педагогики» для студ. всех спец. Гродно : ГрГУ, 2001. 306 с.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. К. : Рад. шк, 1985. 557 с.
13. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.
14. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т.1. / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. 492 с.



**Рашковська І. В.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології  
Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова*

## УСПІШНА ОСОБИСТІТЬ: ПРОБЛЕМИ ТА ПРАКТИКА

**Анотація:** У статті піднімаються питання особистісної успішності та надається орієнтовна програма тренінгу на задану тему, що може бути використаним на заняттях з різних предметів психологічного циклу, де мова йде про формування успішної особистості та професіонала.

**Аннотация:** В данной статье раскрываются положения об «успешности» и предлагается программа и описание тренингового занятия, которое помогает в формировании успешной личности.

**Summary:** This article reveals the provisions on “success” and proposes a program and description of the training session, which helps in the formation of a successful personality.

Останнім часом в науковій літературі та в розмовах пересічних громадян часто ведуться дискусії про формування успішності, успішної особистості тощо. Й, не дивлячись на соціальні негаразди, складні умови карантину все одно тема залишається актуальною, особливо, для молоді. Сьогодні багато представників учнівської та студентської молоді захоплюються популярними книгами «Як досягти успіху ...». Дійсно, сьогодні в суспільстві сформувалася думка, що успіх – це набуття певного матеріального статусу, який обов'язково веде до інших успішних проектів. Але життя та висновки деяких психологів та науковців свідчать зовсім про інше.

В основному дослідження проблеми успіху сучасними вченими обмежуються двома головними тенденціями: внутрішньою (суб'єктивно-ціннісною) та зовнішньою (об'єктивно-поведінковою).

У філософських працях дослідження заявленої проблеми ґрунтується на уявленні про успішну людину як про таку особистість, яка сповнена недовсяжними ідеалами та наділена великим прагненням до самореалізації в усіх

сферах свого існування (Дж. Аткинсон, Д. МакКлелланд, А. Маслоу, Ю. Орлов та ін.). Усвідомлення власної успішності (в широкому розумінні) і своїх дійсних цінностей відбувається упродовж усього життя людини, а якщо взяти до уваги проблему мінливості психічного, то стає зрозуміло певна «часова дилема» – чи можна задовольнити потреби та бажання не тільки матеріального, «а й вищого рівня тут і тепер, і чи всі наші бажання, що виникають спонтанно, приведуть до смислотворчого успіху в майбутньому» [2].

За позицією Л. М. Балецької «модель успішності особистості пов'язується з уявленнями про творчі аспекти загалом, які розглядаються на сьогодні як базові. Натомість у процесі побудови моделі успіху необхідно враховувати «тренди», які мають місце в певний історичний відрізок часу, адже в різні часи людство орієнтувалось на різні способи щодо їх задоволення (матеріальні, духовні та ін.)» [3].

Виходячи з вищесказаного, ми пропонуємо на заняттях з студентами запроваджувати інтерактивні, тренінгові

заняття, метою яких буде досягнення усвідомлення шляхів розвитку успішної особистості через реалізацію окремих завдань:

- пошуку взаємозв'язків різних напрямків розвитку особистості, які впливають на успішність;
- усвідомлення своєї успішної частини особистості;
- усвідомлення частини, які не вистачає успішності та робота з нею;
- спроби інтеграції частин в успішну особистість;
- створення напрямків самовдосконалення для набуття особистісної успішності.

Тема успішності може інтегруватись в будь-яку навчальну дисципліну. В ситуації навчання студентів будь-то, практичні заняття з «Психоконсультавання та психокорекції», де мова йде про успішного психолога-консультанта. Тема успішності, безумовно, важлива при вивченні курсу «Психологія конфлікту». Тема успішного та ефективного медіатора також важлива та дуже актуальна на сьогоднішній день. Тема успішності голосно озвучується під час викладання предмету «Психологія кар'єрного зростання», «Психологія професійних деструкцій» тощо.

Виходячи з вищесказаного, пропонуємо розробку тренінгового заняття з студентами. Які можна використовувати на практичних заняттях, які стосуються теми особистісної успішності, або, успішності в професійній діяльності.

*План проведення заняття.*

*Вступна частина.*

Коротке обговорення теоретичних аспектів проблеми успіху. Обговорення вибору на участь саме такої тематики.

*Основна частина заняття.*

Вправа 1. «Нитка»

Вправа 2. Робота в групах. Успішність в різних напрямках розвитку особистості.

Вправа 3. Малюнок успішної людини. Обговорення.

Вправа 4. «Проблеми в коробочку».

Вправа 5. Пошук ресурсів успішності. Авторський варіант модифікації методики Дембо –Рубінштейн.

*Заключна частина*

Рефлексія заняття. Зворотній зв'язок з групою. Підбиття підсумків.

*Вступна частина. Ведучій вітається з групою для роботи.*

Ведучій надає слово учасникам. Задає запитання:

Що привела вас до вибору теми заняття;

Наскільки актуальна для вас проблема успіху;

З чого складається успішна особистість;

Що саме головне для становлення успішної особистості.

*Вправа 1. «Клубок».*

Вправа спрямована на об'єднання групи та усвідомлення взаємозв'язків між різними успішними якостями особистості.

*Обладнання: клубок ниток*

*Інструкція.* Учасники встають та стають в коло. Кожний учасник передає іншому клубок ниток з назвою якості успішної особистості. Людина, яка приймає називає свою якість й передає людині, яка стоїть напроти неї.

Після того, як нитки закінчуються учасники передають нитки назад, тобто, змотують клубок. При цьому вони називають побажання кожному учаснику, якому віддають нитку.

*Обговорення*

– що ви відчували, коли були в колі;

– які якості, названі іншими учасниками є важливими для вас, чому?

- чим вам допомогла дана вправа;
- чим ви допомогли іншим учасникам своїми побажаннями;
- що вам особисто дала дана вправа у руслі проблеми вашої успішності.

*Основна частина*

*Вправа 2. Успішність в різних напрямках розвитку особистості.* Вправа спрямована на усвідомлення успішних рис особистості та напрямків досягнення успішності.

*Обладнання:* бумага А-3, засоби малювання.

*Інструкція.* Учасники діляться на двійки та отримують завдання представити розуміння успішності в різних напрямках прояву особистості.

Кожна двійка отримує напрям:

- успішність в професії;
- успішність в особистому житті;
- успішність в сім'ї;
- успішність в матеріальній сфері;
- успішність в інтелектуальній сфері.

Потрібно намалювати портрет особистості по даному напрямку та повністю описати всі його якості, вміння, навички, риси характеру, тощо.

*Вправа 3. Малюнок успішної людини.*

Вправа спрямована на створення інтегрованого образу успішної особистості.

*Обладнання:* ватман, засоби малювання.

*Інструкція.* Представники кожної групи малюють разом успішну особистість.

*Обговорення двох вправ*

- як відрізняються успішні люди в різних сферах;
- що об'єднує успішних людей по кожному напрямку;
- з якою людиною ви асоціюєте себе, чому;

– що для розуміння свого внутрішнього стану успішності дала вам дана вправа;

– чи важко було разом малювати успішну особистість;

– що було важко, що легко;

– чи вдалось вам передати ті напрямки успішності над якими ви працювали в групах для загального образу успішної особистості;

– що для себе ви взяли з даної вправи.

*Вправа 4. «Проблеми в коробочку».*

Вправа спрямована на психологічне звільнення від рис, які заважають набуттю успішності

*Обладнання:* коробочка та маленькі листочки.

*Інструкція.* Групі надається завдання уявити себе успішною особистістю по всіх напрямках та проаналізувати, чого б у власній особистості хотілось би позбутися. Це записується на шматочках паперу, які розриваються та складаються в коробочку. Тобто, учасник психологічно викидає непотрібні йому риси.

*Обговорення.*

– від чого хотілось позбутися;

– що відчували, коли рвали листки з написами того, що заважає;

– що відчули, коли викинули в коробку розірвані листки;

– чи відчули полегшення;

*Вправа 6. Пошук ресурсів успішності.*

Авторський варіант модифікації методики Дембо – Рубінштейн.

Вправа спрямована на визначення напрямків самовдосконалення для набуття успішності.

*Обладнання:* листки А-4, лінійки, прості олівці, ручки.

*Інструкція.* Учасникам пропонується накреслити 6 вертикальних відрізків та

відмітити середину. Потім пропонується уявити, що кожний відрізок є певною сферою особистості та під відрізком записати назву даного напрямку. Після цього на кожному відрізку відмітити своє положення зараз (реальне Я, самооцінку), а потім відмітити те положення якого хотілось би досягти (ідеальне Я, рівень притязань). Після того, як все відмічено. Перші та другі показники з'єднати ламаними та проаналізувати ситуацію.

*Обговорення.*

- які відкриття в результаті даної вправи;
- який напрям розвитку вашої особистості найбільш успішний на сьогоднішній день;
- який найменш успішний;
- що заважає розвиватися цьому напрямку;

– які шляхи самовдосконалення ти можеш задіяти для досягнення успіху по інших сферах;

– що тебе сподобалось в аналізі розвитку своєї особистості.

*Заключення.* Обговорення актуального настрою, результатів майстер – класу. Прощання та побажання учасникам групи.

Таким чином, в даній статті ми пропонуємо орієнтовні вправи, які можуть бути об'єднані в тренінгове заняття. Їх використання на заняттях студентів, майбутніх психологів сприяє формуванню їх свідомості як успішних, конкурентоспроможних особистостей та фахівців у майбутньому. Безумовно, дана тема потребує подальших досліджень, теоретичних узагальнень та практичних розробок.

**Література:**

1. Бадрак В. В. Как достичь успеха и стать лидером : (Опыт 400 выдающихся личностей цивилизации и воздействия на окружающий мир) / В. В. Бадрак. – Харьков : Фолио, 2011. – 219 с.
2. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів : Дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. М. Балецька. – К., 2014. – 254 с.
3. Максименко С. Д. Екзистенціально-генетичні витоки існування особистості / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Держ. Вищий навчальний заклад «Запорізький університет». – Запоріжжя. – 2012. – № 2 – С. 4-11.
4. Щербатых Ю. Психология успеха / Ю. Щербатых. – М. : Эксмо, 2004. – 560 с.

**Романюк-Мосницька В. С.**  
*студентка II курсу магістратури*  
*педагогічного факультету*  
*ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет*  
*імені академіка Степана Дем'янчука»*

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Анотація:** У статті проведено аналіз особливостей інклюзивного навчання в початковій школі. Визначені основні принципи інклюзивного навчання в початковій школі; розкритий величезний виховний потенціал інклюзивного навчання; подані обґрунтовані висновки та рекомендації.

**Аннотация:** В статье проведен анализ особенностей инклюзивного обучения в начальной школе. Определены основные принципы инклюзивного обучения в начальной школе; раскрыт огромный воспитательный потенциал инклюзивного обучения; представлены обоснованные выводы и рекомендации.

**Summary:** The article analyzes the features of inclusive education in primary school. The basic principles of inclusive education in primary school are determined; the huge educational potential of inclusive education is revealed; substantiated conclusions and recommendations are given.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі дедалі більшого розвитку набуває інклюзивна модель освіти – модель, що ґрунтується на соціальному й гуманістичному розумінні інвалідності, а не лише на підході як до медичної проблеми. Сьогодні для суспільства і системи освіти в цілому особливо гостро виступає проблема побудови активної практики соціалізації дітей з обмеженими можливостями за допомогою інтеграції їх в соціокультурне середовище. При цьому особливо актуальними є цінності соціального прийняття і інтеграції. Питання про включення в освітній простір людей з обмеженими можливостями набуває особливої важливості, оскільки в академічному середовищі вже склалося певне ставлення до цієї проблеми. В даний час актуалізується обґрунтування важливості інклюзивної освіти, необхідність діалогу науки і практики

в галузі проблем і перспектив, можливостей і бар'єрів інклюзії. Актуальною проблемою є дослідження особливостей інклюзивного навчання в початкових класах.

**Аналіз сучасних досліджень та публікацій.** В Україні наразі спостерігаються системно-еволюційні зміни в освітній системі. На думку українських науковців, таких як А. Колупаєва, П. Таланчук О. Таранченко та ін., інклюзивна форма навчання передбачає динаміку, пов'язану зі значними аксіологічними змістовними змінами. Однак на сьогодні в системі української освіти стабільним залишається орієнтування на фіксовану сукупність відносно стійких складових академічного базису. Утім ця ситуація може змінитись у процесі втілення освітньої реформи Нової української школи, що визначає першочерговим завданням реалізацію в шкіль-

ній системі гнучких механізмів залучення дітей з особливими потребами і стратегій взаємодії з ними як інших дітей, так і педагогів.

На протязі останніх років відомі науковці, зокрема, Софій Н. З., Найда Ю. М., Ленів З. П., Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Зброєва Н. Б. присвячують свої дослідження та наукові розробки проблемі залучення дітей з особливими потребами до навчання в початковій школі.

