



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПІДТРИМКИ ПЕДАГОГІЧНОЮ
СПІЛЬНОТОЮ ТА ГРОМАДСЬКІСТЮ
РЕФОРМ У СФЕРІ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ

**учасників Всеукраїнської науково-практичної
конференції з міжнародною участю**

30 листопада 2021 року

УДК 37.015.31 + 947.7: 37: 001: 929

Актуальні проблеми підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти: Збірник наукових робіт учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (30 листопада 2021 р., Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, лабораторія психології спілкування) [Електронний ресурс] / за наук. ред. Г. М. Бевз, С. Л. Кравчук, В. І. Юрченко // Вісник педагогіки і психології. – Вип. 28. – К.: ІСПП НАПН України, 2021. – 96 с. – URL <http://www.psyh.kiev.ua/>/Збірник_наук._праць._–_Випуск_28

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 16/21 від 14 грудня 2021 року

Рецензенти:

Кутішенко В. П., кандидат психологічних наук, доцент
Чаусова Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Плетка О. Т., кандидат психологічних наук

У збірнику представлено наукові роботи учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти», яку було проведено 30 листопада 2021 р. лабораторією психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Особливу увагу приділено соціально-психологічному забезпеченню реформи освіти, ставленню громадськості та педагогічної спільноти до освітніх реформ, а також вітчизняному та міжнародному досвіду їх впровадження.

Збірник адресовано науковцям, освітянам, представникам органів державної влади та громадськості.

Усі матеріали подаються в авторській редакції

УДК 37.015.31 + 947.7: 37: 001: 929

© Автори наукових робіт, 2021

© Інститут соціальної та політичної психології, 2021

© «Вісник педагогіки і психології» – <https://www.psyh.kiev.ua>

Наукова рада:

Слюсаревський Микола Миколайович – директор Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, заслужений працівник освіти України, член-кореспондент НАПН України;

Чуніхіна Світлана Леонідівна – заступник директора Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;

Губеладзе Ірина Гурамівна – президент Асоціації політичних психологів України, кандидат психологічних наук;

Клос Лілія Євгенівна – виконувач обов'язків завідувача кафедри соціології та соціальної роботи Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, доцент;

Ставкова Софія Георгіївна – директор Центру українсько-канадських студій; старша викладачка каф. соціології і соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка», кандидат педагогічних наук;

Рябова Зоя Вікторівна – завідувачка кафедри менеджменту освіти та права ДЗВО "Університет менеджменту освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Бевз Галина Михайлівна – завідувачка лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Каніболоцька Марія Сергіївна – науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;

Капустюк Олена Миколаївна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Кравчук Світлана Леонтіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент;

Петренко Ірина Володимирівна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;

Юрченко Віктор Іванович – редактор електронного журналу «Вісник психології і педагогіки», кандидат психологічних наук, доцент.

ЗМІСТ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Абрамович Т. В. ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ..... | 4 |
| Бевз Г. М. НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: УЧАСНИКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА СТЕЙКХОЛДЕРИ ОСВІТИ..... | 7 |
| Дергач М. А. ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА..... | 10 |
| Дорофей С. В. ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ НУШ..... | 13 |
| Дубовенко А. В. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... | 18 |
| Калініченко І. О. ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ З УРАХУВАННЯМ РІВНІВ ПІДТРИМКИ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ..... | 20 |
| Каніболоцька М. С. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФАСИЛІТАЦІЇ ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕФОРМИ ОСВІТИ..... | 23 |
| Капустюк О. М. НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДТРИМКИ ПРОФІЛЬНОЇ 12-РІЧНОЇ ШКОЛИ: РОБОТА З ПРЕДСТАВНИКАМИ МІСЦЕВИХ ГРОМАД ТА ЗМІ..... | 28 |
| Клос Л. Є. «КЛІНІКА ЗДОРОВ'Я ГРОМАДИ ЛЬВІВСЬКОЇ ПОЛІТЕХНІКИ» ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 32 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Кравчук С. Л. РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ..... | 35 |
| Максименко Д. Г. КОРЕКЦІЙНІ ВПРАВИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 40 |
| Мельник А. Ю. СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: РЕСУРСИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА БАТЬКІВ..... | 44 |
| Петренко І. В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК РЕСУРС ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ..... | 46 |
| Пиж Л. С. РЕФОРМА «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»: ЗМІНИ, ЩО ВІДБУЛИСЯ | 50 |
| Поставська Н. І. «ГЕНДЕРНЕ ПАВУТИННЯ» – ГРА, ЩО ДОПОМАГАЄ ДОЛАТИ СТЕРЕОТИПИ..... | 52 |
| Притуленко Ж. В. «СЕНСОРНИЙ КУТОЧОК» ЯК ЗАСІБ РЕЛАКСАЦІЇ ТА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ..... | 56 |
| Рябова З. В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ..... | 60 |
| Ярошенко А. І. ТРАНСМІСІЯ В ОСВІТІ..... | 62 |
| Waltz M. BENEFITS AND POTENTIAL OF COMMUNITY, SCHOOL AND FAMILY COOPERATION IN THE DEVELOPMENT OF QUALITY EDUCATION..... | 64 |
| Андрис О., Люля В. РЕФОРМА ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (матеріали презентації)..... | 65 |

Абрамович Т. В.,
к. пед. н.,
методист ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Вступ. Концепцією Нової української школи серед низки пріоритетів в розвитку освіти визначено особистісно-орієнтоване навчання і виховання, що передбачає психологізацію освітнього процесу шляхом підвищення рівня психологічної компетентності всіх його учасників: здобувачів освіти, батьків, учителів.

Діяльність учителя є поліфункціональною та передбачає реалізацію певних компетентностей, щоб діяти якісно і ефективно, бути конкурентоздатним та успішним. Результатами досліджень науковців вже давно доведено, що педагоги – це не тільки «змінна величина», яка необхідна для успішного реформування освітньої системи, але й «найбільш визначний носій змін» у реалізації реформ. Ця дуальна роль учителя у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом трансформацій – робить професійний розвиток учителів «зоною виклику» (Пуховська, 2011, с. 97-106).

Метою професійної діяльності педагога є створення умов для гармонійного розвитку особистості здобувача освіти, його самореалізації, розкриття індивідуальності. Вчитель має осмислити унікальність і неповторність кожного учня як особистості, враховувати складність, неоднозначність та суперечність процесу його становлення.

Результати дослідження. Підґрунтям для здійснення дослідження стало впровадження професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти, про що зазначено у наказі Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» №2736 від 23.02.2020.

Документом визначено п'ять загальних компетентностей учителя: громадянську, соціальну, культурну, лідерську та підприємницьку. Кожна загальна компетентність уміщує низку трудових функцій, що, в свою чергу, об'єднують ряд професійних компетентностей (за трудовою дією або групою трудових дій).

Психологічна компетентність окреслюється як низка взаємообумовлених чинників, зокрема: здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, Я-ідентичності; здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність; здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною (Про затвердження професійного стандарту: наказ МОН України, 2021).

Зосередимо увагу на обґрунтуванні кожного чинника окремо.

Нова українська школа передбачає організацію особливого освітнього середовища, врахування провідної діяльності, відповідної віку, в якій дитина могла б себе реалізувати. Визначальним для вибору форм взаємодії і способів реалізації навчання є врахування педагогами фізіологічних криз учнів – «кризи семи років», «кризи підліткового віку». Саме враховуючи ведучий канал сприйняття, тривалість фокусування уваги, об'єм запам'ятовування інформації, переважання довільних/мимовільних мислительних операцій тощо, вчитель за принципом індивідуалізації чи диференціації вибудовує освітній процес.

Із входженням дитини у середовище закладу загальної середньої освіти змінюється її психологічний портрет, розвиваються особистісні якості і психічні пізнавальні процеси, сфера емоцій і переживань, трансформуються інтереси та уподобання. Тому орієнтація вчителя має здійснюватися на якісне і всебічне вивчення розвитку дитини, її стартових можливостей, а також труднощів, що впливають на навчальні здібності та адаптивні процеси. Особистісно-орієнтоване навчання, яке провадить нова українська школа, ґрунтується на визнанні унікальності суб'єктивного досвіду здобувачів освіти, набутого в активній взаємодії зі світом, важливого джерела індивідуальної життєдіяльності.

Наступним чинником, що забезпечує психологічну компетентність вчителя є здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, Я-ідентичності.

Упродовж навчання, шкільної і позашкільної активності, у стосунках із членами сім'ї, родиною, друзями, однокласниками, вчителями здобувачі освіти формуються як особистості. Результатом такого складного процесу конструювання власного «Я» і є ідентичність. Її формування сприяє збереженню і підтримці цілісності та неповторності кожної людини, що проявляється в особистісних якостях, рисах характеру, ціннісних орієнтирах.

Становлення особистісної ідентичності – головне завдання етапу дорослішання, а її пошуки в ранньому юнацькому віці відбуваються як на рівні мікрогруп, дружніх компаній, так і у класній спільноті. Саме в шкільному класі можуть «відгукнутися», «закріпитися» ті ролі учня, які визначатимуть

особливості формування його Я-концепції та довгострокові ідентифікації в майбутньому житті.

Якщо вчитель в класному середовищі сформував тенденцію до цінування ролі «відповідальної людини», «помічника», «опори», то психолого-педагогічний клімат класу буде характеризуватись як позитивний. Якщо ці ролі нівелюються, то в класі буде збільшуватися кількість конфліктних ситуацій.

Наступною компетентністю психологічної складової професійного стандарту вчителя є вміння мотивувати учнів та впливати на їхню пізнавальну діяльність.

Мотивація – це спонукання до дії; динамічна система психологічних факторів, які зумовлюють учбову діяльність (потреби, мотиви і все, що входить у мотиваційну сферу особистості). Мотивація є тим критичним чинником, що формує бажання учнів навчатися в закладі освіти та поза ним.

Діяльність здобувача освіти є полімотивованою. Один із мотивів основний (провідний), інші – другорядні. Особливість провідних мотивів полягає в тому, що, крім функцій спонукання діяльності, вони надають їй певного суб'єктивного особистісного змісту.

Вчитель є значимим мотиватором учнів. Знаючи мотиви здобувача освіти, вчитель завжди знайде причини та шляхи подолання труднощів. Формування мотиваційної сфери необхідно здійснювати у двох напрямках: розвивати мотиви обов'язку, суспільної значущості учіння та вчити розуміти суб'єктивну значущість учіння, забезпечувати розвиток здібностей, нахилів, професійної орієнтації.

Мотиваційна сфера учнів часто потребує збагачення та корекції з метою підвищення ефективності освітньої діяльності. Для цього необхідно ретельно вивчити мотиви конкретного учня та сформувати нові мотиви за певним алгоритмом.

Психологічний компонент професійного стандарту педагога включає і його здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.

Одним із пріоритетних завдань нової української школи є створення вчителем спільноти учнів. Саме спільнота дає здобувачам освіти відчуття значимості, потрібності, адже усі її члени пов'язані один з одним колективними інтересами та цінностями. Тому нова українська школа великого значення надає колективній діяльності, яка спонукає здобувачів освіти до взаємодії через виконання завдань у парах, створення проєктів у мікрогрупах тощо. Працюючи в колективі, учень може проявляти ініціативу, вчитися планувати свої дії та співставляти їх з діями інших, розвивати асертивність та відповідальність за себе і за колектив. Роль вчителя тут особливо ефективна як в організації дієвої співпраці між членами спільноти, так і в налагодженні стосунків «вчитель-здобувач освіти».

Вчитель досягає створення спільноти у класі через створення психологічно комфортного, безпечного середовища, в якому присутні оптимізм, демократичність, доброзичливість, взаєморозуміння, довіра у стосунках, взаємодопомога. Організуючи психолого-педагогічний супровід кожного учня, вчитель має керуватися принципами соціального партнерства, серед яких – розподілення функцій, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей, рівноправність учасників, взаємоузгодженість у виконанні спільних дій.

Висновки. Професійний стандарт вчителя визначає нові підходи до змісту професійної діяльності вчителів. Професійний стандарт чітко визначає як загальні, так і професійні компетентності педагога. Плануючи підвищення кваліфікації, вчителі, з одного боку, зможуть оцінити тематику та рівень послуг, що пропонують суб'єкти, надавачі послуг, в рамках підвищення кваліфікації педагогічних працівників, з другого – здійснити самоаналіз професійної діяльності, скорегувати напрями здобуття знань, продіагностувати наявний рівень розвитку компетентності. За результатами самоаналізу вчитель створюватиме індивідуальну траєкторію професійного розвитку, що визначатиме компетентності, які слід розвивати.

Список використаних джерел

Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ МОН України від 23.12.2020 р. № 2736. URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 22.03.2021)

Пуховська, Л. (2011). Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 97–106. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf> (дата звернення: 10.03.2021).

Бевз Г. М.,
д. психол. н, проф.,
зав. лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
м. Київ

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: УЧАСНИКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА СТЕЙКХОЛДЕРИ ОСВІТИ

Вступ. Започаткування в Україні «Нової української школи» та її позитивне ствердження базується на розбудові громадянського суспільства. Це

робить нагальним питання розуміння потреб і запитів різних категорій населення щодо шкільної освіти, вивчення їхніх уявлень про сучасну школу, що в результаті може послугувати підказкою успішності та ефективності реалізації змін, які несе освітня реформа. Аналіз законодавчих актів засвідчив, що учасниками освітнього процесу є учні, педагогічні працівники та інші працівники закладу освіти, батьки учнів, а також асистенти дітей з особливими освітніми потребами. Натомість введення в шкільну термінологію нового терміну «стейкхолдери» розширює розуміння контингенту залучених до освітнього процесу за рахунок громади, спонсорів та інших зацікавлених осіб у питаннях розвитку освіти та просування освітньої реформи.

Результати дослідження. Дослідження було проведено методом збору асоціацій щодо сучасної школи, метою якого було вивчення подібних та відмінних характеристик уявлень про школу в учнів, батьків, вчителів та технічних шкільних працівників. Вибірка нараховувала 388 респондентів, які відносно пропорційно розподілялися згідно чотирьох груп. Гендерний показник збалансованості вибірки був дотриманий лише серед учнівської та батьківської вибірок, а вибірки педагогічного та технічного персоналу були сформовані переважно із жінок, що відображає типову картину особливостей працевлаштування у шкільній системі. Дослідження проводилося у 2019-2020 роках, коли у школах ще не розпочався режим онлайн-навчання з причини пандемії «COVID-19». Всі респонденти були представниками шкіл, де на рівні початкової освіти вже впроваджувалася освітня реформа «Нова українська школа».

Дослідженням були підтверджені класичні положення концепції соціальних уявлень щодо когнітивної поліфазії, варіативності та співвіднесення асоціативних рядів із певною групою респондентів. Проведене дослідження показало, що уявлення учнів, батьків, вчителів та шкільних технічних працівників про школу має спільний континуум – усталений набір функцій та характеристик, що є незмінними для всіх груп вибірки. Він стосується дитинства та учнів, як здобувачів освіти, керівництва школи та забезпечення індивідуального освітнього процесу, а також включають навчальну діяльність та її здобутки у знаннях, досвіді та уміннях; дружні стосунки, підтримку та повагу; організованість, розпорядок, оцінювання та відповідальність (рис. 1).

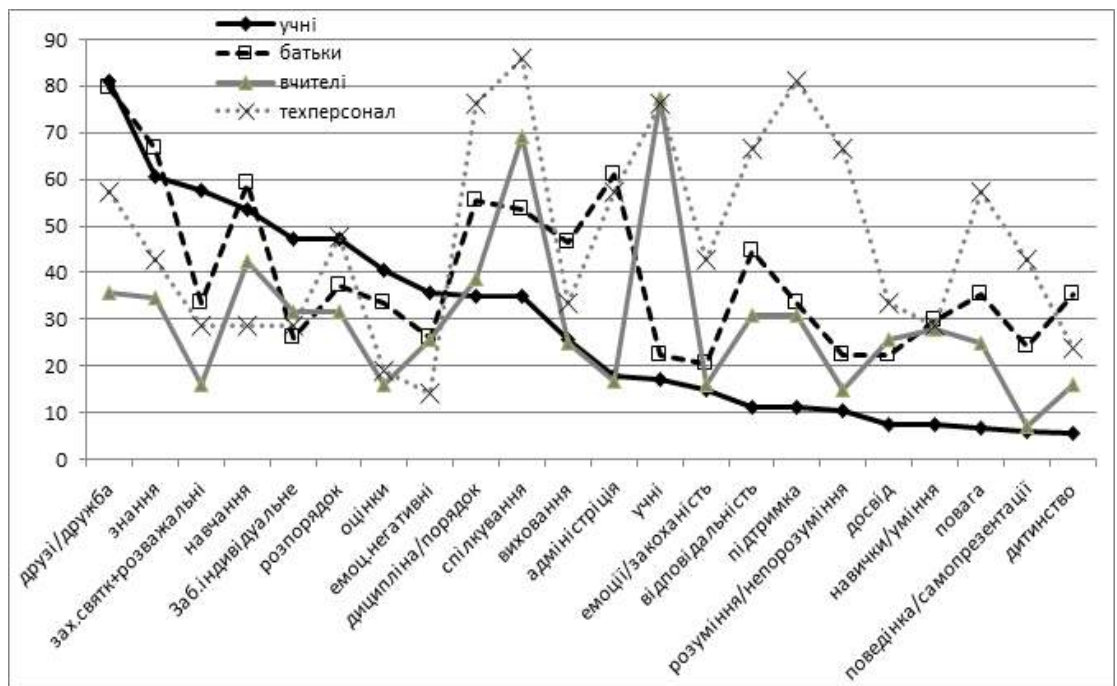


Рис. 1. Динаміка пріоритетів у різних групах респондентів

Водночас встановлено, що кожна із груп респондентів формує власне, специфічне поєднання асоціативних рядів, що несе у собі унікальні смисли. Носіями найбільш конкретних уявлень про державно-ціннісне призначення школи виявилися технічні працівники. Позиція вчителів виявилася такою, що постійно зазнає трансформацій згідно поставлених задач у контексті спілкування, навчання, оцінювання, посередництва та публічних презентацій. Позиція батьків отримала подвійне представлення щодо адміністрації школи (як замовник) і щодо вчителів (опосередковано підпорядковане). Уявлення учнів про школу виявилось таким, що формуються навколо меж навчального процесу, проведення часу і власне-соціального значення освіти, де саме третій і визначає напрямок її свідомого здобуття.

Висновки. Встановлено, що надання переваг найбільш узагальненим трактуванням школи всіма учасниками освітнього процесу загалом може знівелювати особливості сприймання кожної окремої групи і покликати за собою некеровані зміни у самому процесі освіти та навчання. Доведено, що згідно кількісного представлення представників кожної групи щодо конкретної ситуації, уявлення про школу можуть зазнавати динамічних змін.

Проведене дослідження надає підстави для розширення спектру цільових наукових досліджень щодо визначення соціально-психологічних характеристик учасників освітнього процесу як окремих та незалежних категорій стейкхолдерів (інтересантів) освіти.

Дергач М. А.,
д. пед. н., доц.,
проф. кафедри спеціальної освіти та психології
Хортицької національної академії

ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Чим більше відкриттів робить дитина, чим глибше
переживає радість мислення, тим більше
відкривається перед нею незрозумілого, тим більше
виникає нових запитань. і крапля думки породжує
повноводну річку думки.
В. Сухомлинський.

Вступ. Одним з основоположних принципів Української держави є рівність усіх її громадян у своїй гідності та правах. Кожна людина має право на вільний розвиток особистості, на освіту – як загальну, так і спеціалізовану. Рівність доступу до освіти гарантована Конституцією України і є одним з пріоритетних напрямів державної політики. Однією з ключових компетентностей, яку має формувати освіта визнано культурне усвідомлення та самовираження (Закон України Про освіту, 2017).

Результати дослідження. Художня освіта на всіх етапах життя людини виступає умовою її розвитку як суб'єкта культури, складовою культурного відтворення. Мистецтво дає змогу особистості засвоїти унікальну культуру людства і створювати свій власний духовний світ.

Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного естетичного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.

Відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти (Наказ міністерства освіти і науки України, 2010), дітям з особливими освітніми потребами забезпечено рівний доступу до якісної освіти шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Це положення стосується і естетичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз змісту художньо-естетичної освіти і виховання в різних країнах дає підстави зазначити що до провідних світових тенденцій у цій галузі відноситься: підвищення ролі та статусу мистецтва у навчально-виховному

процесі загальноосвітніх навчальних закладів; вивчення різних видів мистецтв (поліхудожня освіта і виховання), орієнтація на створення інтегративних курсів, особливо у молодших класах школи; охоплення художньо-естетичним вихованням усіх ланок школи з пріоритетним значенням початкової художньої освіти; поширення міждисциплінарних зв'язків у межах не тільки художньо-естетичного та спорідненого гуманітарного циклів, а й з іншими – так би мовити віддаленими предметами; використання мистецтва і як засобу розвитку спеціальних художніх здібностей та мислення, і як універсального способу стимулювання творчого потенціалу особистості, її естетичного розвитку.

Естетичний розвиток дітей відбувається через збагачення емоційно-естетичного досвіду, формування культури почуттів, розвиток загальних та художніх здібностей, художньо-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості, розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду, виховання художніх інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку.

Вітчизняна система художньо-естетичної освіти та виховання включає структурні освітньо-виховні компоненти:

1. Базовий, що передбачає навчання, виховання й розвиток учнів під час вивчення предметів та курсів освітньої галузі «Мистецтво – Естетична культура» і складається з двох частин:

а) інваріантної частини, представленої предметами і курсами базового навчального плану державного освітнього стандарту, які мають опановуватися всіма учнями, незалежно від типу навчального закладу і профілю навчання (предмети «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво» або інтегрований курс «Мистецтво», курс «Художня культура», «Естетика»).

б) варіативної частини, що складається з елективних предметів і курсів, які вводяться до робочих навчальних планів конкретного навчального закладу відповідно до можливостей і потреб педагогічного колективу, учнів, батьків («Хореографія», «Основи театру і кіно», «Українське декоративно-ужиткове мистецтво», «Дизайн», «Комп'ютерна графіка» тощо).

2. Позаурочний, що передбачає організацію колективних і групових форм діяльності учнів поза межами класу і школи, але під керівництвом або за участю вчителів (заняття в гуртках художньо-естетичного профілю, шкільних об'єднаннях за інтересами, художньо-творчих колективах, клубах; організація екскурсій до музеїв, фольклорних експедицій; відвідування театральних вистав, концертів, художніх майстерень тощо);

3. Позашкільний, що охоплює різні типи позашкільних навчальних закладів усіх форм власності – державних і громадських (спеціальні музичні та художні школи, мистецькі заклади, студії, будинки й палаци дитячої та юнацької творчості тощо).

4. Компонент художньо-естетичної самоосвіти та самовиховання, початковий досвід яких набувається в школі завдяки створенню відповідних організаційно-педагогічних умов, різних форм індивідуальної роботи вчителя з учнями, методів педагогічного стимулювання художньо-естетичного саморозвитку учнів, а також за допомогою залучення батьків до естетико-виховного процесу, сприяння сімейно-родинному аматорству (Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, 2004).

В межах нашого дослідження увага засереджується на початковій мистецькій освіті, яка, в нашій країні, відноситься до позашкільного освітньо-виховного компоненту. Аналіз змісту, форм, методів і засобів естетичного виховання і розвитку дітей кожного структурного компоненту існуючої системи художньо-естетичної освіти та виховання виявив, що на сьогодні найбільше практичне залучення дітей до мистецького простору забезпечує саме в позашкільному освітньо-виховному компоненті. За положенням закладів початкової мистецької освіти провідним у їхній діяльності є естетичне виховання і естетичний розвиток дітей, залучення їх до світу певного виду мистецтва. Початкова мистецька освіта надає необхідні компетентності, забезпечує здобувачів відповідними знаннями та практичними навичками, необхідними для активного долучення до мистецьких практик як у якості аматора, так і для подальшої діяльності в якості професійного творчого працівника. Саме через практичну діяльність діти опановують мову того чи іншого виду мистецтва, його специфіку, спосіб існування та вираження світу митця, відточують свої відчуття, втілюють творчі задуми, сприймають світ крізь призму набутого естетичного досвіду. Викладачами і науковцями, які працюють в галузі мистецької освіти напрацьовано колосальний досвід естетичного розвитку дітей, а сьогодні він розширюється завдяки впровадженню інклюзії в закладах мистецької освіти.

В Концепції інклюзивної мистецької освіти зазначається, що мистецька освіта як окремий вид спеціалізованої освіти спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості в різних видах мистецтва, відкриває можливості для всіх громадян, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами. Враховуючи принцип рівності прав усіх громадян, початкова мистецька освіта повинна бути доступна для кожного, хто виявляє бажання або зацікавленість мистецькою діяльністю з урахуванням його здібностей та можливостей (Наказ міністерства освіти і науки України, 2010). Проте на сьогодні в реалізації питання естетичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами існує низка труднощів, подолання яких, як показує наш практичний досвід, можливе через поєднання зусиль закладів

базового і позашкільного освітньо-виховних компонентів. Це стосується і організаційних питань (створення інклюзивного освітньо-виховного простору), і дидактичного забезпечення, і психолого-педагогічного супроводу процесу естетичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в закладах початкової мистецької освіти з впровадженою інклюзією.

Висновки. На сучасному етапі перспективними вважаємо організацію на базі закладів базового освітньо-виховного компоненту інклюзивних груп з різних видів мистецтв; розробку для закладів початкової мистецької освіти Типової освітньої програмами середнього (базового) рівня початкової мистецької освіти із загальношкільної підготовки, орієнтованої на естетичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами; узагальнення наявного досвіду естетичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, який набуто і в межах спеціалізованих закладів освіти, і в закладах початкової мистецької освіти; підвищення кваліфікації, перепідготовка викладачів шкіл мистецтв та підготовка студентів закладів мистецької професійної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

Закон України Про освіту. (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 38-39, 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Концепція інклюзивної мистецької освіти. (2019). Наказ МКМС від 27.01.2019 від 339. <https://mkip.gov.ua/files/pdf/Концепція.pdf>.

Концепція розвитку інклюзивної освіти. (2010). Наказ міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. (2004). Наказ від 25.02.2004 № 151/11 https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text

Дорофей С. В.,

к. психол. н.,

старший викладач кафедри психології освіти

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

**ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ НУШ**

Вступ. Аналітичний огляд досвіду реалізації оновлених освітніх систем у багатьох розвинених країнах переконує в доцільності модернізації змісту освіти на наукових засадах, забезпечення її новітніми технологіями, узгодженням якості продуктів діяльності із сучасними потребами інтеграційних процесів. Це може успішно відбуватися на основі створення ефективних механізмів готовності спеціалістів, які б могли втілювати в практичну діяльність сучасні освітні технології. У цих умовах національна система освіти стала перед необхідністю психологічної готовності майбутніх вчителів до впровадження змін в системі освіти.

Підготовку майбутніх фахівців принципово нового формату в руслі реформування вищої освіти України регламентовано Законом України «Про вищу освіту» (2014), Концепцією «Нова українська школа» (2016), Законом України «Про освіту» (2017), Державною Національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року й іншими нормативними документами.

Особливо актуальною дана проблема є в умовах вищої школи, оскільки якість професійної підготовки сучасних студентів значною мірою визначає майбутнє нашого суспільства, яке залежить від високого рівня професіоналізму, соціальної та психологічної зрілості молодих фахівців і, безперечно, від інноваційності їх особистості.

Результати дослідження. Питання трансформації освітньої сфери є предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Л. Березівська, О. Глушко, Л. Гриневич, В. Кремень, О. Локшина, О. Ляшенко, В. Огнев'юк, О. Савченко, О. Пометун, О. Сухомлинська та ін. Проблему психологічної готовності до інноваційної педагогічної діяльності досліджували вітчизняні психологи П. Горностай, О. Винославська, Я. Коломінський, Л. Кондратова, С. Ніколаєнко, А. Полонніков, В. Сластьонін, О. Тарновська. В окремих аспектах психологічний рівень інноваційної діяльності досліджували як зарубіжні (А. Маслоу, Ф. Харцберг та ін.), так і вітчизняні вчені (Л. Карамушка, В. Семиченко, Ю. Швалб та ін.).

Не дивлячись на те, що аспект досліджень стосовно професійної діяльності вчителя досить широкий, проблема готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності досліджена недостатньо як з точки зору розкриття її сутності, так і виявлення умов організації.

Термін «психологічна готовність до інновацій» розглядається як інтеграційний показник рівня розвитку інноваційної тенденції персоналу освітніх організацій, що поєднує компоненти, значущі для прискореного впровадження нововведень. Досягнення максимуму психологічної готовності

персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності – це стан особистості, за якого ключові внутрішні детермінанти ефективності інноваційної діяльності досягли досить значного рівня, що не зумовлює руйнацію інноваційної діяльності. Психологічна готовність до інноваційної діяльності суб'єктивно сприймається як легкість здійснення педагогічного процесу та інших супутніх інноваційних дій.

Науковці визначають готовність до інноваційної діяльності як внутрішню силу, «...що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу» (Чудакова, 2012, с. 283).

Готовність до інноваційної професійної діяльності є основою активної суспільної позиції особистості, її професійно-педагогічної позиції як суб'єкта праці. Вона спонукає особистість як суб'єкта праці до інноваційної діяльності, сприяє її продуктивності. Як професійно важлива якість особистості, готовність до праці передбачає сформованість особистості як активного суб'єкта діяльності. У цілому, як справедливо зауважував С. Геллерштейн, роль професійно важливих якостей розрізняється на рівнях переходу від професійної непридатності до майстерності, професіоналізму (Гавриш, 2005, с. 30).

До професійних якостей відносять: професійне мислення, професійну спрямованість, експресивні якості, комунікативні якості, організаційні якості. Якості, набуті особистістю у процесі професійної підготовки, також належать до професійних. Увагу науковців привертають якості, пов'язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності у процесі професійної підготовки на стадії здобуття професійної освіти, які є запорукою ефективної інноваційної професійної діяльності. Як особливий особистісний стан, готовність до інноваційної професійної діяльності передбачає наявність у педагогів стійкої мотивації до професійної діяльності, сформованого ціннісного ставлення до професії, а також високий рівень володіння різноманітними способами і засобами досягнення цілей діяльності. Виходячи з того, що психологічні особливості особистості, які безпосередньо включені у процес реалізації професійної діяльності і забезпечують ефективність її виконання, називаються професійно важливими якостями особистості, готовність до інноваційної діяльності є однією з професійно важливих якостей.

У контексті особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки до певної діяльності, як стійке, багатостороннє, ієрархічне утворення особистості, що містить компоненти (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності, які у сукупності дозволяють суб'єкту успішно здійснювати

діяльність (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандиборич, Л. Карамушка, В. Моляко, В. Сластьонін, А. Смирнов).

Так, за видами психологічної готовності педагогічних працівників до реалізації концепції Нової української школи, виділяємо:

1) когнітивний: обізнаність педагога відносно сутності, особливостей професійно-педагогічної діяльності у відповідності до засад Концепції «Нова українська школа», знання сучасних інноваційних змін в освіті, інноваційних технологій навчання, особистісних вимог до реалізації інноваційної діяльності в умовах сучасних освітніх змін;

2) мотиваційний: ставлення педагога Нової української школи до інноваційної діяльності в освіті, до впровадження інноваційних засад Нової української школи – виявляється через підтримку інноваційних процесів в освіті, орієнтацію на інноваційний пошук у всіх аспектах освітньої діяльності, прагнення педагога до створення й використання нового, саморозвитку і самовдосконалення;

3) поведінковий: активний прояв ресурсного потенціалу педагога Нової української школи в професійній діяльності – проявляється через зайняття активної особистісної позиції в реалізації професійно-ресурсних пошуків, визнання переважної ролі внутрішніх чинників, самостійне ініціювання інноваційної активності, сприяння реалізації інновацій у зовнішньому середовищі Нової української школи;

4) Особистісний: особистісне утворення, інтегративна властивість особистості, що забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності. У контексті особистісного напрямку, психологічну готовність до змін педагога можна розглядати як інтегральне особистісне утворення, що складається з сукупності взаємопов'язаних інноваційних властивостей, що забезпечують успішну професійно-педагогічну діяльність в умовах Нової української школи.

Необхідно зазначити, що якостями підготовленого до інноваційної діяльності майбутнього педагога є усвідомлення актуальних проблем і перспективних напрямів розвитку освітянської галузі, усвідомлення необхідності педагогічних інновацій, стійка професійна позиція, спрямованість на творчий розвиток, рефлексивна діяльність, здатність до інноваційних пошуків, високий професійний рівень володіння технологіями, формами і методами інноваційної діяльності тощо.

Висновки. Таким чином, домінуючою цінністю інноваційної педагогічної освіти є розвиток і саморозвиток особистості, виховання у майбутніх педагогів професійно важливих якостей, адекватних особистості педагога-інноватора, а саме: ініціативності, рефлексивності, інноваційної чутливості та ін.

Педагогічними умовами ефективності формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є: створення в навчальному закладі інноваційного освітнього середовища; високий рівень готовності до

інноваційної діяльності самого викладача; посилення соціально-особистісної та професійної спрямованості змісту навчальних дисциплін; оволодіння майбутніми вчителями прийомами рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; використання в процесі навчання форм, методів і прийомів, які спрямовані на:

- формування індивідуального стилю діяльності як результату готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя, переорієнтації з пошукового на смисло-пошуковий особистісно-професійний характер діяльності (дискусія, тренінг, імітація реального, вирішення проблемних ситуацій, ігровий штурм тощо);

- прояв пізнавальної та професійної спрямованості студентів (заняття-конкурс, заняття-конференція, ділова гра, екскурсія, олімпіада тощо);

- створення умов щодо формування дослідницької та комунікативних компетентностей, рефлексивних умінь, мотиваційної готовності до інноваційної діяльності тощо.

Організація та забезпечення цілісної системи психолого-педагогічного супроводу формування особистісної готовності майбутнього педагога до оволодіння інноваційними технологіями забезпечує високий рівень професіоналізму майбутнього вчителя, креативності та творчої активності, а відтак, надійність його професійної діяльності в умовах модернізації освітньої системи.

Однак, необхідно зазначити, що для забезпечення надійності професійної діяльності, важливу роль також відіграє розвиток професійних здібностей майбутнього педагога, розвиток інноваційного мислення майбутнього фахівця, що і буде предметом подальших досліджень.