**Мета даної статті** полягає в розкритті особливостей інклюзивного навчання в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Довгі роки система освіти чітко ділила дітей на звичайних та інвалідів, які практично не мали можливості здобути освіту і реалізувати свої можливості, їх не брали до установ, де навчаються нормальні діти. Несправедливість такої ситуації очевидна. Діти з особливостями розвитку повинні мати рівні можливості з іншими дітьми. Ось і виникла потреба у впровадженні такої форми навчання, яка створить їм оптимальні умови навчання – інклюзивна освіта. Інклюзивний підхід передбачає розуміння різних освітніх потреб дітей та надання послуг відповідно до цих потреб через більш повну участь в освітньому процесі, залучення громадськості та усунення дискримінації в освіті. Інклюзивна освіта розуміє під собою створення умов для спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їх здорових однолітків.

Поняття «інклюзивна освіта» [8, с. 21] сформувалося з переконання в тому, що освіта є основним правом людини і що воно створює основу для більш справедливого суспільства. Всі учні мають право на освіту, незалежно від їх індивідуальних якостей і проблем.

Права дітей на розвиток особистості в системі освіти, орієнтованої на індивідуальні потреби, і в тому числі право дітей з відхиленнями у розвитку вчитися в тих же школах, де навчаються їхні однолітки, що живуть по сусідству, визнані міжнародними стандартами прав людини: Загальною декларацією прав людини, міжнародним пактом з економічних, культурних та соціальних прав, Європейською соціальною хартією, Декларацією про права розумово відсталих осіб та іншими документами.

Інклюзивна освіта – особливий підхід до побудови загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для кожної дитини, незалежно від її особливих потреб. В основі інклюзії – проста і стара як світ ідея, що школа має бути для дітей, якими б вони не були, а не на навпаки, де діти особливим чином повинні готуватися і найголовніше – підходити до школи.

Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, спрямовану на дітей і визнає, що всі діти індивідууми з різними потребами в навчанні. Вона намагається розробити підхід до викладання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб в навчанні [7, с. 78].

Основні принципи інклюзивного навчання в початковій школі (табл. 1):

- цінність дитини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна дитина здатна відчувати і думати;
- кожна дитина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
- всі діти потребують один одного;
- справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин;

– всі діти потребують підтримки і дружби ровесників;

– для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть;

– різноманітність підсилює всі сторони життя дитини.

Роль педагога у втіленні принципів інклюзивної освіти колосальна. Як учитель він може організувати навчальний процес таким чином, щоб знання було засвоєно кожним учнем класу, незалежно від його здібностей і особливих потреб. Як класний керівник він може створити в класі клімат довіри і прийняття, в яких розкрилися б кращі сторони кожного учня і сильні сторони характеру кожної дитини.

Проведення в життя ідеї інклюзії, зміна освітньої практики відповідно до принципів інклюзії – завдання складне. Ідея включення вимагає від нас не тільки «включити», але і «вклю-

читися» [1, с. 16] в процес взаємодії з іншими, навчитися бути відкритими для спілкування, бачити необхідність своїх змін, вміти прийняти особливості і відмінності інших людей.

Безумовно, діти навчаються всі разом. Неможливо нічим замінити спілкування дітей один з одним, їм це просто необхідно. Наявність навіть однієї дитини з особливими потребами в класі змінює діяльність вчителя, так як на уроці необхідно організувати кілька видів навчальних ситуацій:

– індивідуальна робота учнів з освоєння певної частини матеріалу за допомогою різних дидактичних і технічних засобів;

– навчальна діяльність учнів в підгрупах і парах;

– безпосередня робота учнів з особливими потребами.

Введення парної організаційної форми на різних етапах процесу засвоєння, що реалізується в уроці, дозволяє

**Таблиця 1 – Принципи інклюзивної освіти**

<b>Принципи інклюзивної освіти</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Принцип дотримання рівних прав на здобуття освіти.</li> <li>• Принцип толерантного ставлення до кожної дитини, визнання її цінності, незалежно від особливостей чи відмінностей, недопущення дискримінації.</li> <li>• Принцип верховенства інтересів дитини.</li> <li>• Принцип раннього втручання.</li> <li>• Принцип особистісно зорієнтованого освітнього процесу.</li> <li>• Принцип надання підтримки та супроводу у процесі навчання.</li> <li>• Принцип права батьків на вибір закладу освіти та участь у процесі навчання.</li> <li>• Принцип фахової співпраці та соціальної взаємодії.</li> </ul>
<b>Інклюзивна освіта як освітня система передбачає</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мобілізацію ресурсів та засобів для якісної освіти.</li> <li>• Визнання рівноправності та розмаїтності учнів - методологічне підґрунтя освітньої освіти.</li> <li>• Структурно-організаційні та змістові зміни, спрямовані на вдосконалення освітнього процесу.</li> <li>• Залучення громади до створення інклюзивного простору.</li> <li>• Повну трансформацію діяльності освітніх закладів.</li> <li>• Високий рівень професійної компетентності фахівців.</li> </ul>

підвищити ступінь завершеності в реалізації кожного етапу уроку і включити більше число учнів у навчальний процес. Тим самим зростає число навчальних ситуацій, в яких завдяки переведенню частини дій в мовні фази засвоєння, учні можуть запам'ятати навчальний матеріал більш усвідомлено і успішно [3, с. 29].

Головним виховним ресурсом для дітей з особливими потребами є те, що вони опиняються в такому ж же соціальному середовищі, як і інші діти, їх однолітки, які не мають обмежень. Діти з особливими потребами набувають можливість отримання широкого соціального досвіду, встановлення контактів з різними людьми, включаючи однолітків, формування симпатій і антипатій, коротше, вони знаходять середовище, відмінне від вузьких рамок сім'ї.

Ставлення дітей один до одного, особливо в початковій школі, опосередковано ставленням дорослих, тобто вчителів. Норму ставлення до дітей з особливими потребами, включеним в освітній процес, спочатку задає вчитель. Відносини повинні будуватися, по – перше, на правді, по – друге, на просуванні учителем ідеї, що, хоча всі і знаходяться в одному класі, кожен рухається по своїй траєкторії, в тому темпі, в якому може рухатися. Тому в окремі моменти хтось обов'язково відстає, хтось випереджає інших. Так на місці конкуренції заступає цінність руху кожного по своїй

індивідуальній траєкторії. Помилки і труднощі починають розглядатися як неминучі супутники нормального освітнього процесу.

І в цьому є величезний виховний потенціал: діти починають порівнювати себе не один з одним, а з самим собою. Головне не перемагати в конкуренції з сусідом по парті, а здобути перемогу над собою, долати свої власні навчальні труднощі, ліквідувати власні прогалини, реалізовувати свої інтереси, а не утверджуватися за рахунок приниження інших. Такий психологічний клімат значно здоровіший і корисніший для всіх учасників освітнього процесу без винятку.

**Висновки.** У даній статті були розглянуті особливості навчання дітей з обмеженими можливостями, які вимагають подальших наукових досліджень, результати яких необхідно активніше доводити до педагогічних колективів шкіл і впроваджувати в практику. Необхідна кількість підготовлених педагогічних кадрів, спеціально розроблені навчальні програми, методичні матеріали та педагогічні технології для учнів з особливими потребами, що дадуть можливість найбільш ефективно організувати навчальний процес з даною категорією учнів в початковій школі, а дітям отримувати якісну освіту, що в повній мірі забезпечить їх навчання, виховання, розвиток і соціалізацію.

#### Література:

1. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання) / Н. Б. Зброєва. // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 7. – С. 15-18.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Демпелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І. С. – 2010. – 296 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Таранченко О. М. – К.: АТОПОЛ, 2010. – 96 с.



4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
5. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З. П. Ленів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 119-125.
6. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Инклюзия/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osvitnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20\(Kolupaieva\\_Taranchenko\).pdf](http://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Инклюзия/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osvitnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20(Kolupaieva_Taranchenko).pdf)
7. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібник / за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 196 с.
8. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навч.-метод. посіб.] / [А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

**Русіна С. М.**

*кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри нервових хвороб,  
психіатрії та медичної психології*

*ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»*

**Нікоряк Р. А.**

*аспірант кафедри психіатрії  
Національної медичної академії післядипломної освіти  
імені П. Л. Шупика*

## **МОНІТОРИНГ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Анотація:** Стаття присвячена місцю і ролі моніторингу, його основним формам і методам в системі вдосконалення якісної освіти у вищих медичних закладах, визначенню основних завдань та принципів стратегії модернізації навчального процесу з метою забезпечення підготовки сучасних медичних фахівців.

**Аннотация:** Стаття посвящена месту и роли мониторинга, его основным формам и методам в системе совершенства качественного образования в высших медицинских учреждениях, определению основных заданий и принципов стратегии модернизации учебного процесса с целью подготовки современных медицинских специалистов.

**Summary:** The article focusses on the place and role of monitoring, its main forms and methods in the system of improvement of quality education in higher medical institutions, defining the tasks and principles of the strategy of modernization of the educational process to provide training for modern medical professionals.

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне суспільство та зростаюча поширеність хвороб, зокрема, епідемії висуває високі вимоги до фахової підготовки майбутніх спеціалістів у галузі медицини. Розробка стратегії покращення здоров'я українців у кожній медичній галузі є невід'ємною частиною роботи вищого навчального медичного закладу України з підготовки медичних кадрів, спрямованих на позитивний зсув у профілактиці і лікуванні патологічних розладів, у тому числі й психічних.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Серйозні виклики суспільства, спровоковані різноманітними соціально-психологічними і епідеміологічними причинами, спонукають до реформування вищої школи з метою

покращення підготовки професійних медичних працівників. Тому важливим є впровадження освітніх стандартів, які забезпечують єдність освітнього простору держави і гарантують право студентів на одержання якісної освіти конкурентоспроможної в світовій медицині. Засобом відстеження виконання освітніх стандартів є моніторинг якості навчання [1]. Важливою складовою системи забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців є чітка, продумана система контролю, що дозволяє своєчасно вносити корективи в освітній процес. Невід'ємними елементами такої системи є постійний контроль з боку викладача і самоконтроль з боку студентів, що сприяє розвитку їх теоретичних знань та, головне, практичних вмінь

ефективно діяти в процесі досягнення поставленої мети [2].

Показники результативності освітнього процесу розроблені з використанням критеріїв, які використовуються при проведенні комплексної оцінки діяльності вузу, а саме – кожної окремої кафедри. Результати моніторингу знаходять своє відображення у річних звітах діяльності кафедри [3].

Найважливішим варіантом для вищої медичної освіти і стало запровадження в нашій державі безперервності та систематичності оцінювання навчальної діяльності студентів [4].

**Метою статті** є висвітлення місця і ролі моніторингу, його основних форм і методів в системі вдосконалення якісної освіти у вищих медичних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно робочої навчальної програми з до дипломної освіти для студентів 4 курсу за фахом «Медицина» з дисципліни «Психіатрія» передбачено вивчення організаційних питань психіатричної служби, функціонування її підрозділів, правила надання допомоги хворим (амбулаторної, стаціонарної), госпіталізації у психіатричні стаціонари дорослого населення, яке потребує допомоги та, особливо, дітей і підлітків (зі згоди хворого, примусової госпіталізації внаслідок соціально небезпечних дій хворого стосовно оточуючих чи власної особи, для дітей до 15 років зі згоди обох родичів, тощо), диспансерне спостереження, в яке кожного року вносяться поправки, згідно наказів МОЗ України про психіатричну допомогу від 2000 року.

Основний акцент до дипломної освіти з психіатрії робиться на вивченні загальної психопатології (пізнавальних та дійових процесів свідомості), опа-

нування вмінням визначати психопатологічні синдроми (непсихотичного і психотичного реєстрів), проводити диференційну діагностику з подібними станами та постановці клінічного діагнозу з подальшою метою призначення адекватного лікування.

Важливим і найефективнішим механізмом забезпечення таких вимог до моніторингу теоретичного оцінювання знань вважаються усні опитування та тестування навчальних досягнень. Широке впровадження тестування (тести і клінічні задачі 1 і 2 рівнів складності) прискорює опитування, яке досягається за допомогою вирішення тестових завдань у відповідності до теми заняття та самостійністю вирішення клінічних задач першого і другого рівнів складності, що дає можливість забезпечити кожного студента уявленням про стан його навчальної підготовки (через самоконтроль і самооцінювання).

У медичному закладі Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний медичний університет» на курсі психіатрії та медичної психології всі студенти залучені також і до дистанційного навчання, що допомагає їм у підготовці до практичних занять. В програму «Mudl» внесені: робоча програма, теми практичних занять, що допомагає студентів, при бажанні, успішно підготуватися до практичного заняття та, відповідно теми, яка вивчається, пройти самостійну роботу, питання якої включені в контрольні питання опитування на практичному занятті. Всі тестові завдання розподілено згідно тематичного плану практичних занять таким чином, щоб студенти могли опрацювати тести і ситуаційні задачі перед кожним заняттям. Застосовуючи тестову форму дистанційного навчання, нами встанов-

лено, що студент може краще підготуватися до заняття, а викладач зможе більш раціонально використовувати час практичного заняття для курації тематичних хворих, що допомагає охопити більший об'єм теоретичного та практичного матеріалу, ефективніше оцінити рівень засвоєння матеріалу в кінці заняття, виявити недостатні знання і вміння та внести в них своєчасно доречні корективи, пояснивши незрозумілі психіатричні терміни, методики, тощо .

Курсом психіатрії та медичної психології розроблена методика подання і опрацювання матеріалу у відповідності до робочої навчальної програми. У своїй діяльності викладач застосовує подання матеріалу в практичному ракурсі з метою відпрацювання практичних навичок. Важливим етапом в оцінюванні знань є мікрокурації хворих під керівництвом викладача, що дає можливість формувати у студентів клінічне мислення та надавати їм допомогу в коригуванні практичних знань, навичок та умінь. При роботі з хворим під час мікрокурації сумісно з викладачем ним створюється певна психологічна ситуація в якій приймають участь усі студенти, зосереджуючись на динаміці співпраці з пацієнтом. У подальшому кожен студент проводить мікрокурацію з окремим хворим з метою відпрацювання практичних навичок, а саме: збір анамнезу життя, хвороби, скарг хворого; опису психічного статусу; проведення диференційної діагностики; постановки попереднього діагнозу та призначення лікування. Доцільно мікрокурації для студентів з відповідної теми проводити під наглядом викладача, враховуючи психічні стани в яких перебувають пацієнти, а саме – психічно хворі, які перебувають у станах порушення свідомості

(психози) та тих, які через імпульсивність, агресивність та непередбачуваність дії хворих перебувають у психомоторному збудженні.

Під час проведення мікрокурації в процесі спілкування з хворими у студентів створюється можливість удосконалити свої деонтологічні знання, в постановці психіатричного діагнозу формується клінічне мислення, що дає можливість правильно призначити адекватне лікування та рекомендувати, при необхідності, подальше амбулаторне спостереження. Важливою умовою забезпечення якості професійної підготовки майбутніх медичних фахівців, а, отже, підвищення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі, є систематичне одержання об'єктивної інформації про результати діяльності студентів. Відповідні дані можна отримати в процесі педагогічного контролю, а саме: оцінювання знань на практичних заняттях з виставленням оцінки за рейтинговою (незадовільно, задовільно, добре, відмінно) п'ятибальною системою, яка вноситься в електронний журнал. Вважається, що саме повсякденний контроль та рейтингова оцінка залишаються важливою і необхідною складовою моніторингу навчального процесу, особливо для студентів, які отримують стипендію. Педагогічний контроль передбачає оцінювання як процес, а оцінку – як результат перевірки. Контроль є невід'ємною й важливою складовою навчального процесу, що припускає систематичне спостереження викладачем за процесом навчання на всіх його етапах з врахуванням всіх видів виконуваних робіт (лекції, практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота, мікрокурації хворих, залікові заняття, підсумковий модуль-

ний контроль, навчальні, наукові і виробничі практичні чи інші види діяльності), пов'язані з оцінюванням. За такої моніторингової системи здійснюється об'єктивне оцінювання навчальних досягнень студентів, що певним чином робить неможливим суб'єктивне відношення до них викладача і таким чином підвищує їх мотивацію до здобуття професійних знань та умінь, що є пріоритетним у підготовці майбутніх фахових медичних працівників.

Враховуючи, що студенти з дисципліни «Психіатрія» навчаються на 4 курсі за фахом «Медицина» в осінньому та весняному семестрах, теми практичних занять і занять з самостійної роботи розподілені згідно робочої навчальної програми і оцінюються відповідно до рівня засвоєння знань на кожному етапі, застосовуючи відповідні види контролю, а саме – кожного заняття студент отримує рейтингову оцінку за п'ятибальною шкалою, яка в кінці заняття оголошується викладачем і вноситься в електронний журнал, який є доступним і студентам, і їх родичам. Така відкритість навчального процесу мобілізує студентів на усунення заборгованості, спонукає до систематичного відвідування занять та покращення навчання. На курсі психіатрія моніторингу (контролю) підлягає увесь навчальний процес.

Діагностичний контроль ( на початку вивчення дисципліни ) перевіряє рівень раніше сформованих знань і умінь з медичної психології та стимулює процес навчання з психіатрії.

Поточний контроль проводиться на кожному практичному занятті та дозволяє перевірити і оцінити локальні знання й уміння з певних тем.

Заліковий контроль дозволяє перевірити й оцінити цілісність й міцність

засвоєння навчального матеріалу певного етапу навчання (загальна психопатологія) із засвоєння необхідних розділів, які рекомендовані робочою навчальною програмою.

Заключний чи підсумковий модульний контроль проводиться в кінці вивчення предмету і дозволяє виявити ступінь оволодіння студентами системою знань та умінь за всією навчальною дисципліною. Даний контроль проводиться у 3 етапи: теоретичний рівень оцінюється за допомогою комп'ютерного тестового контролю, який складається з 10 тестів; оцінка практичних навичок (клінічна задача) та усною відповіддю на 5 питань з призначенням лікування та надання невідкладної допомоги при гострих психічних станах, затверджених робочою програмою. На заключному етапі виставляється загальна рейтингова оцінка. Отримані знання студентів оцінюються комісією у складі доцентів кафедри.

Таким чином, система педагогічного контролю (моніторинг) знань студентів дозволяє застосовувати поетапний інтегрований контроль, що забезпечує перевірку сформованості знань та умінь упродовж всього періоду навчання з дисципліни «Психіатрія», а на заключному етапі – підсумковий модульний контроль чітко виявляти знання по оволодінню теоретичними знаннями і практичними навичками та уміннями. Застосовуючи систему моніторингу якості знань з оцінюванням, можна зі значною вірогідністю говорити про підвищення ефективності навчання через зміну стратегії навчання, спрямованої на об'єктивну динаміку засвоєння міцних знань протягом усього періоду навчання в дисципліні «Психіатрія». Отже, результати

сучасної ефективної форми оцінювання знань та вмінь студентів повинні стати об'єктом їх власних інтересів, показником їхньої успішності та, відповідно, їх профпридатності. Такий підхід дозволить з одного боку стимулювати викладача до постійного вдосконалення педагогічної майстерності, а з іншого боку сприятиме ефективній діяльності студентів в процесі навчання з метою успішного формування їх професійної майстерності.

#### **Література:**

1. Бобрицька В. І. Технологія формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі / В.І. Бобрицька// Вища освіта України – Додаток 3 (т. 7). – Київ, 2007. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти». – С. 194-201.
2. Гронлунд, Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практик. посіб. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.
3. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: Теорія і практика. К: Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 128 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті/ За ред. професора С. Сисоевої. – К., 2001. – 510 с.

**Сем'янів А. Є.**

*аспірантка кафедри загальної педагогіки*

*і педагогіки вищої школи*

*Харківського національного педагогічного університету*

*імені Г. С. Сковороди*

## **ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДІВ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАКОРДОННІЙ ПРАКТИЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

**Анотація:** Актуальність статті визначається необхідністю розгляду розвитку методів інтенсивного навчання, які використовувалися у навчанні іноземним мовам. У статті представлений аналіз історичного процесу становлення методики, визначено еволюцію і можливість застосування результатів історичного аналізу на сучасному етапі. Кожен з інтенсивних методів, аналізований в роботі знаходить своє відображення в сучасному процесі викладання і сприяє формуванню окремих компетенцій. Становлення методики викладання іноземної мови розглянуто в історичній перспективі другої половини ХХ століття. Практичне застосування результатів дослідження можливе у прогнозуванні подальшого розвитку методів інтенсивного навчання іноземної мови.

**Аннотация:** Актуальность статьи определяется необходимостью рассмотрения развития методов интенсивного обучения, которые использовались в обучении иностранным языкам. В статье представлен анализ исторического процесса становления методики, определены эволюцию и возможность применения результатов исторического анализа на современном этапе. Каждый из интенсивных методов, рассматриваемый в работе находит свое отражение в современном процессе преподавания и способствует формированию отдельных компетенций. Становление методики преподавания иностранного языка рассмотрено в исторической перспективе второй половины ХХ века. Практическое применение результатов исследования возможно в прогнозировании дальнейшего развития методов интенсивного обучения иностранному языку.

**Summary:** The topicality of this research is determined by the need to consider the development of intensive teaching methods used in teaching foreign languages. The article presents an analysis of the historical process of the development of the methodology, identifies the evolution and the possibility of applying the results of historical analysis at the present stage. Each of the intensive methods analysed in the work is reflected in the modern teaching process and contributes to the development of individual competencies. The formation of foreign language teaching methods is considered in the historical perspective of the second half of the 20<sup>th</sup> century. The practical application of the research results is possible in predicting the further development of methods of intensive foreign language teaching.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.**

Актуальність ретроспективного аналізу розвитку систем інтенсивного навчання іноземної мови зумовлена актуальністю цієї проблематики для сучасної вітчизняної освіти, необхідністю повернути її на рівень забезпечення стратегіч-

них завдань, що стоять перед країною [1, с. 73]. Різноманітність, чергування, змінюваність підходів і методів, використовуваних в навчанні іноземних мов з часів виникнення перших закладів вищої освіти України, визначалося низкою чинників: суспільними відносинами в країні, доступністю автентичних джерел письмових, візуальних, пізніше аудіо

і відеозаписів, медіапродукції, навчальних комп'ютерних програм, інших іншомовних ресурсів, а також особистими якостями і здібностями суб'єктів освітнього процесу, їхньої готовності до участі в іншомовній комунікації [2].

Кожен історичний період розвитку суспільства диктував свої вимоги до навчання іноземної мови, зумовлюючи існування різних підходів, методик її освоєння. Ретроспективний погляд на проблеми розробки, становлення і розвитку методів інтенсивного навчання іноземної мови, їхнього вибору в тому чи іншому історичному періоді, безумовно, цікавий і продуктивний для викладачів з позиції розуміння причин, виникнення, доцільності, ефективності та недоліків кожного методу. Глобалізація, яка охопила сфери діяльності представників різних професій, соціальних та вікових груп все більшого значення надає проблемі навчання іноземним мовам [2, с. 85].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розгляд проблематики дослідження доцільно почати з загальної характеристики методів навчання іноземним мовам в другій половині ХХ століттях. Історичні аспекти розвитку методів навчання іноземної мови представлено в низці наукових пошуків (І. Беляєв, Н. Гальськова, Н. Гез, І. Карпов, А. Китайгородська, Г. Конишева, М. Ляховицький, А. Мирюлюбов, С. Ніколаєва, Г. Рогова, А. Щукін, С. Шатилов та ін.). Серед історико-педагогічних робіт із питань періодизації та розвитку методів навчання іноземної мови, значний інтерес становлять наукові розвідки провідних закордонних дослідників: Л. Келлі (L. G. Kelly), Г. Генесій (G. Heness), К. Марсель (C. Marcel), Ф. Гуена (F. Gouin), М. Бер-

літц (M. Berlitz), В. Вієтор (W. Viëtor) та ін.). Історичний аналіз становлення і розвитку методів інтенсивного навчання представлено в дослідженнях А. Алхазішвілі, Н. Єлухіна, Т. Ігнатової, Г. Китайгородської, А. Леонтєва, Г. Лозанової, С. Нікіфорової, Н. Пивоварової та ін.). Загалом дослідження історії становлення методів вивчення іноземних мов важливо з таких причин. По-перше, дослідження і оцінка досвіду використання інтенсивних методів навчання іноземних мов попереджає від використання таких заходів організації та умов, методів і прийомів, які вже були відкинуті практикою. По-друге, розробка нових форм, методів і прийомів навчання іноземних мов неможливе без урахування тенденції розвитку процесу навчання загалом. Вивчення історії становлення інтенсивних методів навчання іноземних мов, узагальнення передового досвіду дає можливість прогнозувати шляхи вирішення тих чи інших проблем, визначити ті напрями, за якими ведеться активна діяльність в дусі сучасних вимог. По-третє, історичне дослідження дозволяє узагальнити, систематизувати прогресивний досвід, здатний збагатити викладання іноземної мови в системі нових педагогічних ідей та технологій.

З огляду на це, **метою статті** є аналіз стану наукової розробленості проблеми розвитку систем інтенсивного навчання іноземної мови у вітчизняній та закордонній практиці впродовж другої половини ХХ століття.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: охарактеризувати історіографію; розглянути джерельну базу з проблеми дослідження, розглянути еволюцію навчання іноземної мови в Україні в другій половині ХХ століття. Стаття заснована на базо-



вих теоретичних методах наукового дослідження (аналіз, синтез, історичний метод).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтенсивне навчання іноземної мови у вітчизняній та в закордонній практиці ось уже багато років знаходиться в центрі дослідницького інтересу. Як доцільно зазначають С. Сошенко та Б. Коломієць, нині вже написані сотні дисертацій і монографій, тисячі статей та інших публікацій, автори яких пропонують різні варіанти методичних рішень, здатних радикальним чином змінити ситуацію, що склалася в практиці навчання іноземним мовам [3, с. 23].

На початку другої половини ХХ століття (1940-ві роки) в Україні інтенсивні методи викладання іноземних мов розвивалися і обмежено застосовувалися в державних та приватних закладах освіти, а також у приватній практиці. У державній системі освіти (гімназії та університети) інтенсивні методи практично не використовувалися, переважали граматики-перекладні і текстуально-перекладацькі методи, засновані на «зубрінні» [4, с. 70]. Загалом навчання іноземній мові в Україні та закордоном в другій половині ХХ століття було досить незадовільним. Збільшення кількості годин і розподіл учнів на групи відчутних результатів не давало.

Тому проблема інтенсифікації навчання мовам знову була надзвичайно актуальною, однак, не знайшла свого наукового втілення. Елементи інтенсивних методів як і раніше застосовувалися у короткостроковій підготовці дипломатів, військових тощо. У 1940-1950-і роки інтенсифікувалася мовна підготовка дипломатів (були створені секції далекохідних мов, групи мов Близького і Середнього Сходу) [5, с. 148].