Список використаних джерел

Гавриш, І. В. (2005). Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: монографія. Харків: ХОНМІБО.

Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: навч. пос. К.: Академвидав.

Ігнатович, І. М. (2009). Психологічна структура елементарного інноваційного циклу. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України*, XI (2), 568 с.

Коновальчук, І. (2011). Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(1), 155–161.

Чудакова, В. П. (2012). Науково-методичне забезпечення формування готовності педагогів до інноваційної діяльності. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, 3-4, 186–205.

Дубовенко А. В.,
асистент вчителя, вчитель інформатики
Старокотельнянської гімназії
Житомирського району
Житомирської області

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Розвиток цифровізованого суспільства зумовлює зміни практично у всіх сферах життєдіяльності. Доступність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) кардинально змінює способи роботи з даними, спрощує процеси отримання знань, обміну досвідом та взаємодії між людьми. Саме перехід до інформаційного суспільства зумовлює зміни в системі середньої освіти загалом. Варто зазначити про необхідність формування у підростаючого покоління навичок самостійного, критичного, оперативного мислення, адаптації та орієнтування у інформаційно-цифровому просторі, оновлення та модернізації змісту освіти.

Результати дослідження. Докорінна переорієнтація української системи освіти та поширення інклюзії як однієї з основних форм забезпечення права дітей із особливими освітніми потребами щодо навчання та соціалізації зумовлюють нагальну потребу вдосконалення, пошуку нових форм і методів процесу викладання навчальних дисциплін.

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги науковців до удосконалення та модернізації організації освітнього процесу для дітей з ООП. Проте в науково-дослідницьких роботах поза увагою залишається проблематика впровадження та застосування сучасних освітніх технологій на уроках інформатики для дітей з особливими освітніми потребами. Актуальної уваги у цьому контексті потребує спектр освітніх потреб осіб з особливими освітніми потребами на уроках інформатики.

Окрім того, потребує уваги той факт, що широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інтерактивних мультимедіа, спрощений доступ до глобальних мереж Інтернету сприяє процесу навчання, який поступово стає незалежним від фізичного та розумового сприйняття його суб'єктами освітнього процесу (Яцишин, Коваленко, 2015, с. 32-38).

Варто зазначити, що у рамках інклюзивного підходу, при викладанні уроку інформатики, різноманітність здобувачів та індивідуальні підходи до них розглядаються не як проблема, а як можливість збагатити освітній процес. Зокрема, мета інклюзивного навчання при вивченні предмету «Інформатика» полягає в розвитку здібностей у дітей, сприяє набуттю ключових

компетентностей, дозволяє педагогам приймати виклики та переваги різноманітності в процесі викладання для задоволення потреб широкого кола тих, хто навчається (Фудорова, 2012, с. 117-125).

Впровадження сучасних освітніх технологій на уроках інформатики виступає в якості компенсаторного, комунікаційного та дидактичного засобу (Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, 2018; Яцишин, Коваленко, 2015, с. 32-38). Зокрема широко використовуються асистивні технології, як допоміжне програмне забезпечення, яке добирається з урахуванням специфіки різних функціональних обмежень. Доцільне використання сучасних освітніх технологій дозволить дітям з ООП повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії. З метою формування та створення підґрунтя для поширення актуальних навчальних відомостей у більш швидкий і гнучкий спосіб використовуються веб- і хмаро орієнтовані технології.

Варто зазначити, що розвиток середовища навчальної взаємодії набувається шляхом синхронної та асинхронної комунікації і колаборації (електронна пошта, онлайн дошки, чати, форуми, веб-конференції тощо), мультимедійної інтеракції (симуляції, доповнена реальність), інноваційних методик оцінювання (адаптивне тестування, самооцінювання, онлайн-тестування тощо) (Яцишин, Коваленко, 2015, с. 32-38). Зокрема зазначимо, що освітній контент може поширюватися в різних форматах, як-от у вигляді тексту на веб-сторінках, цифрових аудіо та відео, анімації, середовищ віртуальної реальності тощо.

Висновки. Таким чином, використання сучасних освітніх технологій на уроках інформатики сприяє створенню педагогічних умов для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Насамперед, це забезпечення доступу до альтернативних джерел інформації відповідно до індивідуальних можливостей. Безперечно, є і залишаються проблеми, з якими зустрічаються вчителі інформатики, як-от: низька доступність до ІКТ, відмова від використання ІКТ внаслідок низького рівня компетентності користувача, необізнаність тощо. Це є важливі питання, які мають розв'язувати і науковці, і практики, що є наступним етапом нашого дослідження.

Список використаних джерел

Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навч. пос. (2018). За ред. Ю. Г. Носенко. Полтава.

Фудорова, О. М. (2012). Роль мас-медіа у формуванні громадської думки щодо осіб з обмеженими можливостями: експертні оцінки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*, 993 (29), 117–125.

Щодо організації діяльності інклюзивних груп в закладах освіти: лист Мін-ва освіти і науки України від 13.11.2018 р. №1/9-691. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-shodo-organizaciyi-diyalnosti-inklyuzivnih-grupv-zakladah-doshkilnoyi-osviti>.

Яцишин, А. В., Коваленко, В. В. (2015). Використання електронних соціальних мереж для роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. *Освіта та виховання обдарованої особистості*, 8 (39), 32–38.

What is ‘inclusive education?’ – Interview with the UNESCOIBE Director, Clementina Acedo. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf

Калініченко І. О.,

к. пед. н.,

зав. кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти
Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ З УРАХУВАННЯМ РІВНІВ ПІДТРИМКИ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Вступ. Інклюзивна освіта як забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти усіх дітей набуває все більшого значення і розвитку в Україні. Освітня практика нашої країни та інших країн свідчить, що розвиток інклюзивної освіти – процес складний, багатогранний та потребує нормативно-правових, науково-методологічних, кадрових, фінансових ресурсів. Для успішного впровадження інклюзивного навчання насамперед необхідно вчасно виявити особливі потреби (освітні труднощі) у дитини на рівні закладу освіти або інклюзивно-ресурсного центру та надавати їй тимчасової або постійної підтримки відповідно до її особливих освітніх потреб.

В Україні, починаючи з 2011 року, введено до законодавчих та нормативно-правових документів, що стосуються усіх ланок освіти – дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти, відповідні зміни щодо забезпечення інклюзивної освіти.

Результати дослідження. Концепція інклюзивної освіти в Україні відображає одну з головних демократичних ідей світу – всі діти цінні й активні члени суспільства. Тому організація освітнього простору повинна будуватися на таких складниках інклюзивного навчання: інклюзивна культура, інклюзивна політика та інклюзивна практика. Інклюзивна культура несе філософію інклюзивної освіти, ґрунтується на інклюзивних цінностях та є загальною для всіх педагогічних і непедагогічних працівників закладу освіти. Інклюзивна політика повинна відображати інклюзію в усіх шкільних документах, стратегіях

та інституційному розвитку. Документи, розроблені школою, мають передбачати чіткі стратегії розвитку дитини та інклюзивного простору, в якому вона знаходиться. Інклюзивне навчання ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням закладу освіти, мобілізує до злагодженості роботи колективу, вдосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції вчителів та інших фахівців (Калініченко, Білик, 2021).

Інклюзивна освіта передбачає, що бар'єри і труднощі у навчанні, з якими стикаються особи з особливими освітніми потребами у закладах освіти, відбуваються через існуючу практику освітнього процесу, а також через негнучкі методи навчання та розвитку.

У Законі України «Про освіту» ст. 20 зазначається, що «заклади освіти створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей» (Закон України Про освіту. 2145-VIII, 2017).

Реалізація інклюзивної моделі освіти потребує індивідуалізації освітнього процесу, розроблення системи надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, а також створення позитивного клімату в шкільному середовищі та поза його межами. Якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

Україна активно розвиває інклюзивне навчання з метою створення єдиних підходів у системі освіти, де кожна дитина буде охоплена навчанням та зможе реалізувати свій потенціал. Так, 15 вересня 2021 року було прийнято Постанову Кабінету Міністрів України № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (далі-Постанова), яка набуває чинності з 1 січня 2022 року (Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. 957, 2021). Це прогресивний крок у розвитку інклюзивної моделі освіти, який змінює філософію надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами на індивідуальну модель підтримки, визначає командну реалізацію освітньої траєкторії дитини та тісну взаємодію закладу освіти з інклюзивно-ресурсними центрами.

У зазначеній Постанові вжито терміни: «оцінка потреби учня в наданні підтримки», «рівні підтримки», «адаптація змісту навчального предмета» та «модифікація змісту навчального предмета».

У педагогічній практиці уже зустрічалися дослідження щодо застосування класифікації Р. Лукассона, в основі якої покладено не рівні тяжкості порушення, а рівні потреби дитини у підтримці. Так, за цією

класифікацією дитина може потребувати короткочасної, обмеженої, широкої або всебічної підтримки. Рівні підтримки визначаються таким чином:

- короткочасна допомога «за потреби», епізодична;
- обмежена підтримка надається протягом певного часу, вона нетривала, але і не короткочасна (наприклад, професійна підготовка, підтримка під час переходу від школи до дорослого життя);
- широка підтримка характеризується регулярним її наданням (наприклад, щодня) і як мінімум в одному середовищі (наприклад, тривала підтримка у школі та вдома – робота з фахівцями, втручання медиків, логопедів, фізіотерапевтів, реабілітологів);
- всебічна підтримка характеризується своєю постійністю та високою інтенсивністю. Надається в різних середовищах, потенційно існує для підтримки життєдіяльності (Таранченко та ін., 2018).

У Постанові Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» зазначено, що «підтримка в освітньому процесі – підтримка, що надається здобувачам освіти постійно або тимчасово та передбачає створення для них сприятливих для навчання умов у закладі освіти, а також здійснення додаткових заходів, спрямованих на подолання їх освітніх труднощів» (Постанова Кабінету Міністрів України Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. 765, 2021).

У контексті зазначених вище нормативно-правових документів в інклюзивній практиці будуть визначатися освітні труднощі в осіб з особливими освітніми потребами і залежно від ступеня їх прояву, від поодиноких до найтяжчого, застосовуватиметься той чи інший рівень підтримки у діапазоні від першого до п'ятого. Саме рівень підтримки визначатиме обсяг тимчасової або постійної підтримки учнів в освітньому процесі відповідно до їх особливих освітніх потреб, що надаватиметься в закладі освіти. За рішенням закладу освіти надається підтримка першого рівня, а інші рівні підтримки забезпечуватимуться відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру.

Припинення надання підтримки першого рівня здійснюватиметься за рішенням команди психолого-педагогічного супроводу дитини та/або письмовою заявою одного з батьків (іншого законного представника) учня.

На кожному рівні підтримки визначені:

- критерії визначення того чи іншого рівня підтримки;
- умови забезпечення підтримки;
- фінансове забезпечення у різному відсотковому співвідношенні залежно від рівня підтримки;
- механізм отримання підтримки в освітньому процесі;
- реалізація Індивідуальної освітньої траєкторії;

- забезпечення допоміжними засобами для навчання;
- облаштування освітнього середовища;
- проведення поточного, семестрового та річного оцінювання та/або державної підсумкової атестації.

Висновки. На основі аналізу нормативно-правових документів щодо реалізації інклюзивного навчання на засадах підтримки дитини з особливими освітніми потребами можна констатувати впевнені поступки України щодо медичної моделі розуміння інвалідності чи особливих потреб. Саме соціальна модель змінює бачення причин труднощів, з якими зіштовхуються особи з особливими потребами, – з самого порушення на ті бар'єри, які існують в освітньому середовищі, і на підтримку, якої вони потребують. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їх освітні труднощі, потенційні можливості, здібності та сильні сторони мають бути враховані при організації освітнього процесу в закладі освіти.

Список використаних джерел

- Закон України Про освіту. 2145-VIII. (2017).
- Калініченко, І. О., Білик, Н. І. (2021). Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації: навч.-метод. посіб. Полтава.
- Постанова Кабінету Міністрів України Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. 765. (2021).
- Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. 957. (2021).
- Таранченко, О., Литовченко, С., Федоренко, О., Жук, В., Литвинова, В., Шевченко, В. (2018). Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. К. : Вид ФОП Симоненко О. І.

Каніболоцька М. С.,
к.психол.н.,
н. с. лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФАСИЛІТАЦІЇ ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕФОРМИ ОСВІТИ

Вступ. Реформування освіти – це складний та подекуди непередбачуваний процес, який потребує значних людських ресурсів. Не

завжди стейкхолдери освіти можуть самостійно справитися з інноваційними викликами (багатозадачність, значне навантаження, відсутність нового матеріально-технічного забезпечення, незнання та небажання зрозуміти концептуальні засади реформи, страх змін, неефективне управління, порушена комунікація тощо), тому соціально-психологічна підтримка учасників реформування у формі технологій стає дуже важливою. Пошук шляхів трансформації неприємних емоцій та почуттів в продуктивну енергію, що допомагала б подолати почуття невизначеності та підвищувати суб'єктивну причетність стейкхолдерів до інновацій в освіті є стратегічним для нас завданням.

Результати дослідження. Р. Баумейстер та М. Лірі визначили «причетність» як «почуття захищеності та підтримки, коли є почуття прийняття, включеності та спільної ідентичності для члена певної групи» (Baumeister & Leary, 1995). Продовжуючи вивчення концепту «причетність», К. Гудену надає таке визначення: «суб'єктивне почуття людини, що тебе приймають, цінують, включають та заохочують, а також відчуття себе важливою частиною життя та діяльності групи або шкільного колективу» (Goodenow, 1993, с. 22). Почуття причетності надає переваги для розвитку педагогічної спільноти, адже може бути для неї ресурсом в умовах невизначеності, особливо коли виникає «ефект горловини» під час реформи.

Розвиткові почуття причетності вчителів сприяє суб'єктивне сприйняття підтримки від адміністрації навчального закладу; теплі та позитивні відносини з колегами, а також воно залежить від емоційного фону під час спільного обговорення професійних задач (Pesonen, 2020). Для того, щоб посилити почуття причетності суб'єкта важливо, в першу чергу, створити ресурсне середовище: відкрите, гостинне, інклюзивне, підтримуюче.

За даними проведеного нами опитування, вчителі не достатньо сильно відчують власну причетність до освітніх змін (Каніболоцька, 2020). У вчителів переважають такі емоційні прояви як втома, апатія, нудьга, що також пов'язано із тим, на скільки вчитель відчуває причетність до реформування освіти: зі збільшенням почуття суб'єктивної причетності зменшуватимуться вказані емоційні прояви в контексті своєї участі в освітньому процесі. У зв'язку з цим доречним є створення комплексу заходів з підвищення (фасилітації) рівня причетності вчителів до освітніх інновацій. Соціально-психологічна технологія (СПТ) фасилітації почуття причетності спрямовується на інтеграцію системи власних цінностей з діяльністю свого освітнього закладу та рефлексію негативного емоційного досвіду в контексті впровадження освітньої реформи. Таким чином, ця технологія здатна посилити причетність вчителів через активізацію її афективного (емоції) та когнітивного (ціннісного) компонент.

Змістовно ця технологія представляє собою комплекс рефлексивних технік, який виконується у формі послідовного ланцюжку. Перша з технік

«Компас цінностей» передбачає ціннісне самовизначення педагога у контексті освітніх змін. Завдяки використанню цієї техніки передбачається, що педагоги мають поставитися до своєї роботи більш відповідально, і разом із цим, менш тривожно реагувати на повсякденні робочі негаразди. Друга техніка полягає у розвитку емоційної грамотності педагогів за моделлю «4F» Р. Гринавей, адже надає можливість учасникам проаналізувати власні почуття, поглянути на ситуацію об'єктивно та спрогнозувати майбутнє відповідно до наявних фактів і переосмислених почуттів (Каніболоцька, 2021).

Для того, щоб перевірити ефективність цієї соціально-психологічної технології нами був проведений захід для вчителів загально-освітніх шкіл, у ході якого ми використали технологічний комплекс на активізацію почуття причетності педагогів. У зв'язку з карантинними обмеженнями через пандемію COVID-19, захід відбувся в онлайн форматі. За тривалістю проведення СПТ «Фасилітація почуття причетності вчителів» займала дві академічні години.

Учасниками процесу були: фасилітатор, який пояснював хід роботи, управляв процесом структурованого обговорення (ставив завдання, контролював час, слідкував за внутрішньо груповою динамікою) та, власне учасники технології – представники різних педагогічних спільнот.

У процесі заходу учасники працювали у різномірній, егалітарній, групі відповідно до *критерію розподілу ролей*. Під час роботи вони виконували свою роботу окремо один від одного, а потім відбувалася відкрита дискусія за принципом добровільності. При цьому ведучий, як фасилітатор, слідкував за ходом обговорення та часом.

Тип інтервенцій фасилітатора був пов'язаний як з процесом, так і зі змістом роботи учасників. Його основним завданням було створення відкритого, сприятливого для обміну думками середовища, пояснення мети і чітке формулювання завдань та здійснення підготовчих процедур для проведення заходу у дистанційному форматі, а також проведення замірів до та після інтервенції.