У період «відлиги» потреба у вивченні іноземної мови зросла як в суспільстві, так і серед фахівців галузей народного господарства. У цей період в світі з'явився новий напрям у викладанні іноземних мов – Language for Specific Purposes (LSP). В Україні у складі СРСР цей напрям розвинувся в спеціальну або професійну іноземну мову. Ставилося завдання створення галузевих навчальних посібників, зорієнтованих на навчання у вищій школі мов професійної діяльності, що було в руслі загальносвітової тенденції.

Наприкінці 1960-х років у вітчизняній та закордонній практиці відбувалася революція в філософії викладання іноземної мови, вітчизняні та зарубіжні науковці все більше висловлювалися про необхідність активізації діяльності під час навчання усного мовлення. Експерименти дослідників, які хотіли змін у викладанні, привели до такої форми уроку, яка орієнтувалася на більш природне освоєння іноземної мови. Так, французький вчений Клод Марсель (Claude Marcel) в 1967 році підкреслював, що вивчення мови може здійснюватися під час аудіювання та сприйняття тексту без перекладу, «прямим шляхом», без допомоги рідної мови [6, с. 132].

Водночас, згідно з навчальними планами викладання іноземної мови в 1950-1980-і роки освітній процес передбачав поступове освоєння граматики і розширення лексичного запасу. За рік студенти освоювали базові стверджувальні і питальні граматичні форми, багаторазово комбіновані, і варійовані, поступово закріплюючи їх у свідомості. Іноземна мова викладалася як система граматичних конструкцій, наповнених лексичним змістом.

Таким чином, пріоритети належали граматиці, механічному оволодінню вокабуляром, читанню та літературному перекладу. Оволодіння мовою здійснювалося «за допомогою довгого рутинної праці ... Не дивно, що мову знали добре лише одиниці: тільки дуже цілеспрямовані і працелюбні студенти могли оволодіти нею на високому рівні. Зате за мірою володіння граматикою вони могли змагатися з випускниками Кембриджа [5, с. 42]. Основою навчання було повторення мовних ситуацій, вироблення мовних зразків. Підручник формулював прості завдання: Say and do; Ask and answer; Sound the letters; Read, Do and Answer тощо, спрямовував на розвиток техніки читання [4]. Тоді як аудіювання зводилося до мінімуму. Відтак, переважала орієнтація на читання і переклад текстів, що закріплювалося на спеціальних професійних текстах.

Більшість підручників містили діалоги, що могло свідчити про комунікативну спрямованість навчання. Водночас, за справедливим зауваженням Р. Хайт (R. Haigh), комунікація носить специфічний характер квазіспілкування, коли однакові за рівнем володіння мовою партнери або обмінюються заздалегідь заданими репліками, або по черзі звітують перед наділеним можливістю задати запитання, але позбавленим можливості відповісти співрозмовником [6].

Інтенсивні методи вивчення іноземної мови в цей період застосовувалися лише в тих випадках, коли існував ліміт часу. Як правило, це, як і раніше, було навчання дипломатів, військових, спортсменів, відряджених за кордон фахівців. Так, для роботи за кордоном в якості викладачів, слухачі 10-місячних курсів повинні були оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності іно-

земною мовою: говоріння, аудіювання, читання, а також письмом [1, с. 84]. Основна увага на інтенсивних курсах приділялася усному мовленню. Жорсткі часові рамки інтенсивних курсів змушували обмежитися навчання лекцій і, меншою мірою, доповідей. Для подібних курсів були розроблені інтенсивні методи навчання лексики, граматики, говорінню, аудіюванню, читанню, письму.

Досвід роботи на інтенсивних курсах виявляв своєрідність підготовки з іноземної мови дипломованих фахівців для роботи за кордоном, дипломатів, військових. Ця своєрідність визначалася контингентом студентів, стислістю термінів навчання, специфікою і складністю поставлених завдань. Зазначені характерні особливості інтенсивних курсів вимагали створення особливої методики, яка враховує цілі й умови інтенсивного навчання. Окремими напрямками була розробка таких методик. Так, І. Уварова запропонувала методику, засновану на принципово новому підході до навчання наукової мови, що передбачала оволодіння фахівцями не кожним жанром окремо, а всіма одночасно і реалізовувався за допомогою єдиної моделі логіко-сміслової структури наукових текстів різних жанрів [7, с. 109]. Такий підхід дозволяв не лише отримати значний вигравш у часі (2,5 місяці замість 5 місяців), а й підвищити ефективність навчання.

Навчання письмовій науковій мові іноземною мовою за розробленою І. Уваровою методикою розпочиналося з оволодіння слухачами синтаксичними структурами різних рівнів (пропозиція, смисловий шматок). Оволодівши синтаксисом іншомовної наукової мови, слухачі переходили до вивчення логіко-

смісловій структури письмових і наукових текстів за допомогою моделі, яка була спрощеним образом логіко-смісловій структури найзначущіших для фахівців чотирьох наукових жанрів. Оскільки всі основні характеристики логіко-смісловій структури наукового тексту будь-якого жанру входять в модель як її частина, то оволодівши ними, слухачі могли скласти будь-який текст, що володіє певною структурою. Однак передбачалося деяка послідовність етапів навчання написання іншомовних наукових текстів різних жанрів: навчання синтаксису іншомовної наукової мови; навчання логіко-смісловій структури іншомовних наукових текстів за моделлю; навчання особливостям письмових наукових текстів, властивих кожному з чотирьох жанрів [7, с. 147]. Відтак, навчання за розробленою методикою передбачало вироблення у слухачів певних умінь і навичок, необхідних їм для написання наукового тексту будь-якого з вивчених жанрів. Оволодіння такими вміннями і навичками здійснювалося за допомогою цілеспрямованої системи вправ.

Загалом основними засобами навчання іноземної мови студентів в другій половині ХХ століття, як і раніше були: підручники, тематичні картини, граматичні таблиці, програвачі і навіть навчальне кіно. Опора на підручник протягом усього ХХ століття була обов'язковою, оскільки це був «наймасовіший педагогічний продукт», а його вплив на освітній процес визнавався значущим [8, с. 147]. Водночас у цей період принцип політехнізації міцно увійшов в навчання. Для студентів були передбачені навчальні телепрограми, хоча якість таких телеуроків, порівняно з сучасним рівнем розвитку технічних засобів, була невисокою.

У 1960-1980-і роки були запропоновані методи комунікативного, інтенсивного, діяльнісного та інших видів навчання (таблиця 1). У 1970-ті роки затребуваним інтенсивним методом вивчення іноземної мови стала сугестопедія, (метод навіювання) Георгія Лозанова, психотерапевта за фахом. У її межах для вивчення іноземної мови тут надзвичайно важливим був психологічний настрій і емоційний стан студентів, а завдання викладача – створити атмосферу, яка знімає боязкість і страх помилок. Сугестопедія активно використовувала музику, рух, сценічна дія. Однак в СРСР та в Україні загалом викладачі не мали спеціальної підготовки для проведення подібних занять, тому метод нерідко обертався профанацією.

Застосування методу Г. Лозанова з метою прискореного оволодіння іноземною мовою дало позитивні результати й стимулювало організацію сугестопедичних курсів не лише у Болгарії, а й у низці інших країн, зокрема й Україні. Однак цей метод мав деякі недоліки, проаналізовані Г. Китайгородською (Росія). Завдяки зусиллям дослідниці, ідеї інтенсивного навчання отримали свій подальший розвиток [9, с. 92].

Щодо позитивного досвіду конструктивізму слід зазначити діялісно зорієнтований інтенсивний метод навчання іноземної мови, який спрямовувався на розвиток здатності підтримувати комунікацію іноземною мовою і досягати визначених цілей: «зав'язувати відносини зі співрозмовником»; передавати емоції, досвід, знання, бажання; викликати реакцію у співрозмовника [9, с. 75]. Припускаємо, що недоліком конструктивних методів була та сама свобода, яка надавалася студенту, ця свобода несе певний ризик, оскільки може бути

**Таблиця 1 – Основні методи навчання іноземної мови в Україні в ХХ столітті**

Метод	Мета	Інструменти	Переваги	Недоліки
Граматико-перекладний метод (все ХХ століття до 1970-х років)	Вивчення граматики, читання і розуміння текстів	Граматичні перекладні вправи	Послідовне логічне осмислення писемної мови	Відсутність мовної практики, без якої граMATика не закріплюється; студенти не розмовляють мовою
Аудіолінгвальний (1970-ті роки)	Заучування найживаніших формул в типових мовних ситуаціях	Прослуховування типових діалогів, заучування фраз і граматичних структур	Велика співвіднесеність з живою ситуацією спілкування, ніж раніше; подаються удосконалені структури пропозиції	Немає зворотного зв'язку, обмеженість формул спілкування; як результат – неможливість спілкуватися в реальній мовній ситуації
Сугестопедія (1970-1980-ті роки)	Занурення в атмосферу іншої мови, зняття психологічного бар'єру у її вивченні	Декламація, пісні, сценічні дії іноземною мовою	Занурення в іноземну мову, її вивчення як розвага	Невисока кваліфікація викладачів, вимушене застосування традиційних методик
Комунікативний метод	Вміння спілкуватися іноземною мовою в реальних мовних ситуаціях, зняття мовного бар'єру	Нелінійні завдання, під час яких мова виявляється не як самоціль, а як засіб її досягнення	Гнучкість і природність вивчення; досягається найбільша ефективність	Невисока кваліфікація викладачів, вимушене застосування традиційних методик

використана деструктивно. Необдумане використання конструктивних методів: непродумані гри, неструктурований матеріал і свобода, з якої незрозуміло, що робити, нівелює результати навчання.

В середині 80-х років для інтенсифікації вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах почали застосовувати персональні комп'ютери (ПК), обладнані спеціальними навчальними програмами. Персональні комп'ютери

використовувалися на всіх етапах навчання і для вирішення різноманітних завдань – демонстрації матеріалу, тестування досягнень тощо. Серед методичних прийомів досягнення активізаційного впливу комп'ютерного навчання чільне місце приділялося створенню комунікативної ситуації, де враховувалися місце дії, динаміка подій, що відбуваються, характеристика персонажів, тип спілкування тощо [10, с. 4].

Комунікативний підхід став основою технологій інтенсивного вивчення іноземних мов у вищій школі. Він враховував ідеї педагогіки співробітництва, що отримала поширення і визнання серед викладачів, оскільки враховувала нові тенденції і ґрунтувалася на принципах гуманізму і демократії. Комунікативний підхід, який називався також *принципом комунікативності*, передбачав оволодіння мовою в освітньому середовищі, максимально наближеному до реальної комунікації. Вперше було запропоновано використовувати в комунікативній діяльності проблемні завдання. Було підтверджено, що чим активніший студент у навчанні, тим швидше і міцніше формуються його мовні вміння. Завдання викладача полягало в тому, щоб правильно керувати становленням мови як розумовим процесом і тим самим удосконалювати цей процес [3, с. 24].

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років акцент методичних досліджень зміщується на практичне оволодіння іноземними мовами для ділових цілей. Серед методик, які були запропоновані для вирішення проблеми інтенсифікації вивчення іноземних мов, увагу викладачів привернула методика *взаємопов'язаного навчання*, коли в основі було читання для ділових цілей, а відповідні цьому вмінню і навички формувалися в тісному взаємозв'язку з говорінням, аудіюванням, письмом. Цим поєднанням забезпечувався одночасний розвиток усіх складових мовленнєвої діяльності [5, с. 307].

Основні напрямки методичних досліджень в 1991-1995 рр. істотно не змінилися. Активно досліджувалися проблеми організації навчання студентів на всіх етапах освітнього процесу. Взаємодія викладачів і студентів здійснювалася

за допомогою різного роду технологій, форм, методів, методичних прийомів, зокрема й інтенсивних.

Таким чином, здійснений історико-ретроспективний аналіз еволюції методів інтенсивного навчання у вітчизняній та закордонній практиці дає змогу стверджувати, що одна з головних причин повільного впровадження інтенсивних методів вивчення іноземних мов в Україні протягом останніх 70 років лежить в інституційній площині. Нині українське суспільство потребує «проривного» науково-технологічного та соціально-економічного розвитку. Вітчизняна система освіти покликана забезпечити реалізацію стратегічних завдань, що стоять перед країною, її глобальну конкурентоспроможність.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, можна констатувати, що розвиток інтенсивних методів вивчення іноземних мов у другій половині ХХ століття базувалося на досягненнях методики попереднього періоду, мало на меті подальший розвиток методичних підходів, спрямованих на досягнення традиційних цілей – забезпечення високої ефективності вивчення іноземних мов. Цей процес триває і нині, набираючи темпи. Ключові пошуки методистів зосереджені навколо центральної проблеми – забезпечення активного вивчення іноземних мов. Лише власна активна пізнавальна діяльність забезпечує високу ефективність навчання. Як висновок можна вказати той факт, що історія розвитку сучасних інтенсивних методів навчання іноземним мовам бере початок з 1970-х років ХХ століття, коли активно почали розвиватися такі науки, як психолінгвістика, нейролінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістики, еколінгвістика,

кібернетична лінгвістика, тобто міждисциплінарні науки, що виникли на стику мовознавства й інших наук, що дає можливості для подальших успішних пошуків найефективніших інтенсивних методів навчання іноземних мов. Аналіз еволюції методики навчання іноземним

мовам Україні в другій половині ХХ століттях засвідчує залежність навчальних інтенсивних методів від соціально-культурних особливостей розглянутого періоду, рівня розвитку технічного прогресу, результатів психологічних, культурологічних, дидактичних досліджень.

#### Література:

1. Нікіфорова С. М. Еволюція методів навчання іноземним мовам / С. М. Нікіфорова, Н. І. Пивоварова, О. І. Пивоварова // Теорія та методика навчання та виховання. – 2019. – Вип. 46. – С. 70–91.
2. Krois-Linder A., Firth M. and Translegal, Introduction to international legal English // Teacher's Book. Cambridge University Press, 2008. – 184 p.
3. Сошенко С. М. Еволюція методів викладання іноземної мови / С. М. Сошенко, Б. С. Коломієць // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 1. – С. 22–27.
4. Ведель Г. Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам / Г. Е. Ведель // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 65–83.
5. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М.: Ступени: Инфра-М, 2002. – 448 с.
6. Haigh R. Legal Correspondence. Oxford University Press, 2006. – 232 p.
7. Уварова И. А. Методика обучения письменной научной речи в условиях интенсивных курсов (французский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Александровна Уварова. – М., 1985. – 225 с.
8. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Б. Шендерук. – Чернігів, 2017. – 263 с.
9. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1986. – 175 с.
10. Осіпчук Н. Історіографія дослідження проблеми розвитку іншомовної освіти в Україні у другій половині ХХ – початку ХХІ століть / Н. Осіпчук // Нова педагогічна думка. – 2018. – № 4. – С. 3–6.

**Титарчук М. В.**  
*аспірантка кафедри історії педагогіки  
і порівняльної педагогіки  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди*

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В НІДЕРЛАНДАХ

**Анотація:** У статті розглянуті особливості освіти в Нідерландах, різні шляхи здобуття професійної вищої освіти, а також осередки професійної підготовки, що поєднують фундаментальну фахову підготовку із науково-дослідною діяльністю. У статті вивчаються особливості, структура і тенденції системи освіти в Нідерландах; виявлені закономірності і основні завдання голландської системи освіти, які полягають у піднятті освітнього рівня населення і зменшення кількості відсіву студентів, поліпшення професійної освіти. Наведено кваліфікаційну структуру та розподіл фінансування системи освіти в Голландії.

**Аннотация:** В статье рассмотрены особенности образования в Нидерландах, различные пути получения профессионального высшего образования, а также профессиональной подготовки, объединяющие фундаментальную профессиональную подготовку по научно-исследовательской деятельностью. В статье изучаются особенности, структура и тенденции системы образования в Нидерландах; выявлены закономерности и основные цели голландской системы образования, которые заключаются в поднятии образовательного уровня населения и уменьшения количества отсева студентов, улучшения профессионального образования. Приведена квалификационная структура и распределение финансирования системы образования в Голландии.

**Summary:** The article considers the features of education in the Netherlands, different ways of obtaining professional higher education, as well as training centers that combine basic professional training with research activities. The article examines the features, structure and trends of the education system in the Netherlands; identified patterns and main objectives of the Dutch education system, which are to raise the educational level of the population and reduce the number of drop-outs, improve vocational education. The qualification structure and distribution of funding for the education system in the Netherlands are presented.

**Постановка проблеми.** Початок ХХІ століття характеризується швидкими темпами накопичення знань, інформації, розвитком інноваційних технологій, що об'єктивно позначається на змісті сучасної вищої освіти. Університети в усі часи були осередками освіти, науки та культури, а університетську освіту вирізняли фундаментальність, академічність та багатопрофільність [2].

Голландські вузи все частіше займають високі позиції в різних міжнародних рейтингах. В університетах Голландії поширений проблемно-орієнтований

підхід до навчання – Assignment-based learning [1, с. 111-115].

На сучасному етапі європейські університети поступово перетворюються на осередки професійної підготовки, що поєднують фундаментальну фахову підготовку із науково-дослідною діяльністю. У Нідерландах чітко інтегровані в національну систему освіти різні шляхи отримання професійної вищої освіти [2].

Основні завдання голландської системи освіти: підняти освітній рівень населення і зменшити кількість відсіву студентів, поліпшити професійну освіту,

поліпшити імідж підвищення якості освіти та його привабливості для студентів і всіх зацікавлених сторін, надати інноваційні методи навчання, а також відстежити розвиток і потреби ринку праці [2].

Основними законодавчими актами в галузі освіти є:

- закон про повну загальну середню освіту 1968 року з наступними змінами;
- закон про загальну освіту для дорослих 1996 року з наступними змінами, що містить положення про функціонування верхньої середньої професійної освіти;
- закон про вищу освіту і наукові дослідження 1993 року з наступними змінами, що стосуються вищої професійної освіти;
- закон про фінансування студентів 2000 року, що стосується студентів у віці від 18 років, які навчаються за очною формою навчання.

**Проблема** перебуває у центрі уваги і полягає у з'ясуванні особливостей системи освіти Нідерландів.

**Мета статті** проаналізувати головні аспекти, сутність і структуру освіти в Нідерландах.

**Аналіз наукових досліджень.** Окремі аспекти досліджуваної теми вже були предметом уваги дослідників. Науковці Краснова Г.А., Заяць Л. І. приділили багато уваги вивченню структури та елементів системи освіти Голандії, дослідили вплив освіти на процес формування особистості, з'ясували основні принципи, форми, методи організації, а також облік і контроль навчання. Дослідженням розвитку професійної освіти Нідерландів займалися: Ускова Б. (особливості загальнопедагогічної підготовки викладачів професійної школи в системі вищої освіти Бельгії та Нідерландів) та

Животовський І. (проблеми фінансування вищої освіти Нідерландів).

**Виклад основного матеріалу.** Система освіти в Нідерландах складається з 6 компонентів: початкової освіти, спеціальної освіти, середньої освіти, вищої середньої професійної освіти і загальної освіти для дорослих, професійно-технічних курсів для дорослих і вищої освіти [3]. Повна вища освіта починається з середньої освіти і називається нижньою середньою і початковою професійною освітою. Перші два роки присвячені загальноосвітнім предметам, наступні два роки студенти можуть вибрати такі освітні траєкторії:

- теоретичне навчання, по закінченні якого студенти можуть приступити до верхньої середньої професійної освіти або продовжити загальну середню освіту;
- комбіноване навчання передбачає навчання за професійно-орієнтованими програмами, після закінчення якого студенти можуть приступити до верхньої середньої професійної освіти або продовжити загальну середню освіту.

Студентами професійно-технічних закладів середньої освіти (верхній середній професійний рівень) можуть стати громадяни у віці від 16 до 35 років. Програми верхнього середнього професійного рівня пропонують 43 регіональних міжгалузевих навчальних центри, 12 спеціалізованих торговельних навчальних центрів і чотири інші школи. Приватні провайдери можуть також пропонувати курси, які визнаються державою і роботодавцями [2, с. 57-67].

Програми поділяються на чотири рівні:

- перший рівень – помічник, підмайстер (дат. Assistentenopleiding). Три-



валість програми від 6 місяців до 1 року, по завершенні навчання студент отримує мінімальну кваліфікацію для виконання простих завдань. Після успішного завершення програми першого рівня навчання можна приступити до програм другого рівня;

– другий рівень – професійно-технічна освіта (дат. Basisbe-roepsopleiding). Програма триває від двох до трьох років, після закінчення навчання студент отримує мінімальний рівень кваліфікації для входу на ринок праці. Програми другого рівня розглядаються в Голландії в якості бажаного мінімуму для кожного громадянина;

– третій рівень – професійна освіта (дат. Vakopleiding). Програма розрахована на три-чотири роки. Після її закінчення передбачається, що випускник готовий до виконання поставлених завдань самостійно;

– четвертий рівень – середній менеджер (дат. Middenkaderopleiding). Програма триває чотири роки і готує студентів до виконання завдань, що вимагають більш високу відповідальність і самостійність.

Після закінчення програми можна поступити на програми вищої освіти. Інша програма четвертого рівня дає кваліфікацію фахівця з навчання (дат. Specialistenopleiding). Програма розрахована на один-два роки. Після закінчення можливо також вступити до установи вищої професійної освіти.

Ті, що навчаються за перерахованими вище програмами чотирьох рівнів можуть вибрати один з двох шляхів освіти з отримання кваліфікації різних галузей економіки (сільське господарство, технології і техніка, економіка і послуги, охорона здоров'я) [3].

Студент підписує два контракти: на навчання з навчальним закладом і трудовий договір з організацією або підприємством. Зазвичай студент протягом чотирьох днів на тиждень проходить практичне навчання в організації або на підприємстві і один раз на тиждень відвідує навчальний заклад. Практичне навчання, в подальшому, після закінчення програми, допомагає випускникам швидко знайти постійну роботу. Охочих продовжити навчання серед учасників подібних програм дуже мало [3].

У вищих навчальних закладах в основному представлені програми бакалаврату університетів прикладних наук. Останнім часом великої популярності набувають короткі програми асоційованого ступеня (англ. As-sociate Degree). Ці програми є невід'ємною частиною програм бакалаврату. Університети прикладних наук також пропонують магістерські програми для випускників бакалаврату. Випускникам бакалаврату університетів прикладних наук для вступу в класичний університет на магістерську програму необхідний додатковий рік навчання.

Регулювання вищої професійної освіти в Нідерландах відбувається на трьох рівнях: національному, секторальному і регіональному.

Фінансування освіти знаходиться у веденні Міністерства освіти, культури і науки. Інститут освіти (дат. Dienst Uit-voering Onderwijs) є структурою у складі Міністерства, який грає ключову роль в управлінні і фінансуванні освіти. Освітні установи мають велику ступінь автономії в розпорядженні коштами, що надходять від уряду. Майже всі навчальні заклади можуть претендувати на державне фінансування, якщо вони відповідають стандартам якості. Фінан-

сування освіти включає державні кошти (з розрахунку на кількість учнів і кількість виданих дипломів; приватні кошти фондів розвитку освіти, а також плату за навчання приватних осіб).

Структура кваліфікацій в Голландії була перероблена в 2010 році і на даний час складається з 237 компетенцій на основі кваліфікаційних дипломів. Основні кваліфікації регулюються трьома міністерствами: Міністерством освіти, культури і науки, Міністерством економіки, сільського господарства та інновацій, Міністерством охорони здоров'я, добробуту та спорту. Крім основних кваліфікацій є й інші, які присутні на ринку праці, але не регулюються вищезазначеними міністерствами.

Кваліфікаційна структура в Голландії має вісім рівнів. Вона не містить ступенів і звань і є інструментом для неформальної і інформальної освіти. Мета кваліфікаційної структури – визначити рівень освіти і професійної підготовки кожного бажуючого незалежно від віку, допомогти знайти відповідну освіту і програму навчання, щоб надалі використовувати ефективно індивідуальні здібності на ринку праці.

Проблемами, які стоять перед голландською системою вищої професійної освіти є високий рівень відсіву учнів; відсутність мотивації серед учнів і так звана проблема передачі знань, коли тільки невеликий відсоток теоретичної частини навчальної програми може бути застосований на робочому місці.

Зазначені проблеми вирішуються наступними шляхами профорієнтація в школі (відвідування підприємств), консультування безробітних громадян у Службах зайнятості. Консультанти виявляють індивідуальні компетенції і надають інформацію про можливу роботу та подальше навчання, для вже працюючих громадян консультування з оцінки їх компетенцій, просування кар'єри на регіональному рівні [4].

**Висновки.** У процесі навчання в Голландії студент набуває не тільки необхідні знання, а й встигає якісно відпрацювати навички, які необхідні йому в майбутній професійній діяльності. Рушійною силою розвитку професійної підготовки в університетах Нідерландів стали успішно проведені реформи, які сприяли вдосконаленню та адаптації освітніх закладів до потреб суспільства.

#### Література:

1. Краснова Г. А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2002. 250 с.
2. Заяць Л. І. Етапи становлення та розвитку університетської освіти у Нідерландах / Л. І. Заяць // Педагогічний процес : теорія і практика: зб. наук.праць. – К. : Едельвейс, 2012. Вип. 5. – С. 57–67.
3. Заяць Л. І. Становлення університетської освіти у Нідерландах // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 березня 2012 р., м. Київ) / МОН України, ун-т ім. Б. Грінченка. К. 2012. С. 128–133.
4. Лисенко, М. В. Реформирование системы высшего образования во Франции, 80–90-е гг. XX в. [Текст]: дис. к. п. н. М., 2002.

**Українцева О. О.**  
*студентка III курсу*  
*факультету педагогіки та психології*  
**Науковий керівник: Маринченко Г. М.**  
*кандидат історичних наук,*  
*старший викладач кафедри історії*  
*Миколаївського національного університету*  
*імені В. О. Сухомлинського*

## СУЧАСНИЙ СТАН ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**Анотація:** В статті проаналізовано сучасний стан інклюзивної освіти України, відзначено головні проблеми та перспективи розвитку. У роботі приводиться статистичні дані, аналіз правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні на сьогоднішній день. Містяться дані про досвід іноземних держав у галузі інклюзивної освіти.