Основні *прогнозовані результати* технологічного впливу полягають у тому, що учасникам надається можливість проаналізувати власні цінності, пов'язані з професійною діяльністю, поставитися до своєї роботи більш усвідомлено. Це шлях розбудови власного критичного мислення через перегляд та переосмислення власних емоційних реакцій на ситуацію та присвоєвання (екстеріоризацію) нових здобутків. Навчитися рефлексувати з приводу певного досвіду, використовувати його надбання у майбутньому у схожих випадках – дуже важливо, адже розширюється поведінковий репертуар учасника, зменшується гострота емоційних реакцій.

Головний очікуваний результат СПТ «Фасилітація почуття причетності» полягав в усвідомленні власних професійних цінностей; набутті здатності рефлексувати власні емоції, керувати ними, особливо в ситуаціях

перенасичення негативними переживаннями, а також звільнення від неприємних емоцій, що виникають в контексті безпосередньої діяльності, переосмислення негативного досвіду, зокрема, під час упровадження освітніх інновацій.

На основі попередніх теоретичних та емпіричних напрацювань нами було визначено такі *критерії ефективності* СПТ «Фасилітація почуття причетності»:

- *рефлексивність* емоційних станів та досвіду через інтеграцію на когнітивному рівні змісту і мети своєї діяльності;
- *прогностичність* через моделювання власних емоційних проявів на схожі професійні виклики в майбутньому та позитивний афективний фон діяльності педагога.

Ми хотіли дослідити, на скільки технологія спрацювала за попередньо визначеними критеріями і перевірити, на скільки учасники оцінюють, на когнітивному рівні, ступінь узгодженості особистих і колективних цінностей, та власну здатність керувати емоціями – на афективному. У результаті проведення запропонованої СПТ «Фасилітація почуття причетності» у педагогів, які приймали участь у заході, відбулися позитивні зрушення. Більш наочно ці дані представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Ефективність акціональної СПТ «Фасилітація почуття причетності»

| Критерії ефективності технології | Параметри перевірки | Рівень значущості отриманого результату (визначався за непараметричним критерієм Т-Вілкоксона) |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Рефлексивність | Когнітивний аспект причетності - «інтеграція особистих цінностей і переконань з цінностями організації»; | $p \leq 0,05$ |
| | - «усвідомлення шляхів реалізації власних цінностей під час безпосередньої діяльності» | $p \leq 0,05$ |
| | Афективний аспект причетності - «переважання позитивних емоцій над негативними під час роботи» | $p \leq 0,05$ |
| Прогностичність | Когнітивна сфера «знання про те, як найкраще для себе відреагувати на професійні виклики в майбутньому» | $p \leq 0,05$ |

Отже, в когнітивній сфері учасників відбулася інтеграція особистих цінностей із цінностями своєї установи, педагоги почали краще усвідомлювати можливості реалізації власних цінностей під час безпосередньої професійної

діяльності. В афективній сфері вчителів також відбулися значущі зміни: у результаті технологічного впливу вчителі почали відмічати більше позитивних емоцій, ніж негативних, що є важливим показником доброзичливого та ресурсного середовища, в якому можливий адекватний прояв почуття причетності педагога.

Отримані дані говорять про те, що використаний комплекс рефлексивних запитань за технікою «4F» є дієвим і дійсно дозволяє учасникам технології не тільки переосмислити набутий (часто неприємний досвід), але й розглянути його у ресурсному ключі та використати на майбутнє.

Крім цього, у результаті проведеної СПТ «Фасилітація почуття причетності» у вчителів відбулося значуще зростання показника почуття причетності, вмотивованості та морального духу в колективі. Рефлексія щодо власної приналежності до педагогічної спільноти надала їм більшого натхнення в повсякденній роботі.

Висновки. Відчуття причетності безпосередньо впливає на ставлення вчителів до реформ, мотивацію та включеність у процес інновацій. Комплексне використання технік, які входять до складу СПТ «Фасилітація почуття причетності» сприяє зменшенню негативних емоцій, підвищенню рефлексивної, прогностичної здатності вчителів.

Напрямами для подальших розвідок ми вбачаємо у створенні рекомендацій для адміністрації навчальних закладів щодо оптимізації організаційної культури, психологічних методів налагодження партнерської взаємодії та взаєморозуміння, спираючись на ресурсний потенціал почуття причетності учасників реформування.

Список використаних джерел

Каніболоцька, М. С. (2021). Зміст та процедура фасилітації почуття причетності вчителів до реформи в освіті. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 47 (50), 219–227. [https://doi.org/10.33120/ssj.vi47\(50\).226](https://doi.org/10.33120/ssj.vi47(50).226)

Каніболоцька, М. С. (2020). Особливості почуття причетності вчителів до освітньої реформи в Україні. *Науковий вісник ХДУ*, 4, 94–100.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43.

Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I., & Wallin, A. (2020). Teachers' stories on sense of belonging in co-Teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 14–24. doi: 10.1080/00313831.2019.1705902.

Капустюк О. М.,
к.психол.н., с.н.с.,
с. н. с. лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
м. Київ

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДТРИМКИ ПРОФІЛЬНОЇ 12-РІЧНОЇ ШКОЛИ: РОБОТА З ПРЕДСТАВНИКАМИ МІСЦЕВИХ ГРОМАД ТА ЗМІ

Вступ. Початок ХХІ століття став часом освітніх реформ, спрямованих на зміни в системі освіти, головною метою якої є виховання сучасного громадянина та його підготовка до життя й діяльності в демократичному суспільстві. І школа як соціальний інститут (Ткаченко, & Ковальчук, 2014) має важливе значення для майбутнього, адже створює простір можливостей для молодих поколінь напрацьовувати певні знання та вміння, необхідні для життя саме тут і зараз, на цьому історичному етапі розвитку суспільства, визначаючи, яким воно буде в майбутньому.

Для того щоб випускники шкіл були справді ефективними громадянами суспільства, одним з найважливіших завдань сучасної української освітньої спільноти має стати інтегрування демократичних цінностей у кожний аспект шкільного життя та організація ефективної профільної школи, яка є носієм надбань та пріоритетів розвитку територіальної громади, а громада – утіленням її результатів. Розуміння процесів інтеграції освіти та громадського розвитку має стати основою профільного навчання.

Результати дослідження. Розуміючи важливість соціально-психологічної підготовки громадськості до підтримки освітніх змін загалом і 12-річної профільної школи зокрема, було розроблено рекомендації для попередньо визначених цільових груп, що впливають як на якість освітнього процесу, так і одна на одну (Капустюк, & Петренко, 2021). Це: учителі як основна рушійна сила профілізації освітнього процесу, батьки як замовники освітніх послуг для своїх дітей, учні як споживачі освітніх послуг 12-річної профільної школи, громади як замовники спеціалістів певних професій залежно від регіональних потреб та журналісти (представники ЗМІ), що створюють образ нової 12-річної профільної школи (див. рис. 1) (Капустюк, & Петренко, 2021).

Більш детально зупинимося на роботі з представниками місцевих громад та представниками засобів масової інформації.

Робота з представниками місцевих громад. Згідно з Положенням про освітні округи і опорні заклади освіти (Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти, 2019) одним із способів запровадження

профільного навчання є створення освітніх округів, що охоплюють освітніми послугами територію більшу ніж одна адміністративно-територіальна одиниця. Тобто профільне навчання має регіональний характер, що сприятиме більш раціональному та ефективному використанню наявних у кожній окремій громаді ресурсів. Окрім більших можливостей для підтримки матеріально-технічної бази закладів освіти, організацію якісного профільного навчання слід також розглядати і як невід'ємну частину стратегії розвитку самої громади.

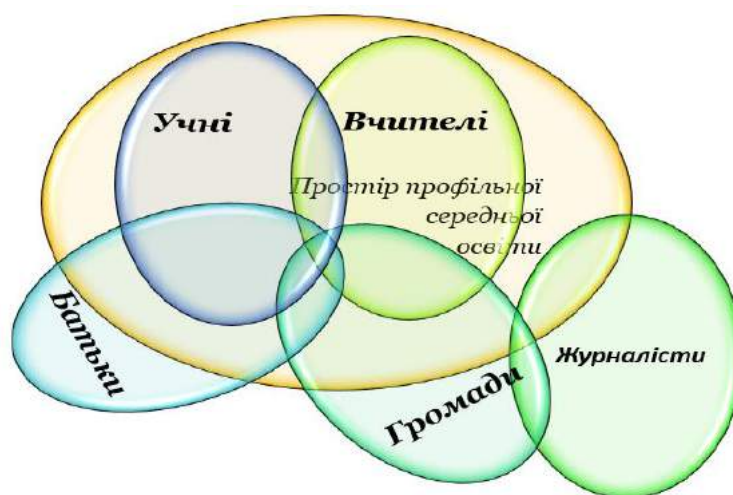


Рис. 1. Взаємовплив цільових груп у просторі 12-річної профільної шкільної освіти

Для того щоб співпраця з упровадження в життя профільної 12-річної школи була плідною та конструктивною для кожної громади, її представники мають уже сьогодні розуміти, що таке впровадження не є тягарем, а за умови правильної організації процесу може стати поштовхом до розвитку, новою силою, що перетворюється в нову якість життя. Така перспектива уможливорюється завдяки налагодженню контакту з активною учнівською молоддю ще до завершення її навчання в процесі організації різноманітних заходів, спільних проєктів, що реалізуються разом з громадою. Отже, у школі будуть розбудовуватися необхідні умови для формування у дітей почуття причетності, що сприятиме надалі формуванню бажання залишитися й бути корисними саме тут, відчувати успіх від власних досягнень (Капустюк, & Пастушенко, 2021).

Робота з громадами щодо забезпечення підтримки профільної 12-річної школи може бути організована за такими напрямками: забезпечення відповідними знаннями через засвоєння специфічних соціально-психологічних засобів, спрямованих на активізацію партнерської взаємодії між представниками місцевої громади та профільної 12-річної школи, виявлення потенційних можливостей такого співробітництва для майбутнього розвитку громади; проведення опитувань, спрямованих на з'ясування та вирішення питань, що постають перед кожною конкретною громадою у зв'язку з

налагодженням партнерства з профільною школою; підтримка в розробленні та впровадженні проєктів, спрямованих на активну співучасть у житті громади учнів (як майбутніх спеціалістів за набутих під час навчання профілем) та інших стейкхолдерів освіти (як зацікавлених сторін у розвитку учнів і громади загалом) (Капустюк, & Пастушенко, 2021).

Робота з представниками ЗМІ. Говорячи про забезпечення підтримки освітньої реформи і 12-річної профільної школи, обов'язково потрібно враховувати таку цільову групу, як журналісти. Сьогодні донести потрібну інформацію до більшості громадян щодо будь-яких змін і нововведень у суспільстві загалом і в освітній сфері зокрема неможливо без засобів масової інформації. Також саме завдяки журналістам регіональних ЗМІ можна отримати зворотний зв'язок і реальну картину перетворень, які відбуваються (або ні) на місцях. Без радіо, телебачення, газет і журналів, інтернету навіть добре освічена людина не завжди зможе правильно зорієнтуватися в складній мозаїці суперечливих процесів, приймати відповідальні рішення. ЗМІ дають їй змогу вийти за межі вузького горизонту безпосереднього індивідуального досвіду, роблять видимим увесь світ (Станкевич, 2008).

Виконуючи свої основні функції: комунікативну – формування громадської думки щодо сутності основних подій, що наразі відбуваються; інформаційну – збирання, опрацювання та поширення інформації; ретрансляційну – відтворення певного способу життя з відповідним набором політичних, духовних, соціальних цінностей (Карлова, 2007), – засоби масової інформації адаптуються до вимог сьогодення, змінюючи свої ціннісні орієнтири та формуючи інші. ЗМІ, як найбільш активний інформаційний продуцент на сучасному ринку комунікацій, мають виняткове значення і впливають на всі сфери життєдіяльності суспільства, на соціально-психологічний і духовно-культурний розвиток кожного його члена, підсилюють комунікативний вплив та забезпечують успішність комунікації, її багатоканальність, масованість, що досягається завдяки повторюваності повідомлень за короткі часові проміжки, а також спеціальним прийомам, які використовують для підвищення рівня емоційного сприйняття інформації.

Що стосується реформ загалом, а отже, і безпосередньо реформування освіти в Україні, то, за результатами соціопитувань, проведених компанією InMind, більше ніж половина респондентів вважають інформацію, яку вони отримують щодо цього, недостатньою (Video.detector.media, 2021). Дослідження Інституту масової інформації ілюструють ситуативність висвітлення перебігу реформ: про них пишуть лише тоді, коли з'являється інформпривід. Що ж до журналістів, то вони самі теми, героїв та цікаві ракурси висвітлення реформи шукають лише час від часу. І однією з головних причин такої низької зацікавленості цим напрямом є недостатній рівень їхньої власної поінформованості.

Крім обмеженості інформації, важливим питанням є і якість поданої інформації, компетентність джерела та обізнаність самого журналіста щодо цього питання. Практично будь-який інформаційний привід створюється з певною метою і кимось ініціюється, тож сама по собі інформація не є об'єктивною. Інформація та приводи готуються для трансляції цільовим аудиторіям людьми, які мають свої усвідомлені або неусвідомлені переваги, переконання, особливості сприйняття, своє ставлення до інформаційного приводу, про який ідеться в повідомленні, а також у багатьох випадках і власні цілі передавання інформації. Отже, об'єктивної інформації в інформаційному просторі практично не існує, аудиторія споживачів здебільшого отримує інформацію, підготовлену з урахуванням чийхось інтересів і цілей (Дубняк, 2015).

Висновки. Профіль навчання має визначатися з огляду на освітні потреби замовників освітніх послуг (здобувачів освіти, їхніх батьків) та зумовлюється соціокультурною і виробничою інфраструктурою відповідного регіону та майбутніми життєвими планами здобувачів освіти. Тож громада і держава є співучасниками у вирішенні питань щодо стратегії реформування освітнього процесу, контролю його якості та підготовки кадрів, яких бракує сьогодні для розвитку кожної окремої громади, тощо. А підготовлені та кваліфіковані журналісти можуть стати саме тим необхідним ресурсом донесення до кожного громадянина реальної інформації та ситуації в освіті простою, зрозумілою мовою, сприяти процесу формування ставлення до змін в освіті (Капустюк, & Петренко, 2021).

Список використаних джерел

Дубняк, К. (2015). Роль засобів масової інформації у маніпулюванні суспільною свідомістю. *Сучасні виклики для соціально значущої медіадіяльності: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених*, 144–148.

Капустюк, О. М., & Пастушенко, В. С. (2021). Работа с сообществами (с громадами): понимание необходимости профилирования школы для улучшения их жизни. *XXI аср психологияси: Халқаро илмий-амалий конференция материаллари. Бухоро*, 102–104.

Капустюк, О. М., & Петренко, І. В. (2021). Забезпечення соціально-психологічної підтримки громадськістю профільної 12-річної школи: методичні рекомендації. Київ: Інститут соціальної та політичної психології. Депонований рукопис.

Карлова, В. В. (2007). Вплив засобів масової інформації на формування української національної свідомості. *Державне управління: теорія та практика*. <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07kvvunc.htm>

Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти, №532. (2019, 19 червня). *Офіційний вісник України*, 51, 1749.

Станкевич, Б. (2008). Політичні маніпуляції в інформаційній сфері під час проведення виборчих кампаній в Україні. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*, 20, 124–129.

Ткаченко, Л. М., & Ковальчук, В. І. (2014). Стандарти громадсько-активної школи: лідерство. Київ: Плеяди.

Video.detector.media. (2021, 6 листопада). *Як висвітлювати освітню реформу*. <https://video.detector.media/special-projects/yak-vysvitlyuvaty-osvitnyu-reformu-i46>

Клос Л. Є.,

д. пед. н., доц.,

зав. кафедри соціології та соціальної роботи,

Національний університет «Львівська політехніка»

«КЛІНІКА ЗДОРОВ'Я ГРОМАДИ ЛЬВІВСЬКОЇ ПОЛІТЕХНІКИ» ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Наше суспільство нині на шляху формування інклюзивної свідомості. У спадок від советської влади ми отримали звичку «ховати» людей з інвалідністю подалі від очей, усіх, хто не відповідав критеріям норми, «закривати» в спеціалізованих закладах. Найгіршим є те, що в цій системі були діти, які все своє життя проводили в ізоляції і ніколи не ставали повноправними членами суспільства. Соціальне виключення вважалося нормою. Потрібно це змінювати. Лише інклюзивне суспільство може називатися цивілізованим.

Хоча Україною ратифіковані ключові Конвенції ООН про права дитини та про права людей з інвалідністю, проте сама по собі ратифікація не змінить суспільство на Цивілізоване. Успішне, інклюзивне, справедливе суспільство ХХІ ст. відповідає високим стандартам прав людини на національному та міжнародному рівнях, в якості ключових його критеріїв визнано здоров'я людини і добробут. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року орієнтована на вектори розвитку, безпеки й відповідальності, що, з-поміж іншого передбачає побудову мирного та безпечного, соціально згуртованого суспільства з належним врядуванням та інклюзивними інституціями (Проект Закону України «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року», 2018). Освіта як один з найдавніших і найважливіших соціальних інститутів, з одного боку, є сукупністю певних установ, осіб, що забезпечені певними матеріальними засобами і виконують відповідні соціальні функції, а з іншого – це система ідей, правил, норм, стандартів поведінки учасників освітньої

діяльності. Забезпечення реалізації принципів і цінностей соціальної інклюзії в умовах вищої освіти вважаємо надважливим завданням.