**Аннотация:** В статье проанализированы современное состояние инклюзивного образования Украины, выделены основные проблемы и перспективы развития. В работе представлены статистические данные, анализ правового обеспечения инклюзивного образования в Украине на сегодняшний день. Содержатся данные об опыте иностранных государств в области инклюзивного образования.

**Summary:** The article analyzes the current state of inclusive education in Ukraine, identifies the main problems and development prospects. The paper presents statistical data, an analysis of the legal framework for inclusive education in Ukraine today. Contains data on the experience of foreign countries in the field of inclusive education.

Вже кілька років в Україні триває реформа освітньої галузі. Першим кроком реформи стала – школа. Поки це початкова школа, але відголоски впровадження Нової української школи відчувають на собі всі ланки. За статистичними даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2018/2019 н.р. загальну середню освіту в Україні здобували:

- ✓ 11 866 учнів в інклюзивних класах;
- ✓ 6 230 учнів в спеціальних класах;
- ✓ 37 787 учнів в спеціальних школах;
- ✓ 12 115 учнів з особливими освітніми потребами на індивідуальній формі навчання [14].

Як бачимо, що з усіх варіантів налагодження навчального процесу для дітей з особливими освітніми потребами, частка інклюзивних класів становила лише 17%. Саме цей показник

обґрунтовує актуальність даного дослідження. Про такий стан речей треба говорити для того, щоб він не залишався на такому рівні, а покращувався з кожним роком.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Хоч поняття інклюзивної освіти для України нове, але вже маємо певні напрацювання в цьому напрямі. Так, теоретико-методологічні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні розглянуто у працях В. Засенка [3; 4], А. Колупаєвої [8], С. Миронової [10; 11; 12], М. Ворон, Ю. Найди [2], Т. Сак [15-19], В. Синьова [20], Н. Софій [22], О. Таранченко [23-26] та інших.

Дослідження науковців дають підставу стверджувати, що українське суспільство усвідомило необхідність ствердження права осіб з особливими освітніми потребами на повноцінну освіту, а також ство-

рення якісних умов для реалізації цього права. Адже досвід сусідньої Польщі доводить, що це є реальним. Поляки займалися цією проблемою 40 років, і сьогодні мають можливість обирати між трьома школами: спеціальна, інклюзивна і загальноосвітня. І треба сказати, що кожна з цих типів шкіл мають можливість прийняти дітей з особливими освітніми потребами [7].

В Україні інклюзивна освіта почала з'являтися з 2011 р., після видання «Положення про інклюзивну освіту». Однак Україна немає 40 років, ми повинні цього досягти якомога раніше.

Для початку наведемо визначення інклюзивної освіти та окреслимо її межі. ЮНЕСКО визначає *інклюзивне навчання* як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [13].

Таким чином, інклюзивне навчання – це стирання меж між дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП) та їхніми однолітками без проблем зі здоров'ям, це процес в освіті, спрямований на те, щоб діти з ООП були рівними учасниками навчального процесу. Такий підхід до навчання є протиположним системі інтернатів, коли таких дітей просто воліли відгородити від соціуму. Як показала практика така система є не результативною та такою, що породжує великі проблеми уже дорослих людей з адаптуванням у навколишньому середовищі.

Варто зазначити, що з юридичним оформленням інклюзивної освіти в Україні на сьогоднішній день проблем не виникає. Держава взяла на себе відповідальність щодо реалізації інклюзивної освіти, коли у 2015 р. ратифікувала

статтю 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю («Держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя...»).

23 травня 2017 р. Президент України прийняв закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». На 2017 р. український уряд вперше виділив субвенцію (цільова дотація з Державного бюджету) на інклюзивну освіту у розмірі 209,4 мільйонів гривень [13]. Тобто, де-юре батьки учнів з особливими освітніми потребами в праві самостійно вирішувати, у якій школі їх дитина буде здобувати освіту, але на практиці навчальні заклади просто не готові прийняти дитину до загальноосвітньої школи через брак матеріальної та кадрової забезпеченості. У школах немає обладнання та педагогів, які могли б зробити навчання доступним для таких дітей.

Якщо зайти на офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, то там можна знайти інформацію про інклюзивно-ресурсні центри. *Інклюзивно-ресурсний центр* (далі – ІРЦ) – це установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі, у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших навчальних закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогіч-

них, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [21]. Таке визначення нам надає безпосередньо МОН України.

Крім того багато цікавої інформації та даних представлено у звітах ІРЦ за календарний рік. Для порівняння обрали три таких центри з різних куточків країни – Київ, Львів та Миколаїв. Орієнтуємося на дані надані у звітах за 2019 р.

Першим розглянемо стан Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Миколаївської міської ради. Усього на території закладу станом на 2019 р. обслуговується 21 597 дітей. Відповідно до звіту, тут працює 2 особи. Директор займає також посаду практичного психолога, а також ще одна людина працює бухгалтером [9]. В це важко повірити, але це все. Якщо користуватися інформацією звіту, то можна побачити, що вчителя-логопеда в центрі немає, але на офіційному сайті центру вказано, що логопедичний супровід здійснюється від самого початку потрапляння дитини в заклад, і він здійснюється у чотири етапи:

- **первинна діагностика** – здійснюється з метою визначення рівня мовленнєвого розвитку дитини на початковому етапі вступу до ЗДО та виявлення дітей з тяжкими розладами мовлення. Результатом первинної логопедичної діагностики за умови виявлення таких дітей є надання рекомендацій батькам щодо проходження подальшого обстеження в інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ).

- **динамічне спостереження** – здійснюється з метою моніторингу позитивної / негативної динаміки мовленнєвого розвитку, з'ясування доцільності обраних методів та прийомів корекційно-розвиткової роботи, рівню надбаних мовленнєвих навичок. Термін

здійснення динамічного вивчення від кількох тижнів до кількох місяців.

- **етапна діагностика** – періодичність здійснення з метою визначення ефективності корекційно-розвиткового впливу на загальний розвиток дитини-дошкільника та мовленнєвого зокрема, констатації результативності набутих мовленнєвих навичок дітей, яким надається додаткова освітня послуга з розвитку мовлення. Результати заносяться у таблицю моніторингу ІРР та мовленнєву карту дитини.

- **поточна діагностика** – може здійснюватися з метою обстеження дітей, що займаються у закладі дошкільної освіти за запитом батьків, педагогів. Такий вид діагностування може здійснюватися у будь-який час протягом навчального року [27].

Мені важко сказати яким чином проводиться така робота з дітьми без педагога-логопеда. Але можливо ситуація дещо покращилася, адже звіт було надано у 2019 р., а на сайті інформацію було подано 20.04.2020.

Крім того, у звіті відзначено, що у центрі немає вчителів-дефектологів, реабілітологів, водія, медичної сестри, прибиральниці. Проте ситуація з самим приміщенням є дуже непоганою. Є достатня кількість приміщень для персоналу, на території закладу знаходиться ресурсна кімната, кімната для занять з лікувальної фізкультури, для проведення групових психолого-педагогічних занять, також є обладнані туалетні кімнати для дітей з особливими освітніми потребами. Приміщення опалюється, вода буває і холодна, і гаряча. Дуже доброю новиною є те, що центр обладнаний пандусом, адже це дуже зручно для тих, хто переміщується на інвалідному візку. Як ми знаємо, далеко не всі

будівлі в нашій країні обладнані панду-сами. Ліфту немає, проте центр займає лише один поверх.

На офіційному сайті Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсного центру №3» Миколаївської міської ради можна побачити фото закладу, а також останні новини. На фото охайні, добре освітлені приміщення з іграшками для дітей дошкільного віку. Разом з тим можна прочитати про різноманітні вправи для діток з особливими освітніми потребами, які проводяться у цьому закладі. Щодо технічного обладнання можна казати про 6 портативних комп'ютерів, 1 планшет, що придбані за рахунок бюджету, 7 принтерів-сканерів, 1 ламінатор. На жаль, відсутні проектори та дошки-екрани, що трохи погіршує якість навчання, робить його менш сучасним та динамічним. Треба зазначити, що більшість загальноосвітніх закладів обладнані такими пристроями.

Натомість корекційних засобів та дидактичних матеріалів вистачає: наочні матеріали (картки, таблички, моделі площинні друковані, об'ємні, сюжетні малюнки тощо), дидактичні розвивальні ігри (лото, конструктори, пірамідки, мозаїки, пазли тощо), іграшкові набори (ляльки, м'які іграшки, посуд, медичні інструменти, господарські інструменти, моделі транспортних засобів тощо), пісочниця з підсвіткою для пісочної терапії, навчально-методичні посібники [9]. Загалом можна зробити висновок про непогану технічну та дидактичну оснащеність цього центру. Єдиною великою проблемою цього центру є нестача фахівців.

Інклюзивно-ресурсний центр у місті Львів також представив звіт про роботу в 2019 р. Одразу хочеться відмітити, що на відміну від попереднього, тут є важ-

ливі відомості про кількість дітей, які пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку і перебувають на обліку в ІРЦ. Так, з порушенням зору – 42, з порушенням слуху – 10, з порушенням опорно-рухового апарату – 121, з тяжкими порушеннями мовлення – 36, з розладами аутистичного спектра – 65 [6].

Значимо, що діагностика – це дуже важливий етап, яким не можна нехтувати. Лікувати дитину без неї, це ніби шукати вихід із темного приміщення без ліхтарика. Тому це є великим позитивом, що у Львівському центрі така оцінка проводиться. Загалом кількість дітей, які обслуговуються на території закладу за звітний період становить – 28 471.

На кілька сходинок вище стоїть і в сенсі кадрового забезпечення. У ІРЦ працюють одинадцять осіб, і хоча цього також недостатньо, проте це вже набагато краще. Тут зайняті такі посади: директор, практичний психолог, два вчителі-логопеди, три вчителі-дефектологи, вчитель-реабілітолог, бухгалтер, медична сестра, прибиральниця.

Таким чином, ми бачимо, що персонал укомплектований, і всі потрібні спеціалісти у закладі представлені. А от щодо приміщень – тут справи навпаки гірші, ніж у попередньому закладі. Перше, що треба відмітити, то заклад займає приміщення у 4 рази менше ніж Миколаївський ІРЦ № 3 (316 м проти 76 м). І якщо приміщень для працівників вистачає, то кімнат для дітей не вистачає. Кімната для занять з лікувальної фізкультури є, але, на превеликий жаль, немає ні ресурсних кімнат, ні кімнат для проведення групових психолого-педагогічних занять, ні спеціально-обладнаних кімнат для дітей з особливими освітніми потребами.

Як і попередній Миколаївський, Львівський заклад також займає лише один поверх, тому необхідності в ліфтах відсутня. Але разом з тим, на жаль, немає і гарячої води, а це є найпростіший засіб комфорту. Але добре, що центр може похвалитися наявністю пандусів. Набагато краще справи обстають з технічним забезпеченням. У ІРЦ стаціонарні комп'ютери наявні у кількості 5 штук, корпоративні комп'ютери – 1, планшети – 3. Мабуть, у закладу є спонсори, адже за бюджетні кошти придбано тільки три комп'ютери. У ІРЦ є три принтера-сканера, один ламінатор, один проектор.

Як бачимо, тут є більше можливості для проведення більш цікавих та сучасних занять. На сайті вказано, що для проведення корекційних занять є всі можливості: комп'ютерні програми для корекційно-розвиткової роботи, наочні матеріали (картки, таблички, моделі площинні друковані, об'ємні, сюжетні малюнки тощо), дидактичні розвивальні ігри (лото, конструктори, пірамідки, мозаїки, пазли тощо), іграшкові набори (ляльки, м'які іграшки, посуд, медичні інструменти, господарські інструменти, моделі транспортних засобів тощо), пісочниця з підсвіткою для пісочної терапії, комплекти логопедичних інструментів для постановки звуків, навчально-методичні посібники [6].

Таким чином, ми бачимо, що Львівський ІРЦ все ж таки, готовий приймати дітей з особливими освітніми потребами більше ніж Миколаївський. Тут набагато краще справи йдуть і з кількістю персоналу, і з послугами, котрі надає інклюзивно-ресурсний центр, і технічним та дидактичним забезпеченням. Єдиною проблемою цього центру є мала площа, проте вона компенсується, на наш

погляд багатою кількістю позитивних моментів. Це і повна укомплектованість спеціалістами, і непогане технічне та дидактичне забезпечення.

Інклюзивно-ресурсний центр № 8 Святошинського району м. Києва звичайно не йде у порівняння із зазначеними вище. Кількість дітей, які пройшли психолого-педагогічного оцінку розвитку і перебувають на обліку в ІРЦ: з порушенням зору – 42, з порушенням слуху – 6, з порушенням опорно-рухового апарату – 59, з тяжкими порушеннями мовлення – 257, з розладами аутистичного спектру – 3. Загальна кількість дітей, що обслуговуються на території – 74 405 [5].

Беручи до уваги таку кількість дітей, чисельність спеціалістів вражає своєю мізерністю. Усього їх тринадцять – директор, три практичні психологи, три вчителі-логопеди, два вчителі-дефектологи, один вчитель-реабілітолог, один бухгалтер, прибиральниця.

Дуже важко уявити як їм доводиться справлятися з такою кількістю дітей. Тепер щодо самого приміщення, котре, до речі, займає 152 м. Тут є проблема як з нестачею кімнат для персоналу, так і для занять. Так немає ресурсних кімнат, кімнат для проведення групових психолого-педагогічних занять, спеціально обладнаних туалетів для дітей з особливими освітніми потребами. Наявна лише кімната для занять з лікувальної фізкультури. І хоча приміщення займає два поверхи, проте ліфтів тут немає. З позитивного можна виділити, що в приміщенні є всі засоби комфорту – і опалення, і гаряча вода, і пандуси.

Матеріальне забезпечення знаходиться на неналежному рівні. Портативні комп'ютери – 9, планшетів – 2. Все це придбано за державні кошти. Крім цього, в закладі є 8 принтерів-ска-

нерів, один ламінатор та один проектор. І хоча всі пристрої є в наявності, проте їх чисельність надзвичайно мала для такої кількості дітей.

Дидактичними матеріалами заклад чудово забезпечений (комп'ютерні програми для корекційно-розвиткової роботи, наочні матеріали (картки, таблички, моделі площинні друковані, об'ємні, сюжетні малюнки тощо), моделі звукові та інтерактивні, дидактичні розвивальні ігри (лото, конструктори, пірамідки, мозаїки, площа тощо), іграшкові набори (ляльки, м'які іграшки, посуд, медичні інструменти, господарські інструменти, моделі транспортних засобів тощо), пісочниця з підсвіткою для пісочної терапії, навчально-методичні посібники) [5]. На офіційній сторінці ІРЦ у Фейсбук можна побачити як проходить життя центру.

У підсумку можна зазначити, якби мова йшла про середньостатистичний центр у країні, то можна було б сказати, що у цього закладу немає проблем. Проте ми говоримо про столичний заклад, і це є проблемою. На таку кількість дітей абсолютно не вистачає ні персоналу, ні технічного забезпечення, ні приміщення.

Ознайомившись із звітом інклюзивно-ресурсних центрів, що знаходяться в менших містах, дійшли висновку, що регіональні ІРЦ мають такі ж проблеми, що і центри в обласних центрах, але в більших масштабах.

Це – «кадровий голод» та мала площа приміщень, через що просто не вистачає місця для кімнат не тільки для персоналу, але й для занять. Є такі центри, в яких цих кімнат просто немає. Також до цього додається велика нестача технічного, дидактичного та методичного обладнання, що в сучасних умовах

безсумнівно потребує негайного вирішення. І якщо проблема з приміщенням та технічним забезпеченням вирішується збільшенням асигнувань, то задача зі збільшенням спеціалістів – це завдання із зірочкою. Молоді люди просто не хочуть працювати у цій сфері, бо це надто важка та відповідальна робота, яка вимагає багато енергії та зусиль. І за такий обсяг роботи вони наразі не будуть отримувати бажану зарплату.

У випускників просто не вистачає мотивації для того, щоб пов'язати своє життя з інклюзивною освітою. Для молоді на першому місці стоїть престиж майбутньої професії, заробітна платня, можливість кар'єрного росту, свобода у своїх діях, але на великий жаль все це відсутнє у галузі інклюзивної освіти. Тому пропагуванням професій, пов'язаних з інклюзивною освітою, а також наданням можливості для творчості серед вчителів з боку міністерства та міської влади, і звичайно підвищенням заробітної плати, дасть відповідний результат і потік молоді на такі спеціальності збільшиться в рази, як і бажання випускників залишитися в професії.

До речі, надання більшої свободи – далеко не останній фактор. Сучасна молодь прагне її в усьому, у молодих людей є шалене бажання не від кого не залежати. Вони надають перевагу стосункам, що базуються на основі співробітництва, а не за принципом начальник-підлеглий. Тому якщо це дійсно талановита і розумна людина, вона не буде працювати у атмосфері, коли на неї будуть давити «зверху». На це треба звернути особливу увагу.

Неможливо не сказати про головного ворога інклюзивної освіти в нашій країні – психологічна невідповідність, причому всіх: батьків, дітей, вчи-



телів. Нашому суспільству дуже дорогі є забобони та стереотипи, і тому вони дуже довго з ними прощаються. Ми всі толерантні, коли це не стосується нас самих або наших дітей. До того моменту, коли у клас потрапляє дитина з особливими освітніми потребами, і тоді ми вже не готові сприймати цю дитину як рівну. Особливою проблемою є й дитяча жорстокість, особливо у підлітковому віці. Діти у цьому віці вороже ставляться до тих, хто відрізняється від інших, особливо якщо це яскраво виявляється. Такі особливості стають приводом до насмішок, а в окремих випадках і до булінгу. Є діти стресостійкі, а є такі, котрі дуже важко сприймають це, що призводить до психологічних травм та комплексів [1, с. 5].

**Висновки.** Підсумувавши все вищезгадане, можна зробити висновок, що інклюзивна освіта в останні роки стала розвиватися в зовсім іншому темпі. Якщо раніше вона ледь-ледь рухалася, то приблизно після 2015 р. – побігла. Створено правове поле забезпечення інклюзивної освіти, збільшено її фінансування. І хоча ми дуже пізно, порівняно з іншими країнами, почали розвиватися у цьому питанні, та якщо ми не будемо зупинятися, то в нас є всі шанси побачити справжню інклюзивну освіту, такою як вона є в Польщі, Франції, Австралії тощо. На жаль, зараз вона тільки зародилася, і ще багато роботи в різних аспектах. Але найважливіше зараз потурбуватися про підготовку фахівців, поповнення ІРЦ молодими кадрами.

#### Література:

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.
2. Ворон М., Найда Ю. Інклюзивна освіта: українські реалії // Журнал «Підручник для директора». – 2006. – Червень. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19](http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19)
3. Засенко В.В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): матеріали Міжнародної конференції (Київ, 25-26 травня 2004 р.). – К.: Наук. світ, 2004. – С. 26-30.
4. Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами // Кроки до демократичної освіти: – 2002. – №1. – С. 34.
5. Інклюзивно-ресурсний центр № 8 Святошинського району м. Києва. Звіт інклюзивно-ресурсного центру за 2019 рік [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://ircenter.gov.ua/irc/view-report/id/85987/type/1irc?export=html>.
6. Інклюзивно-ресурсний центр м. Львова. Звіт інклюзивно-ресурсного центру за 2019 рік [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://ircenter.gov.ua/irc/view-report/id/85400/type/1irc?export=html>.
7. Кабринович М. Що там у сусідів. Досвід інклюзивної освіти в Польщі [Електронний ресурс] // Нова Українська школа. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: <https://nus.org.ua/articles/shho-tam-u-susidiv-dosvid-inklyuzivnoyi-osvity-v-polshhi/>.
8. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
9. Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Миколаївської міської ради. Звіт інклюзивно-ресурсного центру за 2019 рік [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://ircenter.gov.ua/irc/view-report/id/85570/type/1irc?export=html>.
10. Миронова С. Педагогіка інклюзивної освіти. – Кам'янець-Подільський: КПНУ імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.
11. Миронова С., Завальнюк О. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Дефектологія. – 2011. – № 1. – С. 8–12.

12. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. – Кам'янець-Подільський: КПНУ імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
13. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивне навчання (2017) [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
14. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані (2017) [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzivne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf>.
15. Сак Т. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. – К. Серія «Інклюзивна освіта», 2011. – 168 с.
16. Сак Т. Інклюзивне навчання – якісна освіта для кожної дитини // Учитель початкової школи. – 2014. – № 10. – С. 3–6.
17. Сак Т. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі // Дефектологія. – 2010. – № 1. – С. 3-5.
18. Сак Т. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрям) // Дефектологія. – 2009. – № 1. – С. 16-19.
19. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 6-9.
20. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–11.
21. Система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів. Початок роботи з порталом [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://ircenter.gov.ua/>.
22. Софій Н., Найда Ю. Як досягти змін? Діти з особливими освітніми потребами // Управління освітою. – 2007. – № 16. – С. 21-24.
23. Таранченко О. Можливості оптимізації навчання дітей зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 8-11.
24. Таранченко О. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної педагогічної науки та практики. – К. : ТОВ «Поліпром», 2013. – 517 с.
25. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи // Дефектологія. – 2011. – № 1. – С. 18-24.
26. Таранченко О. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання // Початкова школа. – 2013. – № 4. – С. 51-54.
27. Як має здійснюватися логопедичний супровід дитини у дитячих садочках? (2020) [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <http://mmr3.irc.org.ua/news/17-41-31-20-04-2020/>.

**Харцій О. М.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри практичної психології  
Української інженерно-педагогічної академії*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПОКУПЦІВ ПІД ЧАС СПОЖИВЧОГО ВИБОРУ**

**Анотація:** В статті з'ясовано особливості поведінки споживача; виявлено фактори, які впливають на споживчий вибір, визначено теоретичні основи споживчого вибору та їх особливості, визначені умови суверенітету споживача. Вивчено протягом роботи свободу та суб'єктивність споживчого вибору; з'ясовано, що поведінку споживача можна визначити як процес, в ході якого відбувається формування ринкового попиту покупця. В статті розглянуто, проаналізовано та досліджено основні методи, які впливають на особистість при спілкуванні в сфері послуг. З'ясовано особливості послуг та психологічні методи управління поведінкою клієнтів. Виявлено інтереси та мотиви в поведінці клієнтів. Сформовано форми взаємодії, які можуть впливати на поведінку клієнтів та більш ефективно задовольнити їх потреби в послугах.

**Аннотация:** В статье определены особенности поведения потребителя, выявлены факторы, которые влияют на потребительский выбор, определены теоретические основы потребительского выбора и их особенности, определены условия суверенитета потребителя. Изучена во время работы свобода и субъективность потребительского выбора; выяснено, что поведение потребителя можно определить как процесс, в ходе которого происходит формирование рыночного спроса покупателя. В статье рассмотрены, проанализированы и исследованы основные методы, которые влияют на личность при общении в сфере услуг. Выявлены особенности услуг и психологические методы управления поведением клиентов. Выявлены интересы и мотивы в поведении клиентов. Сформированы формы взаимодействия, которые могут влиять на поведение клиентов и более эффективно удовлетворить их потребности в услугах.

**Summary:** In the article, the theoretical basis of consumer choice and the factors that determine it are studied. The features of behaviour of ultimate users are cleared up, the conditions of consumer sovereignty are defined. It is proved, that consumer choice is determined by constantly increasing global competition, fragmentation of demand and differentiation of supply. The article considers, analyzes and studies the main methods that influence the personality when communicating in the service sector. The peculiarities of services and psychological methods of managing the behavior of clients are revealed. The interests and motives in the behavior of clients are revealed. Shaped forms of interaction that can influence the behavior of clients and more effectively meet their needs for services.

**Постановка проблеми.** В наш час велике значення має вивчення та аналіз поведінки споживачів, а також форм та методів впливу на покупців. Важливим являється вивчення та аналіз споживчого ринку, факторів, що можуть вплинути на вибір споживача, особливостей поведінки покупця. Вирішенню цієї проблеми присвячена дана стаття.

**Актуальність статті.** Тематика даної статті має визначальну та особливу

актуальність, тому що завжди потрібно мати уявлення про потреби споживачів, поліпшення обслуговування їх та покращення подальшої роботи зі своїми клієнтами. Потрібно поліпшувати умови для вільного вибору споживача, тому що ми живемо у світі ринкових відносин, де все орієнтовано саме на споживача.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні люди є активними споживачами, широко користуються

послугами, тому методи управління їх поведінкою являють собою великий та особливий інтерес. Ефективність ринкових відносин залежить від потреб покупця.

Виробникам та продавцям на ринку товарів та послуг потрібно якнайкраще забезпечити комфортні умови для споживача, вдосконалити відносини між собою, розробляти тактику поведінки, з'ясувати що більш потрібно споживачу, щоб краще задовольнити його потреби.

На сьогоднішній день особливе значення надається проблемі аналізу споживчого вибору та його особливостей. Багато відомих вчених, економістів, психологів працювали над цією проблемою: І.А. Арташина [2], П.Б. Любецкий [6].

Дослідженням поведінкової етики велику увагу приділяли З.М. Мнушко [7], І.М. Дихтярева [7]. Великий внесок у дослідження споживчого ринку та потреб споживачів внесла Н.Б. Сафронова [9], у своїх роботах приділяв основну увагу маркетинговим дослідженням поведінки споживача Д.В. Тюрин [10].

**Мета статті** – вивчити особливості поведінки споживача, споживчого вибору та проаналізувати їх, з'ясувати, як формується поведінка покупця і від чого вона залежить, виявити фактори, що впливають на вибір споживача.

**Завдання:** проаналізувати інтереси покупців при споживчому виборі; визначити фактори, що впливають на поведінку споживача при виборі товару чи торгової марки; провести дослідження в сфері споживчого вибору за допомогою анкетування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мета вивчення поведінки покупців – розуміння їхніх потреб для забезпечення найбільш повного задово-

лення. В сфері послуг велике значення має спілкування з клієнтом. Фахівці використовують різноманітні заходи взаємодії, форми впливу на особистість для того, щоб задовольнити потреби клієнта.

В наш час дослідження споживчого вибору на ринку послуг є важливою задачею, необхідно визначити особливості поведінки споживача при здійсненні вибору. Наші дослідження були спрямовані на вивчення споживчого вибору та факторів, що впливають на вибір.