Результати дослідження. Вітчизняна практика інклюзивної освіти достатньо активно розвивається в умовах закладів загальної середньої освіти. Водночас більшість українських закладів вищої освіти робить перші кроки на шляху імплементації інклюзивної освітньої політики. У Національному університеті «Львівська політехніка» впродовж останніх семи років сформовано систему інклюзивних освітніх послуг. Водночас аналіз вітчизняних досліджень у напрямі соціальної інклюзії та інклюзивної освіти та нормативно-правових засад реалізації інклюзивної освіти у вищій школі засвідчив відсутність цілісного, ґрунтовного розгляду питань імплементації інклюзивної освітньої політики в окремому закладі вищої освіти, а також неусталеність україномовної спеціальної термінології за цим напрямом (Клос, Гайдук, Павлиш, 2019).

Основні поняття дослідження. **Соціальна інклюзія** – процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей (Порошенко, 2019).

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх установах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей (Мельничук, 2020).

Особа з особливими освітніми потребами (ООП) – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (Україна. Верховна Рада, 2014).

Інклюзивна освітня політика – цілеспрямована діяльність на міжнародному, національному та локальному рівнях, пов'язана з прийняттям відповідальних рішень – законів, постанов, наказів, процедур у сфері інклюзивної освіти (Порошенко, 2019).

2015 року у Львівській політехніці створено Міжнародний центр професійного партнерства «Інтеграція» для забезпечення: формування інклюзивної свідомості та інклюзивного освітнього середовища, архітектурної й соціальної доступності до можливостей навчання у Львівській політехніці для осіб з особливими освітніми потребами; подальшого розвитку мережі міждисциплінарної партнерської взаємодії (Національний університет «Львівська політехніка», 2021).

Заснована на цінностях соціальної роботи (цінності життя і здоров'я кожної людини, гідності, унікальності, неповторності кожної особистості, праві кожного на рівні можливості у досягненні здоров'я і добробуту з урахуванням індивідуальних потреб), принципах соціальної інклюзії та зокрема Мережі партнерської взаємодії «Без обмежень» («Пристаємо до середовища, а не

людину!»), Клініка здоров'я громади є консультаційно-координаційною структурою в Національному університеті «Львівська політехніка». Її функціонування забезпечується Службою доступності до потреб навчання, Службою профілактики і терапії залежностей, Ветеранською службою для учасників бойових дій, їхніх сімей та внутрішньо-переміщених осіб, і базується на використанні програм соціальної роботи у сфері ментального здоров'я, інклюзивної освіти, адаптивної фізичної активності, студій миру і конфлікту (Klos et al., 2018).

Ключовим елементом управління Клінікою є розвиток людських ресурсів – співробітників та волонтерів, що реалізується завдяки застосуванню супервізії (адміністративної, навчальної, підтримуючої) (Hayduk et al., 2020).

Служба доступності реалізує *індивідуальний супровід* студентів з ООП, регламентований «*Дорожньою освітньою картою*», що передбачає такі кроки: 1) надання абітурієнтові загальної інформації про ресурси Львівської політехніки та наявність університетських послуг у сфері інклюзивної освіти; 2) звернення студента до Служби доступності «Без обмежень»; 3) оцінювання потреб студента для здобуття університетської освіти у повному обсязі; 4) оцінювання ресурсів Університету для забезпечення індивідуального супроводу студента у навчанні; 5) укладання Індивідуального плану навчання та супроводу студента. Залучення фахівців-представників мультидисциплінарної групи Університету для реалізації укладеного Індивідуального плану; 6) моніторинг виконання Індивідуального плану навчання та супроводу студента. Внесення пропозицій відповідних змін, за потреби; 7) завершення навчання в Університеті, включно із сприянням працевлаштуванню.

Для виконання усіх кроків «*Дорожньої освітньої карти*», триває процес налагодження та розвитку співпраці з державними, громадськими та релігійними організаціями, місцевими органами самоврядування. Це дозволяє залучати ресурси громади, у такий спосіб послідовно відбувається розвиток системи інклюзивних освітніх послуг у нашому Університеті (Клос, Гайдук, Павлиш, 2019).

Серед студентів з ООП у Львівській політехніці також є чимало ветеранів українсько-російської війни, учасників бойових дій, членів їхніх сімей та внутрішньо-переміщених осіб, оскільки Університет з 2014 р. є учасником проєкту «Україна-Норвегія»: «Перепідготовка і соціальна адаптація військовослужбовців та членів їхніх сімей в Україні».

Висновки. Розширення переліку ООП, зумовлене дотриманням ключових принципів соціальної інклюзії, сприяє тому, що Клініка здоров'я громади Львівської політехніки постає важливим інструментом впровадження соціальної інклюзії та інклюзивної освітньої політики у вищій школі, і цей досвід може розглядатися саме як технологія соціальної інклюзії.

Список використаних джерел

Клос, Л., Гайдук, Н., Павлиш, В. (2019). З досвіду формування інклюзивних освітніх послуг (на прикладі Національного університету «Львівська політехніка»). *Професійна освіта*, 3, 62–65.

Мельничук, І. (2020). Розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1 (68), 165–170.

Національний університет «Львівська політехніка» (2021). Міжнародний центр професійного партнерства «Інтеграція»: Про Центр URL: <https://lpnu.ua/integration/pro-tsentr>

Порошенко, М. А. (2019). *Інклюзивна освіта: навчальний посібник*. Київ: ТОВ «Агентство «Україна».

Проект Закону України «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року» (2018). URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html

Україна. Верховна Рада. (2014). *Закон «Про вищу освіту»*. № 1556-VII. URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>

Hayduk, N., Klos, L., Klymanska, L., & Stavkova, S. (2020). The Organizing of Community Health Clinic of Lviv Polytechnic. *Journal of Organisational Studies and Innovation*, 7 (1), 1–16. URL: <http://www.mbacademy.org.uk/index.php/josi-issues>

Klos, L., Klymanska, L., Hayduk, N., Herasym, H. (2018). On the social work input in mental health care in Ukraine. *Mental Health: Global Challenges*, 1, 32–37.

Кравчук С. Л.,

к. психол. н., доц.,

с. н. с. лабораторії психології спілкування,

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,

м. Київ

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Вступ. Успішне впровадження освітніх інновацій можливе за наявності необхідних ресурсів та за тісного співробітництва всіх учасників освітнього процесу: вчителів, дітей, батьків, психологів, соціальних працівників.

Визначення умов партнерської взаємодії, налагодження партнерських відносин у учасників процесу реформування зумовить ефективне впровадження освітніх інновацій.

Студенти педагогічних спеціальностей є потенційними майбутніми вчителями і батьками. Саме тому проблема розвитку рефлексивної культури у

здобувачів вищої педагогічної освіти як учасників процесу реформування освіти набуває все більшої актуальності та практичної значущості.

Мета статті: визначити особливості розвитку рефлексивної культури здобувачів вищої педагогічної освіти як умови ефективного впровадження освітніх реформ.

Результати дослідження. Аналіз теоретичних джерел свідчить, що рефлексію науковці визначають: як індивідуальну здатність людини до самоаналізу, самопізнання, осмислення нею підстав власних дій і вчинків, переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв та ін.); як провідний засіб розвитку суб'єктності і унікальності особистості (С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков, Г. П. Щедровицький, В. О. Татенко та ін.); розуміння рефлексії через категорію «зміна позиції» чи «рефлексивний вихід» (В. Лефевр, М. Мамардашвілі, Г. Щедровицький, П. Щедровицький та ін.); форма активного особистісного переосмислення та механізму саморозвитку особистості, що забезпечує успішне здійснення діяльності (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов та ін.); механізм самопізнання і саморегуляції (І. С. Кон, Н. І. Гуткіна, С. Д. Максименко та ін.); структурний компонент самооцінки, самоконтролю результатів діяльності (Д. Ануфрієва та ін.); детермінанта творчого розвитку особистості (В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, О. П. Шумілін та ін.); специфічна форма теоретичної діяльності, яка спрямована на осмислення та аналіз власних дій (Є. І. Ісаєв, В. І. Слободчиков та ін.); необхідна складова розвинуеного інтелекту (М. Л. Смульсон). Виявлено значну роль рефлексії у рішенні творчих проблем (І. С. Семенов, С. Ю. Степанов, Л. В. Григоровська та ін.). М. І. Найдьоновим розроблено теорію групової рефлексії.

Рефлексивні механізми психологічних процесів вивчають сучасні вітчизняні вчені І. О. Котик, Л. М. Найдьонова, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова, Л. В. Григоровська, І. Я. Мельничук, М. Л. Смульсон, І. П. Петров, Д. В. Позняк, Г. В. Циганенко, Ю. О. Бабаян, О. О. Байдарова, Я. М. Бугерко, М. О. Васильєва, О. І. Герасимова, М. М. Дудіна, Т. В. Комар, С. Г. Немченко, О. Б. Голік, К. М. Павелків, І. Л. Пономаренко, О. В. Савченко, Т. Турчин, О. В. Тюптя, Н. М. Лук'яненко, О. І. Хоріна, Ю. Г. Шапошникова та ін.

С. Г. Немченко та О. Б. Голік вважають, що рефлексивна культура виступає як акмеологічний інваріант професіоналізму особистості і проявляється як готовність усвідомлювати і здатність переосмислювати й творчо перетворювати свій особистий і професійний досвід, пластично і конструктивно інтегрувати породжені внаслідок цього інновації у систему власної діяльності і на цій основі досягати високої стабільної ефективності

діяльності, а також здійснювати активний акмеорієнтований саморозвиток (Немченко, Голік, 2018).

На думку В. Єлісеєва (2005), рефлексивна культура педагога визначається як психологічне новоутворення, властиве природі творчої педагогічної праці, як системоутворювальний чинник професіоналізму, який характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, як механізм подолання стереотипів особистісного зростання і діяльності шляхом їх переосмислення і висунення інновацій, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань.

К. М. Павелків (2010) вважає, що рефлексивна культура вчителя характеризується особистісним внеском в організацію свого особистісного і професійного зростання, потребою у вільному виборі змісту діяльності, способів його розширення і поглиблення.

М. В. Лук'янова (2004) розглядає рефлексивну культуру особистості як психологічний феномен та включає в це поняття здатність творчо осмислювати й вирішувати проблемні ситуації, виходити з внутрішніх конфліктних станів, вміння набувати нових смислів і цінностей, вступати в нові нестандартні комунікативні системи, планувати власну діяльність і керувати нею. На думку М. В. Лук'янової, рефлексивна культура передбачає здатність особистості на основі вільного вибору і відповідальності за нього здійснювати самодіагностику в цілях самопізнання, саморозвитку й творчого перетворення власної діяльності. М. Лук'янова вважає, що розвиток рефлексивної культури як інтегральної якості особистості полягає в активізації таких динамічних компонентів, як рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-творчий потенціал і рефлексивна здатність. Дослідниця зазначає, що рівень розвитку рефлексивної культури особистості виявляється в глибині переосмислення власного досвіду, ступеня готовності до планування своєї діяльності.

Структура рефлексивної культури може бути представлена через структуру психічних процесів і їх властивостей, особистісних властивостей, знань, умінь та навичок.

Згідно із В. О. Сластьоніним (1997), рефлексивна культура поєднує в собі сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності. В. О. Сластьонін вважає, що рефлексивна культура характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості і професійної компетентності, соціально та професійно обумовлених способів усвідомлення і переосмислення змісту професійної діяльності.

С. Г. Немченко та О. Б. Голік виокремлюють внутрішній і зовнішній критерії рефлексивної культури. На думку дослідників, *внутрішнім критерієм*

рефлексивної культури є здатність до визначення і усвідомлення власного шляху розвитку. *Зовнішній критерій рефлексивної культури*, як вказують С. Г. Немченко та О. Б. Голік, визначає здатність до рефлексії процесу життєдіяльності взагалі та професійної діяльності зокрема. Зовнішній критерій представлено дослідниками як систему функціональних показників, що опосередковано через змістовні і динамічні характеристики процесу рефлексії.

В. Є. Лепський (2010) виокремлює такі *якісні показники рефлексивної культури*: здатність і готовність її носіїв діяти в ситуаціях з високою мірою невизначеності; гнучкість у прийнятті рішень; готовність до пошуку шляхів вирішення творчих завдань у кризових ситуаціях; здатність переосмислювати стереотипи власного досвіду; можливість адекватно ситуації реалізовувати особистісні, комунікативні та інтелектуальні якості.

С. Ю. Степанов (1985) розглядає рефлексивну компетентність як професійну якість особистості, яка дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності.

Ю. О. Бабаян (2011) вважає, що рефлексивна компетентність є професійною якістю особистості фахівця, яка покликана ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси.

Ю. Мельничук (2008) розглядає рефлексивну компетентність як: 1) уміння виконувати дослідницьку діяльність; 2) рефлексивні властивості свідомості; 3) організаційно-професійні навички. Рефлексивна компетентність передбачає поінформованість особистості щодо процесів актуалізації, реалізації рефлексивних здібностей у сприйнятті та подоланні стереотипів мислення та побудови нового змісту. Ю. Мельничук зазначає, що рефлексивна компетентність дає можливість особистості переосмислити особистісний та професійний досвід та сформувати нові професійні еталони та стандарти, що стимулюють розвиток особистості.

О. В. Савченко (2016) пропонує розглядати рефлексивну компетентність як багаторівневий структурний компонент рефлексивного досвіду, який формується і розвивається в ході рефлексивної активності суб'єкта. На думку О. В. Савченко, рефлексивна компетентність включає такі компоненти: інформаційні, інструментальні, ціннісно-мотиваційні і поведінкові. Дослідниця вважає, що їх узгоджена робота забезпечує рішення актуальних рефлексивних задач і подальший розвиток досвіду як динамічної системи. О. В. Савченко виокремила систему рефлексивних умінь особистісного рівня організації рефлексивної компетентності. Серед рефлексивних умінь дослідниця виділяє такі: 1) організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації; 2) формувати програми поведінки і саморозвитку; 3) чітко визначати ціль діяльності; 4) організувати внутрішній діалог; 5) гнучко змінювати

позицію; 6) проводити ретельний самоаналіз дій, результатів; 7) визначати новий смисл свого положення в проблемно-конфліктній ситуації.

О. Мерзон, І. Нургатіна та Г. Бекхаєва запропонували технологію розвитку рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах, основу якої складають особистісно-орієнтований, інтегративний та проектний підходи (Merzon, Nurgatina, Bakhayeva, 2015).

Перший етап апробації даної технології здійснювався нами протягом вересня-листопада 2020 року на семінарсько-практичних заняттях методом групових дискусій стосовно ключових аспектів технології в дистанційній формі на платформі zoom зі здобувачами вищої педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

В нашому дослідженні прийняли участь 99 осіб (56 жінок і 43 чоловіків): студенти педагогічних спеціальностей 1 курсу (4 групи, разом – 42 особи) та 2 курсу (4 групи, разом 57 – осіб) Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Згідно аналізу точок зору здобувачів вищої педагогічної освіти стосовно ключових аспектів технології *критеріями ефективності даної технології є*: розвиток рефлексивної компетентності; гуманістично-орієнтований характер взаємодії учасників спілкування; демократичність освітнього середовища; формування довіри до змісту освітніх інновацій; формування пізнавальної мотивації та розвиток пізнавальних інтересів; можливість творчого застосування інновацій у власному досвіді; новизна досвіду; задоволеність освітнім середовищем; оптимальність; ступінь глибини перетворень, що здійснюються; психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань; результативність.

Висновки. Застосування соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної культури «Розвиток рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах» (Development of reflective competence of a teacher in modern conditions) сприятиме формуванню позитивного ставлення у вчителів, студентської молоді педагогічних спеціальностей до впровадження освітньої реформи загальної середньої освіти в Україні.

Важливими умовами партнерської взаємодії учасників процесу реформування є розвиток їх рефлексивної культури, поінформованість щодо важливості освітніх інновацій, особиста зацікавленість. *Перспективу дослідження* вбачаємо в подальшому теоретико-емпіричному дослідженні особливостей розвитку рефлексивної культури здобувачів вищої педагогічної освіти як умови ефективного впровадження освітніх реформ.

Список використаних джерел

Бабаян, Ю. О. (2011). Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Формування професійної*

компетентності майбутнього вчителя: науковий посібник; за заг. ред. професора С. І. Якименко. К.: Видавничий Дім «Слово».

Елисеєв, В. К. (2005). Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. М.: Московский госуд. пед. Университет.

Лепский, В. Е. (2010). Рефлексивно-активные среды инновационного развития. Москва: Когито-Центр.

Лукьянова, М. И. (2004). Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. М.: ТЦ Сфера.

Мельничук, І. Я. (2001). Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.

Немченко, С. Г., Голік, О. Б. (2018). Рефлексивна культура: колективна монографія. Riga: LAP Lambert Academic Publishing.

Павелків, К. М. (2010). Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Психологія і педагогіка, 14, 214–222.*

Савченко, О. В. (2016). Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету, 1 (1), 98–105.*

Сластенин, В. А. (1997). Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр.