Слід відзначити, що вибір споживача частіше є раціональним. Раціональний споживач намагається організувати свої покупки так, щоб максимізувати свої сукупні задоволення та потреби. Поведінка споживача – це когнітивна, емоційна і фізична діяльність, безпосередньо залучена в отримання, споживання та звільнення від продуктів, послуг, включаючи процеси рішень, що передують цій діяльності і наступні за нею. Споживання – це придбання та використання продуктів, послуг, ідей [4, с. 5]. Споживання – це такий процес, що включає в себе цілий ряд приватних процесів: вибір товару або послуги, купівля, використання, підтримання речі в порядку, ремонт і розпорядження [5, с. 14].

Важливими завданнями вивчення поведінки споживачів виступають:

- 1) побудова ієрархічної структури потреб;
- 2) визначення кількісних характеристик окремих потреб в динаміці;
- 3) вивчення системи переваг споживачів в розрізі задоволення потреб та вимог до асортименту і якості товарів;
- 4) класифікація споживчих товарів;
- 5) визначення структури задоволених і незадоволених потреб [6, с. 10].

Зовнішні фактори впливають переважно на соціальні аспекти поведінки покупця, а внутрішні фактори відносяться в основному до психологічних аспектів поведінки, що більшою мірою впливає на поведінку споживачів. Тому управління поведінкою споживача як індивідуума передбачає знання та використання психологічних механізмів формування споживчих рішень [4, с. 49].

Можна назвати фактори, які впливають на вибір споживача щодо конкретного товару, послуги, торгової марки тощо:

- покупки, здійснювані споживачами за звичкою;
- здійснення імпульсивних покупок;
- недостатні інформаційні дані щодо товару чи послуги;
- великі витрати для здійснення пошуку потрібних інформаційних даних.

Також можна виділити фактори, які впливають на поведінку споживача:

Чинники культурного порядку: культура; субкультура; соціальне становище.

Соціальні фактори: референтні групи; ролі і статуси.

Психологічні фактори: мотивація; сприйняття; засвоєння; переконання і відносини.

Особистісні фактори: вік; етап життєвого циклу сім'ї; рід занять; економічне становище; тип особистості; уявлення про самого себе [3, с. 16].

Свобода вибору споживача часто буває обмеженою, діють такі способи як податки (товарні, на додану вартість, акцизні та на споживання). Суверенітет полягає у самостійному виборі споживача, але при цьому існують обмежування на які споживач повинен звертати увагу.

Наведемо основні обмежники: дохід, наявний у розпорядженні споживача, ринкові ціни на товари і послуги, фактори ринкової кон'юнктури.

Споживачу завжди необхідно раціонально розподіляти свої кошти, щоб мати змогу якнайбільше задовольнити свої всі потреби та мати при цьому задоволення від свого споживчого вибору.

Щоб з'ясувати фактори, які впливають на вибір споживача та на його поведінку, ми проводили деякі дослідження. В процесі роботи ми вивчали поведінку споживача при виборі конкретної торгової марки та конкретних товарів. Для досліджень ми вибрали торгову марку «Аптека низьких цін», бо фармацевтичні товари користуються великим попитом на даний час.

В фармацевтичній галузі на сьогодні можна спостерігати жорстку конкуренцію. Кожна аптека хоче отримати довіру у споживачів до провізора. Тому ефективність продажу вимагає від провізора високого рівня кваліфікації у побутові комунікації зі своїми споживачами.

Вибір форми оцінки рівня обслуговування в аптеці обумовлений тим, щоб за допомогою цілісного дослідження можна надати подальші дії, прогнозування для поліпшення обслуговування, більше зрозуміти, яким чином можна досягти довіри у споживачів до аптеки, бо в жорстких умовах виграє та аптека, яка більш уважна до потреб своїх споживачів, яка прагне до довгострокових відносин та постійно удосконалюється у власному професіоналізмі.

Нами був застосований метод опитування за допомогою анкетування.

В нашому анкетуванні приймали участь 50 респондентів. За соціальним становищем покупці аптекних товарів поділяються на декілька категорій: пра-

цюючі, не працюючі; студенти та пенсіонери. Всі респонденти відносяться до різних вікових категорій.

Всі дані анкет було проаналізовано. І виходячи з отриманих результатів, маємо такі дані:

- 16% людей оцінили рівень кваліфікації провізорів – пояснюють все, що хоче знати споживач; 8% людей – ведуть себе дружньо і допомагають; 50% людей – вислухають і приділять належну увагу; 6% людей – відповідають на запитання; 20 людей – добре поводяться і дають поради.

- 14% людей вибрали показник, який стосується цієї аптеки – асортимент аптеки досить широкий; 40% людей – доступні ціни; 20% людей – персонал аптеки справляє враження фахівців; 16% людей – прекрасна швидкість обслуговування; 10% людей – веб-сторінки аптеки надають достатньо інформації.

- 8% людей віддають перевагу аптеці з урахуванням такого фактору – близьке розташування до місця проживання; 6% людей – близьке розташування в даний момент; 16% людей – асортимент лікарський препаратів задовольняє всі потреби; 40% людей – доступні ціни на необхідні лікарські препарати; 12% людей – наявність знижок і акцій; 8% людей – якість обслуговування аптечного персоналу; 6% людей – внутрішнє оформлення аптеки; 4% людей – привабливість вивіски-реклами.

- 8% людей вважають знижки в аптеці привабливими – за дисконтними картками; 12% людей – для постійних клієнтів; 30% людей – накопичувальна система знижок; 4% людей – при купівлі вище певної суми; 2% людини – знижки в певні дні тижня; 6% людей – знижки у святкові дні; 8% людей – знижки для студентів; 16% людей – знижки для пен-

сіонерів; 10% людей – знижки для інвалідів; 4% людей – знижки багатодітним сім'ям.

- 14% людей віддають перевагу таким препаратам – ліки більш відомої фірми, але дорогі; 22% людей – ліки менш відомої фірми, але більш низької цінової категорії; 18% людей – має значення тільки ефективність; 46% людей – при виборі керуються ціною.

- 66% людей купують в аптеці товари – за призначенням лікаря; 6% людей – за порадою фармацевтичного працівника; 28% людей – роблять вибір самостійно.

- 100% людей – рекомендують цю аптеку своїм знайомим.

На основі цього дослідження, анкетних даних та відповідей респондентів, було вибрано 4 фактори, які найбільше впливають на поведінку покупців та споживчий вибір саме цієї аптеки:

- ввічливість персоналу (20%);
- кваліфікація провізорів (20%);
- швидкість обслуговування (16%);
- сприятлива атмосфера, як у колективі підприємства, так і в спілкуванні з відвідувачем (8%).

Покупці більше уваги приділили факторам ввічливості обслуговування та кваліфікації провізорів.

Після отримання даних було виявлено, що аптека має велику кількість позитивних характеристик: кваліфікація персоналу має високий рівень, є широкий асортимент продукції, доступні ціни та різновиди знижок, аптека має зручне розташування, оформлення реклами належне. Всі опитані відвідувачі цієї аптеки рекомендують її іншим людям.

Було визначено, що рівень обслуговування впливає на поведінку споживачів і їх вибір щодо здійснення покупки в конкретній аптеці.

Отже, маємо наступне: провізор повинен мати високі професійні та моральні якості, правильно будувати і регулювати свої взаємовідносини з відвідувачами аптеки, використовуючи методи психологічного впливу на хворого. Споживач у взаємовідносинах з іншими суб'єктами ринку займає центральну роль, тому що його потреби впливають на виробника, який в свою чергу прагне отримати прибуток, задовольнивши потреби споживача швидше і якісніше. Можна рекомендувати проведення психологічного тренінгу для провізорів щодо належного приділення уваги до споживачів.

Деяка кількість опитаних людей звернули увагу на такий фактор як швидкість обслуговування, виникає потреба в рекомендації підвищення процесу обслуговування, або збільшення персоналу аптеки.

Також покупці звернути увагу на такий фактор як сприятлива атмосфера, як у колективі підприємства, так і в спілкуванні з відвідувачем. Щоб покращити цей фактор, потрібно персоналу аптеки мати більше терпіння у спілкуванні зі споживачами та в колективі, мати змогу вислухати один одного.

Після отримання відповідей людей щодо рівня обслуговування в компанії «Аптека низьких цін», можна стверджувати, що аптека має велику кількість позитивних характеристик: має зручне розташування, кваліфікація персоналу має достатньо високий рівень, в наявності широкий асортимент, доступні ціни та різновиди знижок, належне оформлення реклами. Всі опитані відвідувачі цієї аптеки рекомендують її іншим людям. Але необхідно звернути увагу і на деякі недоліки та усунути їх.

Для того, щоб залучити більше покупців та створити якісне обслуговування в

даній аптеці, можна порекомендувати наступне:

- створення певних вимог до зовнішнього вигляду провізорів «першого столу»: однакові халати і ковпаки (уніформа), охайна зачіска, макіяж, доглянуті руки — все це є запорукою довіри покупця;

- розробка алгоритмів спілкування провізора з покупцем дозволяє з більшою точністю вибрати найбільш оптимальний препарат;

- створення сприятливої атмосфери, як у колективі підприємства, так і в спілкуванні з відвідувачем;

- створення системи інформаційного забезпечення клієнтів аптеки: виділення в торговому залі місця для провізора-інформатора, удосконалення телефонної довідкової служби аптеки;

- забезпечення своєчасного проходження курсів підвищення кваліфікації, відвідування тематичних занять і семінарів працівниками аптеки підвищує рівень професіоналізму і дозволяє більш якісно виконувати свою роботу.

Важливими факторами, які можуть вплинути на вибір споживача та його подальші дії можна зазначити:

1. Ціни на товари та послуги.
2. Вплив навколишнього середовища (друзі, родина, знайомі, реклама).
3. Асортимент товарів та послуг.
4. Свої переваги та смак.
5. Відношення персоналу до споживача.

Робота зі споживачем сьогодні ведеться в умовах глобальних змін. Це означає, що споживач стає все більш вимогливим, а робота з ним — все більш складною, цікавою та професійною [1, с. 16].

**Висновки.** Під час роботи було визначено особливості поведінки покупця під впливом певних факторів, з'ясовано,

що мотивує споживача при його виборі. Було виявлено, які фактори впливають на поведінку споживачів та споживчий вибір. Проводячи дослідження та аналіз отриманих результатів в ході цієї роботи, ми зробили висновок, що споживач завжди керується своїми потребами та фінансовим станом, обираючи потрібні блага.

Визначено, що рівень обслуговування впливає на поведінку покупців та їх вибір щодо здійснення покупки в конкретній аптеці. Було визначено 4 фактори, які найбільше впливають на споживчий вибір покупця аптеки: ввічливість персоналу; швидкість обслуговування; кваліфікація провізорів; сприятлива атмосфера в спілкуванні з відвідувачем.

Також з'ясовано, що на інтереси і вибір покупця впливають не тільки ціни на товари та асортимент послуг, а також відношення персоналу до споживача та дотримання етичних норм. Психологічні методи взаємодії впливають на поведінку клієнтів та дають змогу задовольнити усі потреби споживачів.

На сьогоднішній день вивчення поведінки та попиту споживачів має велике значення. А проблема підтримки конкурентних переваг аптечних установ за рахунок надання якісних послуг та постійного вдосконалення рівня обслуговування клієнтів стає однією з найбільш значущих для добробуту аптек і вимагає подальшого вивчення.

#### Література:

1. Алешина И. В. Поведение потребителей: Учебник/ И. В. Алешина. – М. : Экономист, 2006. – 525 с.
2. Арташина И. А. Поведение потребителей: Учебное пособие / И. А. Арташина. – Нижний Новгород, 2003. – 104 с.
3. Гуляк Р. Э. Менеджмент организаций и администрирование: Учебник / Р. Э. Гуляк. – Х. : ХНАГХ, 2013. – 119 с.
4. Денисова Е. С. Маркетинг: Поведение потребителей / Е. С. Денисова. – М, 2005. – 111 с.
5. Ильин В. И. Поведение потребителей: Учебное пособие / В. И. Ильин. – Санкт-Петербург, 2003. – 232 с.
6. Любецкий П. Б. Поведінка споживача: Конспект лекцій / П. Б. Любецкий. – Г. : БГСХА, 2014. – 40 с.
7. Мнушко З. Н., Дихтярева И. М. Фармацевтическая этика и деонтология / З. Н. Мнушко, И. М. Дихтярева. – Х.: Изд-во НФАУ: Золотые страницы, 2002. – 89 с.
8. Подольна В. В. Маркетинг: Поведінка споживача: Конспект лекцій / В. В. Подольна. – К. : КНУТД, 2013. – 39 с.
9. Сафронова Н. Б. Маркетинговые исследования: Учебное пособие / Н. Б. Сафронова, И. Е. Корнеева. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. – 294 с.
10. Тюрин Д. В. Маркетинговые исследования : учебник для бакалавров / Д. В. Тюрин – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 342 с.



**НОТАТКИ**

*Наукове періодичне видання*  
***Київський науково-педагогічний вісник***  
*Науковий журнал*

# 20 (20) 2020

Підписано до друку 26.06.2020 р. Формат 84x108/16.

Папір офсетний. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,60.

Тираж 50 прим.

Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»

04108, м. Київ, а/с 62

[www.knopp.org.ua](http://www.knopp.org.ua)

E-mail: [office@knopp.org.ua](mailto:office@knopp.org.ua)

Телефон: +38 066 699 58 422