Степанов, С. Ю., Семенов, И. Н. (1985). Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии, 3, 31–40.*

Merzon, E., Nurgatina, I. & Bakhayeva, G. (2015). The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern. *Review of European Studies, 7 (4), 112–117.*

Максименко Д. Г.,
практичний психолог,
ДНЗ №4 «ДИВОСВІТ» ССР
Дніпропетровської області

КОРЕКЦІЙНІ ВПРАВИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Вступ. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього середовища є провідною проблемою, зумовленою сучасними процесами оновлення соціальних пріоритетів. Забезпечення ефективного впровадження

інклюзії у дошкільну освітню ланку потребує інтегрованого, збалансованого використання загальноосвітніх та спеціальних технологій. Корекційно-розвивальна складова навчального-виховного процесу ЗДО з інклюзивним навчанням потребує доповнення та удосконалення: розроблення відповідних навчальних програм, які б знайшли свою реалізацію у варіативній частині Базового компоненту дошкільної освіти

Діти із особливими освітніми потребами – це особлива категорія дітей з органічними й функціональними порушеннями нервово-психічних процесів, що зумовлюють уповільненість темпу розвитку психіки, що проявляється в недостатності загального запасу знань, нестійкості уваги, поверховості сприймання, ослабленій пам'яті, незрілості мислення, швидкій втомлюваності під час пізнавальної діяльності.

Результати дослідження. Гра є незмінним важелем розвитку дитини з особливими освітніми потребами. З метою розвитку ігрової діяльності дітей можна виокремити декілька рівнів в освоєнні дитиною ігор: від пасивної участі і обов'язкової підтримки дорослого в іграх до активної ігрової взаємодії з педагогами та з іншими дітьми.

В залежності від здатності дитини долучатися до нової ситуації та готовності до взаємодії з дорослим на однолітками ми визначаємо такі 4 рівні становлення ігрової діяльності дитини:

Рівень 1. Налагодження контакту.

Рівень 2. Наслідування.

Рівень 3. Ігри за правилами.

Рівень 4. Сюжетно-рольові ігри.

Розвиваючі ігри та вправи для дітей з особливими потребами

- **Вправа «Привітання»:**

- *Мета:* Встановлення зорового контакту очі в очі, атмосфери взаємодовіри.
- Покликати дитину на ім'я, якщо вона не реагує, то запропонувати цікавий для неї предмет, піднести його до рівня своїх очей і сказати: «Поглянь на мене». Переконатися, що дитина дивиться вам в очі.

- **Вправа «Почуй своє ім'я»:**

- *Мета:* встановити позитивний контакт, розвивати увагу, пам'ять.
- Стаємо усі в коло, у кого в руках м'яч, той кидає його, називаючи при цьому ім'я того, кому кидає (дитині, яка не розмовляє допомагають)

- **Вправа-гра «Вмілі ручки»:**

- *Мета:* розвивати вміння дитини звернути увагу на дорослого. Наслідувати дії та вербальні спроби.

- Психолог промовляє і показує разом з дитиною дії: будуємо хатку для матрьошки (з'єднуємо «дахом» пальчики обох рук, показуючи хатку.) Жаліємо пташечку (Гладять один одного.). Сваримо кицю (Сварять вказівним пальцем.) Курочці Рябі насипали зернят (З'єднуємо пальці правої руки в пучку і ворухимо пальцями, ніби сипимо зернятка.). Курочка знесла яечко (До великого пальця по черзі притискаємо інші пальці.). Курочка вивела курчаток (Пальцями правої руки обхоплюємо пальці лівої руки.).
- *Вправа «Водіння очима за предметом»:*
 - *Мета:* розвивати вміння дитини звернути увагу на дорослого.
 - Саджаємо дитину і сідаємо навпроти неї. У руці психолога знаходиться іграшка (або інший предмет) який цікавить дитину. Просимо дитину, щоб вона водила поглядом за тією іграшкою. А іграшку рухаємо вниз, вгору, набік по скошеній лінії, по колу.
- *Вправа «Сенсорна скринька»:*
 - *Мета:* Активізація до роботи. Мотивація до розмовного мовлення. Розвиток дрібної моторики, логічного мислення, уваги. Формування знань про «більше-менше».
 - Сенсорна скринька з намистинами, шишками, іграшками, геометричними фігурами.
- *Гра «Фігури та кольори»:*
 - *Мета:* Розвиток дрібної моторики. Формування знань про кольори, та геометричні фігури, розвиток невербального інтелекту.
 - Настільно-друкована гра «Фігури та кольори».
- *Вправа «Чарівний пісок»:*
 - *Мета:* розвивати тактильно-кінетичну чутливість, знімати емоційне напруження.
 - Виконуємо вправи: (за потребою допомагаємо дитині): давай зануримо руки в пісок, доторкнись до піску і відчуй його, пропусти крізь пальці. Ковзай долонями по поверхні піску, виконуючи зигзагоподібні і кругові рухи (як авто, змійки). Виконай ті ж самі рухи поставивши руку на ребро. Зроби відбитки кулачків; ребрами долонь зроби химерні візерунки на поверхні піску; «пройди» по поверхні піску кожним пальцем по черзі правою та лівою рукою (можна групувати пальці по два, три, чотири); «пограй» на поверхні піску, як на комп'ютерній клавіатурі.
- *Гра «Хто більше?»*
 - *Мета:* розвиток дедукції, креативного мислення.
 - Назвати якнайбільше предметів і явищ, які можуть бути: червоними, залізними, круглими, скляними.
- *Вправа «Лоскотун»:*

- *Мета:* Розвиток емоційної сфери дитини. Вивчення емоції «радість», понять: «весело», «смішно».
- Лоскотати дитину. Коли дитина почне сміятися, казати їй, що їй зараз весело, смішно.
- *Гра «Прищепки»:*
 - *Мета:* Розвиток мілкої моторики, уваги, вміння диференціювати предмети за кольорами
 - Надіти прищепки певного кольору на площинні фігури (кола).
- *Гра «Пошук спільного»:*
 - *Мета:* розвиток мислення.
 - Дітям пропонується два слова. Вони повинні знайти спільні ознаки. Наприклад: тарілка-сонце (форма); вазон-ялинка (колір).
- *Гра «Перетворення» (5-7 років):*
 - *Мета:* розвиток уяви, самовираження за допомогою метафоричних засобів.
 - Усі сідають у коло. Ведучий пропонує закінчити речення: Якби я був книжкою, то я був би ...(віршем, малюнком), Якби я був дорослим, то я був би... Якби я був найрозумнішим, я став би...
- *Прощання «Обійми»:*
 - *Мета:* спонукати до емоційного контакту з дитиною.
 - Обійняти дитину та притиснути її міцно до себе, утримувати протягом 5 сек. Зменшити тиск і знову міцно притиснути на 5 сек. Кількість спроб індивідуально (але не менше 3-х разів).

Висновки. Інклюзивне навчання та виховання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у навчальних закладах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Отримані знання і вміння дітей в соціумі допомагають дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства.

Варто відзначити, що діти з різними особливостями будуть по-різному сприймати ту чи іншу гру. Тому під час заняття потрібно індивідуально підходити до кожної дитини, допомагати, підтримувати, підказувати, повторювати по декілька разів, якщо це буде потрібно.

Цінність ігор полягає в тому, що саме в цій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває дітей, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Список використаних джерел

Коваль, Л. В., Компанієць, Н. М., Квітка, Н. О., Лапін, А. В., Луценко, І. В. (2018). Навчально-методичний комплект. Навчально-методичний посібник «Особлива дитина в інклюзивному навчальному закладі». К.

Колупаєва, А. А. (2010). Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ».

Скрипник, Т. В. (2013). Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». К.

Нечипорук, Н. І. (2011). Розвивальні ігри для дошкільників. Х.: «Основа».

Янушко, Е. А. (2004). Ігри з дитиною з аутизмом. Встановлення контакту, способи взаємодії, розвиток мови, психотерапія. М.: Тервинф.

Мельник А. Ю.,

н. с. лабораторії психології спілкування,

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,

м. Київ

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: РЕСУРСИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА БАТЬКІВ

Вступ. Ресурси взаємодії сім'ї і школи варто розглядати у контексті особистісного адаптаційного потенціалу особистості та ставлення її до освіти як інституту соціалізації дитини та її батьків. Процеси соціалізації дитини як учня і дорослого як батьків учня певної ланки освіти передбачають їх включення у процес освіти і більш тісної взаємодії впродовж тривалого терміну навчання дитини у школі. У такій зустрічі «батьки-школа» та «діти-школа» *первенство* мають батьки, які приводять дитину до школи, знайомлять зі школою та вчителями, а також передають їм власний досвід свого навчання. Цей процес потребує повторної адаптації батьків до школи, наразі, у нових соціальних умовах, і первинної адаптації дитини у новому соціальному середовищі, і нових задачах соціальної взаємодії.

Спираючись на концепцію А. Г. Маклакова «особистісного адаптаційного потенціалу», ми будемо його розглядати у контексті призвичаєння дитини та дорослого до шкільного етапу життя, що розкривається індивідуальною та особистісною властивістю людини і полягає у здібності пристосовуватися до зовнішніх умов через включення механізмів саморегуляції (Маклаков, 2001). Успішності цього процесу будуть сприяти ресурси, якими володіють батьки дітей щодо організації та наснаження дітей до навчання і здобуття знань. Особливо знання про ресурси батьків будуть помічними у ситуації навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інвалідністю.

Результати дослідження. Учасниками дослідження були батьки учнів шкільного віку, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Вибірка складалася з 87 осіб. Дослідження проводилося в онлайн режимі методом анкетування і було спрямоване на виявлення ресурсів батьків щодо підтримки їхніх дітей в освітньому процесі. Обробка отриманих даних проводилася за допомогою факторного аналізу. Було встановлено, що ресурси батьків можуть презентуватися у двох напрямках: власні ресурси та ресурси середовища. Такий висновок був зроблений за результатами факторного аналізу, що чітко виокремлює два фактори (див. табл.1).

Таблиця 1

Поділ ресурсів батьків за факторами

| Категорії ресурсів | Навантаження | |
|-------------------------------------|--------------|----------|
| | Фактор 1 | Фактор 2 |
| оптимізм/ позитивне мислення | ,844 | |
| інтелектуальні ресурси | ,790 | |
| самоконтроль/ самовладнання | ,786 | |
| віра в можливості/ потенціал дитини | ,777 | |
| цілепокладання | ,738 | ,306 |
| власний час | ,710 | |
| емоційні ресурси | ,708 | ,421 |
| комунікаційні здібності | ,682 | ,370 |
| власні професійні навички/ вміння | ,681 | ,333 |
| пошук актуальних пропозицій | ,612 | ,434 |
| допомагаю/ показую/ роблю | | ,804 |
| професійні вміння інших | ,326 | ,747 |
| матеріальні ресурси родини | | ,709 |
| власні соціальні контакти | ,378 | ,689 |

З таблиці видно, що перший фактор (внесок до сукупної дисперсії 40,903%) включає такі ресурсні характеристики: оптимізм/ позитивне мислення (0,844), інтелектуальні ресурси (0,790), самоконтроль/ самовладання (0,786), віра в можливості/ потенціал дитини (0,777), цілепокладання (0,738), власний час (0,710), емоційні ресурси (0,708), комунікативні здібності (0,682), власні професійні навички/ вміння (0,681), пошук актуальних пропозицій (0,612).

Таким чином цей фактор вказує на «інтелектуальний ресурс батьків», а також на позитивне ставлення та позитивно орієнтовану взаємодію.

Другий фактор (внесок до сукупної дисперсії 21,612%) інтегрує в собі такі ресурси як «допомагаю/ показую/ роблю» (0,804), «професійні вміння інших» (0,747), «матеріальні ресурси родини» (0,709), «власні соціальні контакти» (0,689). У цьому факторі зібраний так званий соціальний капітал батьків (професійні вміння інших, соціальні контакти та матеріальні ресурси, напевно, для репетиторів), який підкреслює конкретні практичні внески батьків у процес освіти їхніх дітей. Підсумовуючи вищесказане щодо суттєвих характеристик факторів, можна надати їм наступні назви: перший фактор – «індивідуальні інтелектуальні ресурси та позитивне сприйняття», другий фактор – «практичний внесок соціального капіталу» у освітній розвиток дитини. Більш детальний аналіз факторних навантажень показав, що між цими двома факторами виділяється перехідна зона, що фіксує «емоційні ресурси батьків», «комунікативні здібності», «власні професійні вміння» та «пошук актуальних пропозицій». Названий перелік вказує на здатність батьків до соціальної взаємодії та практичне використання комунікативних навичок задля підтримки дитини в освітньому просторі.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість ще раз переконатися щодо ролі комунікативних навичок в активізації ресурсів батьків. Включення батьків в процес підтримки дитини в освітньому просторі може бути більш усвідомлений за умови інформування батьків, щодо внутрішніх організаційних процесів у школі та розбудови партнерської взаємодії.

Список використаних джерел

Маклаков, А. Г. (2001). Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*, 22 (1), 16–24.

Петренко І. В.,

к. психол. н.

с.н.с. лабораторії психології спілкування,

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,

м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК РЕСУРС ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

Вступ. Актуальна ситуація у суспільстві характеризується тим, що зусилля реформаторів стикаються з необізнаністю, пасивністю суб'єктів

освітнього процесу, а низький потенціал активності громадян пов'язується зі свідомим дистанціюванням від процесу законотворення та цілковитим покладанням відповідальності на державу як основного ініціатора, впроваджувача та виконавця змін. Ситуація утруднюється низьким рівнем комунікації між суб'єктами освітніх реформ: учителями, батьками, учнями, представниками громад й іншими заінтересованими сторонами. Моніторинг процесів соціальних змін засвідчив необхідність кваліфікованого соціально-психологічного забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері освіти, що потребує створення, накопичення, систематизації, поширення, а також втілення такого супроводу в спеціальних психотехнологічних засобах. З погляду на це, використання соціально-психологічних технологій сприятиме налагодженню прозорих комунікацій між суб'єктами процесу реформування освіти – школи, сім'ї, громади; підвищенню рівня соціально-психологічної грамотності творців освітньої реформи; прискоренню психологічної та соціальної адаптації до нововведень; конструктивній взаємодії у просторі освіти, зниженню рівня соціальної напруженості та конфліктності, підвищенню ефективності впровадження концепції «Нова українська школа».

Результати дослідження. *Психологічний ресурс*, у широкому сенсі, визначається як такий психологічний засіб або можливість, якими людина може скористатися для вирішення життєвих завдань будь-якого рівня складності. У психологічній літературі «внутрішній» (психологічний) ресурс визначається як сукупність когнітивно-феноменологічних властивостей людини – чинити опір, зберігати емоційну стабільність, виявляти атрибутивні тенденції – що у співвідношенні із «зовнішніми» вимогами зумовлюють тип стресової реакції суб'єкта (Lazarus; Launier, 1981). Психологічні ресурси розглядаються як особистісні властивості і уміння, що допомагають людині адаптуватися до стресових ситуацій та їх переборювати – самоповага, самоконтроль, життєві цінності, професійні уміння (Hobfoll; Lilly, 1993); або як сили характеру, що дають змогу реалізувати загальнолюдські чесноти – мудрість і знання, любов і гуманізм, мужність, справедливість, помірність, духовність або трансцендентність (Park, 2009). До того ж, під психологічними ресурсами розуміються засоби трансформації дійсності, що ведуть до розкриття тих потенцій особистості, у яких виявляються необхідні ознаки її повноцінного і автентичного існування, як-от ресурс прийняття, ресурс сенсу, ресурс свободи, ресурс віри, ресурс самотрансценденції (Рязанцева; Бринза, 2010). Внутрішні ресурси розглядаються як інтерпретаційні коди осягнення людиною екзистенційного досвіду (Штепа, 2018); як життєвий досвід, неусвідомлені потреби, внутрішня мудрість – знання про себе і свої потенції (Рубштейн, 2009); а також як стан, що характеризується відповідальністю, впевненістю у

розв'язанні поставлених завдань і відчуттям особистісної свободи (Майленова, 2002).

Слід зазначити, що партнерська взаємодія, як психологічний ресурс налагодження процесу спілкування, відрізняється від інших видів міжособистісних стосунків і характеризується, насамперед, активністю, ініціативністю, рівністю партнерів, їх самостійністю, узгодженістю рішень і злагодженістю дій, проявом власної позиції особистості і її вмінням співпрацювати з іншими. У цьому контексті соціально-психологічні технології як засоби, а, отже, й як комунікативні ресурси партнерської взаємодії, відносяться до діалогічного напрямку організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що впливають на підвищення рівня групової ефективності (Schwarz, 2005). У цьому контексті критеріями групової ефективності визначаються: *адаптивність* – здатність особистості вирішувати проблеми, фіксуючи увагу на ресурсах і досягненнях цілей; високу *продуктивність* – досягнення вагомих результатів при вирішенні поставлених завдань; *залучення* – заохочення, спонукання членів групи брати участь у спільній роботі і їх *навчання* – отримання нового знання, а також підвищення, завдяки цьому, рівня своєї професійної і психологічної компетентності (Beckhard, 2006).

Апробацію технологій партнерської взаємодії і їх оцінку за означеними критеріями групової ефективності було розпочато у лютому-березні 2020 року під час ознайомлення вчителів закладів загальної середньої освіти м. Києва з сучасним соціально-психологічним інструментарієм. І хоча результати дослідження мають імовірнісний характер і потребують свого уточнення і доповнення, а також проведення подальших розвідок у цьому напрямі, можна зробити деякі попередні узагальнення. За висловлюваннями учасників, головним результатом залучення до групової роботи став діалог, внаслідок якого стало можливим ухвалити важливі колективні рішення. Причому, результат, який не «спущений» зверху, а вироблений самими учасниками в процесі вдумливого і зацікавленого обговорення того, яким чином можна вплинути на ситуацію в освіті в контексті її реформування. Застосування зазначених технологій підвищує рівень компетентності педагогів в умінні вести діалог, ставити відкриті запитання і знаходити на них відповіді. На думку учасників, така конструктивна робота сприятиме розв'язанню у шкільному середовищі важливих завдань шляхом обміну думками, знаходження спільної позиції і вироблення плану дій щодо їх розв'язання. Засвоюючи принципи, покладені в основу співпраці, партнери мають змогу отримати необхідну інформацію щодо розуміння і вирішення проблем, визначити головне і другорядне, не відволікатися від основної мети, утриматися в руслі поставлених завдань, вміти обґрунтовувати свою позицію. Учасниками обговорення вбачається за необхідне перетворити партнерську взаємодію на усталену практику між представниками владних структур, неурядових

організацій і освітньою спільнотою, адже зацікавленість освітян у ефективному реформуванні галузі не викликає сумніву. Саме цьому й сприятиме опрацювання і запровадження у шкільне середовище соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії (Петренко, 2021).

Застосовуючи соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, слід брати до уваги те, що у процесі групової роботи визначають три рівня їх реалізації (Davidson, 2005). Перший рівень – рівень *макропроцесу*, що відображає загальну мету, яку досягатиме група в процесі своєї роботи (приміром, розробка стратегічного плану, вирішення проблеми, врегулювання конфліктної ситуації тощо). Другий рівень – рівень *мезопроцесу* або рівень такого специфічного процесу, коли група для досягнення поставленої мети проходить заздалегідь визначену серію відповідних технологічних кроків (наприклад, дев'яти-, семи-, п'яти-крокові моделі вирішення проблем, створення карти процесу, вибір релевантних технологій). Третій рівень – рівень *мікропроцесу* або рівень окремих технік, як-от мозковий штурм, фокусуюче питання, аналіз Парето, емоційні картки тощо. Соціально-психологічні технології, як комунікативні засоби підвищення партнерської взаємодії, можуть бути універсальними, використовуватися на будь-якому етапі, або специфічними, тобто можуть застосовуватися на різних етапах інтерактивної роботи з групою: на етапі підготовки, на початковому етапі, на етапі пошуку рішення, на етапі визначення плану дій, а також етапі завершення групової роботи.

Висновки. Наголошено на необхідність запровадження кваліфікованого соціально-психологічного супроводу підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері освіти, що потребує створення спеціальних психотехнологічних засобів.

Зазначено, що використання соціально-психологічних технологій сприятиме налагодженню прозорих комунікацій між суб'єктами процесу реформування освіти – школи, сім'ї, громади.

Зауважено, що партнерська взаємодія, як психологічний ресурс налагодження процесу спілкування, відрізняється від інших видів міжособистісних стосунків і характеризується, насамперед, активністю, ініціативністю, рівністю партнерів, їх самостійністю, узгодженістю прийнятих рішень і злагодженістю дій, проявом власної позиції особистості і її вмінням співпрацювати з іншими.

Список використаних джерел

Майленова, Ф. (2002). Выбор и ответственность в психологическом консультировании. М.: «КСП+».

Петренко, І. В. (2021). Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії як засіб підвищення групової ефективності учасників процесу

реформування освіти. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології: Т. V. Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психологія праці», 21, 132–145.

Рубштейн, Н. (2009). Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком. М.: Эксмо.

Рязанцева, О. Ю., Бринза, І. В. (2010). До проблеми діагностики екзистенціальних ресурсів особистості. *Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка*, 7 (23), 201–209.

Штепа, О. С. (2018). Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 39, 380–399.

Beckhard, R. (2006). What is organizational development? *Organization Development: A Jossey-Bass Reader* / by Joan V. Gallos, Edgar H. Schein. Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Davidson, P. (2005). A. Process Designs. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Ed. By R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

Hobfoll, S. E.; Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128–148.

Lazarus, R. S., Launier, R. (1981). Stressbezogene transaktionen zwischen person und Umwelt. In R. Nitsch (Hrsg.). *Stress: Teorien, untersuchungen, Massnahmen*. Bern: Huber.

Park, N. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College & Character*, 4.

Schwarz, R. (2005). The Group Effectiveness Model. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Ed. by R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass.

Пиж Л. С.,
практичний психолог вищої категорії
Жизномирська ЗОШ І-ІІІ ступенів
Тернопільська обл., Бучацький р-н, с. Жизномир

РЕФОРМА «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»: ЗМІНИ, ЩО ВІДБУЛИСЯ

Вступ. Реформа НУШ позитивно вплинула на виховання учнів та НВП в цілому. Важливо відмітити спільну роботу вчителів, психолога та батьків. Адже

психолог не тільки надає підтримку учням, а також працює з педагогами, батьками. Надає поради, рекомендації, консультування.

Результати дослідження. З реформою НУШ більша увага звертається на спілкування батьків та дітей. Спільно працюють батьки, вчителі, психолог. Почали цікавитися батьки: «Як спілкуватися з дитиною?». Звичайно, я як психолог, спілкуючись з батьками, наголошую на тому, що важливим є ніколи не порівнювати дитину з іншими дітьми (можна порівнювати досягнення дитини вчора чи сьогодні, але ні в якому разі не з іншими дітьми).

Важливо оцінювати дію дитини, вчинок, але ні в якому разі не особистість. Важливо батькам цікавитися шкільними справами дітей, спілкуватися з дітьми та вчителями.

Діти повинні знати, що проблем, які не вирішуються, немає. Все це є дуже важливим. Тобто, є спільна робота вчителів, батьків, психолога. Тож є дуже важливим вміти підтримати учнів, вміти вислухати, почути кожну дитину. Адже не тільки школа виховує учнів, велике місце у вихованні дітей мають батьки. Тому психологу необхідно сприяти формуванню позитивного психологічного клімату не лише між учнівськими колективами, а й між учнями, вчителями та батьками. Взаємовідносини між ними повинні базуватися на довірі, взаєморозумінні, повазі. Адже вчителі, психолог та батьки роблять спільну дуже велику та важливу роботу – виховують майбутнє нашої країни. Адже наше завдання – це виховати особистість, патріота та інноватора. Потрібно вчити дітей критично мислити, виховувати патріотизм, повагу до Батьківщини, самоповагу та повагу до інших.

Кожна дитина повинна йти до школи з радістю, з відчуттям, що школа – це велика дружня родина, де кожну дитину цінують, чекають, поважають.

У НУШ кожна дитина повинна знати, що її цінують, поважають, що у школі її чекають, завжди підтримають, допоможуть за потреби. У НУШ практичним психологом проводиться просвітницька робота.

Висновки. У зв'язку з реформою НУШ класи забезпечені новим обладнанням: кожна дитина має свою парту, в кожному класі є комп'ютер. Навчання в НУШ стало для дітей набагато комфортнішим. Учні співпрацюють з іншими дітьми, працюють у групах. Вчитель на уроках активно використовує комп'ютер, що допомагає дітям краще засвоювати новий матеріал.

Отже, з власного досвіду практичного психолога можу зазначити, що реформа НУШ позитивно вплинула на НВП. Для дітей створені всі умови для всебічного розвитку.

Список використаних джерел

Закон України «Про освіту». Відомості ВР України (2017). № 2145. VIII.
Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

Поставська Н. І.,
заст. нач. відділу комунікацій та правопросвітництва
Регіонального центру з надання безоплатної вторинної
правової допомоги,
Сумська область

«ГЕНДЕРНЕ ПАВУТИННЯ» – ГРА, ЩО ДОПОМАГАЄ ДОЛАТИ СТЕРЕОТИПИ

Вступ. Кабінет Міністрів України 22 травня 2019 року схвалив «Український правопис» у новій редакції, розробленій Українською національною комісією з питань правопису. Постановою Кабінету Міністрів України від 22.05.2019 № 437 затверджено нову редакцію Українського правопису. Із 03.06.2019 українці мають користуватися новим правописом із використанням фемінітивів. Водночас, вже поспіль три покоління, як фемінітиви були «викинуті» із документально-ділової мови, а лише використовувалися у повсякденній. Тож повернути людині (наразі, жінці) право відчувати свою ідентичність, що підкреслюють слова-фемінітиви, є важливою задачею, а повернення фемінітивів до мовного простору ділового спілкування можна розглядати як вимогу та потребу сьогодення. Відгуком на ці процеси була активність нашої організації «Сумське громадське коло»: у межах реалізації проекту «Гендерно-чутливі ініціативи» була розроблена гра «Гендерне павутиння»¹

Результати дослідження. Перш, ніж приступити до розробки гри ми звернулися до суті самих слів, що вказують на відмінності між людьми згідно статевих та гендерних ознак. У своєму пошуку ми використовувати як наукові джерела, так і говорили із пересічними громадянами щодо їхнього розуміння цих слів. Тож слово «гендер» є досить широко вживаним, і усі ми не раз чули це слово. Однак, що ми розуміємо, коли його чуємо, чи промовляємо? Як доступно, спрощено за допомогою гри «Гендерне павутиння» можна зрозуміти що таке гендер? По життю завдяки вихованню у сім'ї, школі ми маємо власні установки до дії, свої шаблони мислення. Але чи завжди вони допомагають нам прийняти виважене рішення? Що цьому заважає? Поняття «гендер» і «стать» не є тотожними, оскільки гендер не обов'язково збігається з біологічною статтю, зі

¹ Гра розроблена у межах проекту «Гендерно-чутливі ініціативи», що реалізується громадською організацією «Сумське громадське коло». Свідоцтво про реєстрацію авторського права № 97650 від 22.05.2020. Авторка розробки: Поставська Наталія Іванівна, ел.пошта: postavskaja@ukr.net. Телефон: 066 835 72 32. Фейсбук: Наталія Поставская.

статтю виховання або з паспортною статтю. Ці роздуми і були покладені в основу розроблення гри. Далі коротко її опишемо.

МЕТА гри – підвищення рівня обізнаності населення (вік 18+) щодо гендерних стереотипів, упереджень, дискримінації та шляхів їхнього подолання. Застосування у розмовній мові гендерно-чутливої лексики та фемінітивів.

«Гендерне павутиння» – командна гра, участь у якій можуть одночасно брати до 30 осіб. Учасники команд – різні за статтю та віком. Орієнтовний час гри – до 90 хвилин (5 команд).

Родзинкою є ігрове поле, що може бути розміщено як вертикально (на фліпчарті, дошці) так і горизонтально, на якому зазначено максимальні бали за правильну відповідь. У комплекті гри – набір різнокольорових магнітів. Роль ведучого виконує викладач або тренер, який володіє базовими знаннями з гендерної тематики та виступає модератором під час обговорення. Для проведення обліку та підрахунку балів команд у ході гри можна обрати експерта. Картки можна використовувати окремо під час проведення групових занять зі студентами (юристи, журналісти тощо); у виступах перед «посадовцями» та іншими цільовими категоріями населення; учасниками тренінгів з гендерної тематики.

Спочатку здійснюємо розподіл гравців у командах. Команди по черзі кидають кубик. Помічник/експерт на ігровому полі переміщує магніт. Гравець обирає одну картку залежно від малюнку на ігровому полі, де стоїть магніт та зачитує вголос завдання. Гра закінчується тоді, коли всі команди досягнуть сектора «Фініш». Команда, що завершила першою гру має право розпочати її знову. У кінці гри здійснюється підрахунок балів. Перемагає команда, яка набрала більшу кількість балів. Правила гри виконують функцію організуючого елемента та є засобом керування грою. Вони визначають способи дій та їх послідовність, регулюють взаємини гравців.

Завдання карток містять 4 основні блоки:

1. слова-ствердження, що належать до однієї із трьох категорій: стереотип, упередження, дискримінація;
2. словник з гендерної тематики;
3. гендерний кейс;
4. фемінітивний двобій.

1. Картки gender. Під час чергового ходу, якщо на ігровому полі трапляється англійська літера (G), учасник від команди обирає картку. Шляхом обговорення – команда дає визначення – це стереотип, упередження чи дискримінація. Окремі картки можуть містити у залежності від ситуації, усі три варіанти відповіді. Наявність різних точок зору на просте з першого погляду питання і дозволяє подолати власний стереотип.

Приклади карток: *дівчаток краще вдягати у червоний одяг, а хлопчиків у синій; місце жінки – кухня, діти, салон краси; чоловіки повинні годувати родину.*

Важливим моментом гри є обговорення обраного твердження усіма гравцями, адже саме наявність різних точок зору на просте з першого погляду питання і дозволяє подолати власний стереотип.

Якщо на ігровому полі випадає знак рупору – починається найцікавіше. Гравець обирає одну із карток gender. Команда обговорює свій варіант відповіді на запропоноване твердження, а один із гравців протягом 2 хвилин виголошує промову, мета якої – аргументовано довести хибність запропонованого твердження, навівши приклади. У структурі промови виділяють вступ, основну частину, висновок. Але вдалий виступ – це не сукупність окремих частин. Майстерність гравця-промовця передбачає зрозуміти ланцюжок думок, запропонованих під час обговорення, цікаво розпочати, поступово розвивати основну думку та логічно побудувати висновок. Важливо не використовувати слів, що ображають, використовувати вдалі заміники слів, не застосовувати мови ворожнечі. Такий короткочасний публічний виступ вчить говорити переконливо, розумно, впевнено. Усе це у сукупності покращує навички мовлення, розвиває мовні уміння.

Приклад картки: *істинна жінка не прагне кар'єри.*

Критерії оцінювання: правильне визначення (стереотип/упередження/дискримінація), обґрунтування та логічність виступу, запропоновані промовцем шляхи подолання, приклади.

ПРАВОВА ОСНОВА: Загальна декларація прав людини, ЗУ «Про зайнятість населення», ЗУ «Про забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків і жінок».

2. Словник з гендерної тематики (А В С). Варіанти відповідей залежать від рівня підготовки гравців. Перший варіант – ведучий просить гравця визначити власне розуміння запропонованого у картці поняття першого, другого або третього; другий – можна дати визначення, скориставшись мережею Інтернет, третій – ведучий вже має визначення усіх понять (він їх дає під час заняття або тренінгу). Отримавши картку, команді пропонується обрати одну правильну відповідь із трьох запропонованих варіантів.

Під час гри учасники знайомляться з такими поняттями як гендерно-правова експертиза, «скляні стіни», «липка підлога», «скляна стеля», ейджизм, мобінг, гендерна політика, гендерно-нейтральний нормативний акт тощо.

Недостатнє врахування гендерних аспектів і особливостей у політиках, наприклад, щодо питань доступності перешкоджає жінкам та дівчатам з інвалідністю вести незалежний спосіб життя, брати участь у всіх його аспектах на рівні з іншими, порушує їхні права на освіту, працевлаштування, якісні

медичні послуги, доступ до інформації, індивідуальну мобільність, доступ до правосуддя тощо.

3. Гендерний кейс. Включає підбірку заголовків статей, що були оприлюднені в електронних ЗМІ. Навмисно текст збережено без змін, щоб мовники ще й опрацювали лексичні помилки. Необхідно обговорити та під час виступу обґрунтувати, що не так з наведеним заголовком. Під час опрацювання гравці вже розпізнають у заголовках медіа ейджизм, сексизм, дискримінацію.

Вчимося гендерно-чутливій лексиці. Можна запропонувати гравцям визначити свій варіант толерантного висловлювання, замість запропонованого.

Приклад карток: *рік Валерії Гонтарєвої: угрі та короткі спідниці (24 канал) (сексизм, акцентується увага на одязу жінки-політика, а не на її професійних якостях); попри свою тендітну статуру, Василина добре працює поліцейським (сексизм, принижується гідність особистості, нівелюються її досягнення та вміння, здійснюється акцент на її сексуальності, зовнішності тільки через те, що вона жінка); на роботу запрошуємо програміста чоловіка віком до 40 років (сексизм, ейджизм, закріплення у свідомості претендентів на посаду, що це професія «чоловіча», знецінювання ролі жінок);*

ПРАВОВА ОСНОВА: Загальна декларація прав людини, ЗУ «Про зайнятість населення», ЗУ «Про забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків і жінок», «Про засади запобігання та протидії дискримінації», ЗУ «Про рекламу», ЗУ «Про телебачення та радіомовлення» тощо.

4. Фемінітивний двобій. «Невидимість» жінок у мові можна спостерігати у назвах посад і професій. Чи помічаємо ми у засобах масової інформації «невидимість» жінок у професійній сфері? Як часто ми самі у повсякденності та професійній сфері використовуємо фемінітиви?

Гравець обирає суперника у наступній команді. Суперник має швидко утворити фемінітив – слова жіночого роду, альтернативні або парні до слів чоловічого роду, що вживаються на позначення професій, посад, видів діяльності, соціального статусу жінок

Приклад карток: *свідок-свідка, ідеолог-ідеологиня, космонавт-космонавтка;*

захисник - захисниця, критик - критикиня, лектор - лекторка;

зоолог - зоологиня, музикант - музикантка, міністр - міністерка.

ПРАВОВА ОСНОВА: «Український правопис», класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» (зміни № 9).

Висновки. Неодноразово проведена нами гра сформувала коло тих, хто зацікавлений у її поширенні. Учасники гри її описали як цікаву, пізнавальну і таку, що спонукає і наснажує до вдосконалення власного мовлення а також – відтворення почуття власної ідентичності у жінок і розвитку у чоловіків «ніжного» почуття пошани до жінки. Дискусії, які активізувалися навколо участі у грі, учасники проведених нами ігор оцінювали з позиції позитивної

перспективи. Також відмічали її наукову відповідність, доступність та налаштованість на толерантну взаємодію.

Притуленко Ж. В.,
практичний психолог
Мелітопольська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Гармонія»
Запорізької Обласної ради

«СЕНСОРНИЙ КУТОЧОК» ЯК ЗАСІБ РЕЛАКСАЦІЇ ТА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Вступ. Виховання дітей досі в значній мірі розподілено на компоненти між школою та домішкою – це концепція органічного розвитку особистості. Саме з нею вела боротьбу доктор Монтесорі, виявляючи засоби її подолання.

Феномен педагогіки Монтесорі полягає в її безмежній вірі в природу дитини, в її прагненні запобігти авторитарному тиску на людину в процесі її розвитку.

Сутність методу Монтесорі полягає в стимулюванні дитини до її самовиховання, самонавчання та саморозвитку. Завдання дорослого – допомогти дитині організувати свою діяльність, піти власним унікальним шляхом, реалізувати свою природу. Головний девіз Монтесорі: «Допоможи мені це зробити самому».

Для того, щоб чітко собі уявити, з чим ми матимемо справу, потрібно звернутися до термінології.

СЕНСОРИКА (від лат. «відчуття») – це система психічних явищ, що забезпечують принаймні мінімум пізнання суб'єктом миру; разом з переживанням і пам'яттю входить до складу філогенезу і отногенезу психіки, узагальнюючи ряд її форм: зорову, слухову, нюхову, дотикову, кінестетичну, тактильну, термічну, акселераційну. Кожна з форм сенсорики розкривається такою мінімальною системою понять: подразник, рецептор, аналізатор, відчуття, сприйняття, пам'ять, образ, уявлення, адаптація, сенсорибілізація, компенсація, синестезія.

СЕНСОРНА ІЗОЛЯЦІЯ – життєдіяльність в екстремальних умовах при можливо більшому обмеженні зовнішніх подразників, що викликає явище сенсорного голоду.

СЕНСОРНА КОРЕКЦІЯ – поняття і термін, введені М. О. Бернштейном і покладені їм в основу ієрархії рівнів рухів. Синонім – зворотна афферентація.

СЕНСОРНА ПСИХІКА – поняття і термін, введені О. М. Леонтьєвим. Психічне віддзеркалення дійсності, пов'язане з такою будовою діяльності, що має форму відчуттів. Цю стадію розвитку психіки ми називаємо стадією елементарної сенсорної психіки, яка притаманна як людині, так і тварині.

СЕНСОРНЕ ПОЛЕ – це категорія психології праці і інженерної психології; сукупність компонентів робочого місця або експериментальних приладів, на сприйняття змін, в яких з’являється відповідна реакція.

СЕНСОРНІ НАВИЧКИ – це навички, в структурі яких переважає сенсорний компонент. Наприклад, оцінка настрою людини за мімікою, оцінка окремих можливостей, виражена в сприйнятті навколишнього простору.

СЕНСОМОТОРНІ РЕАКЦІЇ – зворотні дії людини на усякі відчуття, які сприймаються органами чуттів. Дані реакції бувають прості і складні. *Прості сенсомоторні реакції* – це швидка відповідь наперед відомим простим рухом на раптовий сигнал, який теж наперед відомий (швидке натискання кнопки чи реакція на сигнал лампочки). *Складні сенсомоторні реакції* – це відповідь на декілька наперед відомих сигналів, на кожний з яких слід відповідати певним наперед відомим рухом (послідовне засвічування на табло 2–3 різнокольорових лампочок, які гасять, натискаючи на відповідні кнопки).

Результати дослідження. Для того, щоб забезпечити сенсомоторний розвиток дитини не обов’язково придбати сенсорне обладнання. Потрібно озирнутися навколо себе і зробити «переоблік» всього того, що у вас вже є у дитячій кімнаті, або в ігровій кімнаті, або в куточку для вашої дитини. Що робити далі? А ось що!

Подивіться на іграшки з позиції їх нестандартного використання.

Головна мета – отримання задоволення через гру. Вашим дітям має подобатись робити те, що ви їм пропонуєте.

Олівці, фарби, пластилін, кольоровий папір і картон, різноманітні кубики, гумові і м’які іграшки, нитки для в’язання і шиття – все це знайдеться в будь-якій оселі, все доступно, але швидко набридає дітям і стає незатребуваним.

Всьому цьому можна подарувати друге життя – яскраве, барвисте, цікаве і незвичайне. Подаруйте вашим дітям цю сенсорну казку. Допоможіть їм стати чарівниками. Це дасть їм можливість повірити в себе.

Гра «Ризик»

Ризикує людина лише в тому випадку, коли ризик виправдовує очікування. Ризиком можна назвати будь-яке лото. Жодний не може бути впевненим у своїй перемозі. Але сподівання та розрахунок можуть допомогти досягти бажаного результату. Що таке розрахунок?

Це перелік можливих ходів та комбінацій, як у грі в шахи. Але таку аналогію можна провести з будь-якою грою.

На червоному полі є білі, жовті, сині та зелені квадрати, які треба розташувати у таких послідовностях:

- 1) Біла – синя – зелена – жовта... Далі викладай самостійно.
- 2) Дві білі – одна жовта ... Далі викладай самостійно.
- 3) Зелена – біла – зелена... Далі викладай самостійно.
- 4) Синя – біла – жовта... Далі викладай самостійно.

На ризиковому полі можна грати в перегони. Наприклад: візьми з другом квадрат з «носиком» і познач їм дистанцію, на якій ти будеш змагатись.

На зустріч один одному, переставляючи два квадрати один перед одним однією рукою, треба дістатися фінішу першим. Хто першим дістався, той здобув перемогу.

Тепер інший позначає дистанцію. Можна грати наввипередки по колу, по колу зигзагом, одним кроком вперед та двома назад та інше.

Ця гра сприяє розвитку моторики, уваги, мислення, робить дії більш спритними та послідовними.

Різнокольорові мелодії, що навчають

Гра «Різнокольоровий синтезатор»

Ти не знаєш нот?

Ти ніколи не грав на фортепіано!

У цьому немає великої біди. Ти навіть не уявляєш, яке задоволення можна отримати від вправ на «уявних» інструментах. Ти не почувеш жодного звуку. Твоя мелодія буде кольоровою. Налаштуй свій погляд та пальці на певний колір – зелений, синій, червоний або жовтий (кружечки) та пальцями обох рук спробуй грати тільки на кружечках обраного кольору.

Ну скажи, чим ти гірший за музиканта?

Ти знаєш, що кольори бувають ще й перехідні (відтінки) – рожеві, блакитні, салатові, помаранчеві – для них є свій синтезатор. А правила гри такі ж самі, які на основному.

Граючи на синтезаторі різнокольорову музику, ти закріплюєш знання про основні та перехідні кольори, розвиваєш увагу, моторику, а ще піднімаєш свій настрій.

Якщо тобі сумно грати в тип, увімкни магнітофон, і ти зможеш грати різнокольорову музику в певному темпі – швидко або повільно. Розпочинай свій різнокольоровий концерт.

Гра «Чорно-білий рояль»

Ти не дивуйся, що він чорно-білий. Це – класичний інструмент, нагадує справжнє піаніно. Класичний інструмент тренуватиме твої руки не гірше за різнокольоровий синтезатор, але завдання будуть інші.

1. Покрокуй білими широкими клавішами.
2. Покрокуй чорними клавішами.
3. Перейди на білі вузькі клавіши.
4. А тепер на білі широкі.

Це дуже просто, а тепер трошки складніше:

1. Крокуй по черзі: широка біла – вузька чорна.
2. Вузька біла – вузька чорна.
3. Вузька чорна – широка біла.

Пам'ятай про синхронність рухів пальців обох рук.

Вправи з різнокольоровими мелодіями можна виконувати у практиці музичної терапії.

Малюнок – дзеркало дитячої душі

Монтессорі добре розуміла, що успіх у роботі з дитиною, яка має певні психічні розлади, набагато в чому залежить від її душевного стану.

Ніщо так не відобразить духовний світ дитини, як її самостійна творчість. Найпростіше, що кожна дитина може зробити – це малювати. Не має значення чим, не має значення де, але дуже важливо – як.

Колір, дотик – ось що головне. Це настрої, в певному розумінні характер, вилив емоцій – тобто відображення душі дитини.

Малюнки потрібно збирати та досліджувати.

Все, що дитина не спроможна вам сказати, вона обов'язково намалює. Пензлі, олівці, фарби – це головне обладнання будь-якої дитячої кімнати.

Діти із задоволенням малюють навіть пальцями на склі, будь-якою палицею на піску та крейдою на стіні або асфальті.

В цьому у будь-якої дитини рано чи пізно виникає потреба, яку необхідно обов'язково задовільнити. Важливо пам'ятати, що в кожній людині, а особливо в дитині, живе митець. Саме тому потрібно створити всі умови, щоб митець не був похований іще в ранньому дитинстві.

Висновки. Багаторічний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами дає змогу стверджувати, що сенсорний розвиток дитини залежить від бажання та вміння фахівця застосовувати всі доступні засоби для налагодження позитивної та продуктивної взаємодії з дитиною. В цьому полягає сутність зв'язку між школою та родиною. Не кожна родина взмозі придбати вартісне розвивальне обладнання. Ті напрацювання, які є в межах освітнього закладу, дають змогу працювати з дітьми, використовуючи ті ж самі матеріали, з якими працює фахівець в межах родини. Достатньо створити спеціальну теку та бокс з необхідним обладнанням, яке не потрібно купувати, а достатньо пристосувати все те, що є вдома. Постійна співпраця з батьками у такому напрямку дає можливість швидко адаптуватись дитині до навчання, сприяє всебічному розвитку особистості та здійснювати корекційний вплив не лише в стінах освітнього закладу, а ще й вдома.

Список використаних джерел

Монтессори, М. (2000). *Помоги мне это сделать самому*. М.: ИД «Карапуз».

Поддьяков, Н. Н. (1965). *Сенсорное воспитание ребенка в процессе конструктивной деятельности. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду*. М.

Хейнсток, Э. (2016). *Система Монтессори у себя дома: от 0 до 6 лет*. Москва: Изд-во «Э».

Хилтунен, Е. (1998). Признать право ребенка быть самим собой – легко. Гораздо труднее дать ему это право. *Первое сентября*, 15.

Рябова З. В.,
д. пед. н., професор,
зав. кафедри менеджменту освіти та права ДЗВО
«Університет менеджменту освіт» НАПН України
м. Київ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ

Вступ. Процеси реформування системи освіти спрямовані на її системну трансформацію, провідною метою якої є забезпечення якості надання освітніх послуг. Освіта має стати інноваційним середовищем, в якому учасники освітнього процесу в комфортних умовах можуть розвивати навички успішності життєдіяльності за індивідуальною траєкторією.

Зазначене обґрунтовує необхідність створення умов для забезпечення якості надання освітніх послуг закладом освіти через: розвиток потенціалу учасників освітнього процесу; вивчення, формування, задоволення їх освітніх потреб та споживачів послуг, що надає заклад.

Саме побудова гнучкої системи створення актуальних продуктів діяльності закладу вищої освіти та системи відстеження якості надання освітніх послуг сприятиме формуванню життєвої компетентності здобувачів освіти на належному рівні.

Результати дослідження. Під якістю надання освітніх послуг закладом освіти ми розуміємо ступінь відповідності результатів освітнього процесу замовленню держави (відповідність стандарту), запитам суспільства (регіональні освітні потреби) та потребам особистості (освітні потреби споживача послуг, що надає заклад освіти).

Заклади освіти надають комплекс освітніх послуг, який спрямований на задоволення потреб споживачів, що пов'язаний зі зміною їх освітнього рівня чи професійної підготовки, і забезпечений ресурсами цього закладу. Цей комплекс послуг називають освітньою програмою, яка одночасно є і продуктом закладу освіти. За своїм змістом освітня програма є єдиним комплексом освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання (Закон України «Про освіту»). Її формування ґрунтується на визначених освітніх запитах, потребах, замовленнях.

Освітня програма (як комплекс освітніх послуг) розробляється закладом освіти з метою задоволення потреб певної цільової аудиторії в освіті,

професійної підготовки, навчання чи перепідготовки, підвищення кваліфікації тощо.

Наслідком реалізації такої освітньої програми є досягнення певного соціального ефекту: зміна освітнього чи професійного рівня людини. Саме з таким освітнім продуктом й виходить на ринок заклад освіти. Під час створення освітньої програми закладу необхідне проведення певних досліджень, зокрема визначення стану професійної компетентності педагогів в процесі надання освітніх послуг. Зокрема, проведено опитування щодо володіння педагогами прийомами планування, проєктування, моделювання освітнього процесу на основі таксономії освітніх цілей Блума.

В опитуванні взяли участь понад 70 респондентів з різних регіонів України. Було поставлено чотири запитання, які визначають рівень обізнаності респондента щодо сутності таксономії цілей Блума та стан використання її під час моделювання освітнього процесу. Наприклад, необхідно було обрати рівень: запам'ятовування (remembering) – знання, розуміння (understanding), застосування (applying), аналіз (analyzing), синтез (creating), оцінка (evaluating) на яких під час формулювання завдань використовуються дієслова «запам'ятайте», «повторіть», «перерахуйте», «назвіть». Розподіл відповідей респондентів: 55,7% – знання/запам'ятовування; 17,1% – розуміння; 14,3% – застосування.

Під час аналізу отриманих результатів була з'ясована необхідність підготовки педагогів з питань формулювання цілей освітнього процесу й визначенню шляхів їх досягнення під час проєктування освітнього процесу (див. рис. 1 та табл. 1) та розроблено відповідну програму тренінгу.

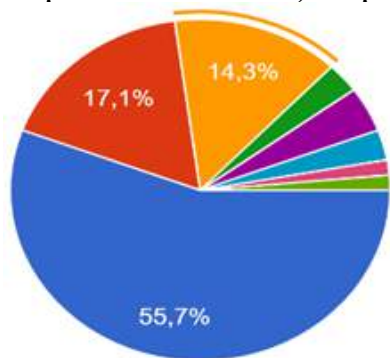


Рис. 1. Відповіді респондентів
(55,7% – знання/запам'ятовування; 17,1% – розуміння; 14,3% – застосування)

Таблиця 1
Динаміка рівня обізнаності респондентів
щодо використання таксономії Блума в професійній діяльності (4 питання)

| До навчання технологіям використання таксономії Блума (у частках одиниці) | Після навчання технологіям використання таксономії Блума (у частках одиниці) |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 0,8 | 1 |
| 0,45 | 0,89 |
| 0,55 | 1 |
| 0,87 | 0,96 |

Зазначимо, що використання таксономії Блума в професійній діяльності сприяє забезпеченню якості надання освітніх послуг та узгодженістю мети навчання та викладання. Підкреслимо, що у межах навчальної взаємодії визначальну роль відіграє процес встановлення мети. Мета може бути ідеальною, тобто такою, яка є в нашій уяві, і яку ми мріємо досягти, та реальною – такою, яку ми можемо досягти в конкретних умовах.

Висновки. Використовуючи вищезазначений підхід можна створювати навчальні команди для розв’язання як освітніх завдань так і переведення цих завдань у проєктну діяльність. Саме це сприятиме визначенню реальної мети навчальної діяльності й забезпечить якість надання освітніх послуг. В умовах реформування системи освіти використання зазначеного забезпечить як конкурентоспроможність закладу освіти так і формування, як зазначено в Концепції НУШ, всебічно розвиненої, відповідальної особистості, яка є громадянином і патріотом й здатна до ризику та інновацій.

Ярошенко А. І.,
спеціаліст I категорії управління освіти
Костянтинівської міської ради

ТРАНСМІСІЯ В ОСВІТІ

Вступ. Для тих, хто має автомобіль або тільки мріє про нього термін трансмісія знайомий і зрозумілий. Але у цій статті ми не будемо розповідати про транспорт. Наша мета – розповісти про трансмісію в незвичному ракурсі, а саме: умовно перенести головні функції та принцип роботи коробки передач на систему управління освітою в громаді.

Результати дослідження. Передусім, все ж таки, давайте уточним одну дефініцію: трансмісія (з італійського «transmissio» – перехід, передача; «transmittere» – передавати, пересилати) – сукупність вузлів і механізмів, які відповідають за перехід енергії від двигуна до ведучих коліс. Як же такий складний механізм, який є основною рушійною силою автомобіля, пов’язаний з

освітою? Все дуже просто. Якщо підключити нашу фантазію, то можна порівняти сучасну освіту в Україні з повнопривідним автомобілем, який, незважаючи на всі складнощі та перешкоди, впевнено прямує до наміченої цілі – розвитку і становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечення формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Навіть необізнаній людині легко провести чітку паралель між механізмом роботи трансмісії та системою управління й партнерської взаємодії в освіті. Наприклад, у автомобілі після двигуна другим за важливістю агрегатом є коробка перемикачів передач, яка складається з певної кількості шестерень, які по черзі входять у зчеплення з іншими шестернями. Те, наскільки щільно і правильно будуть поєднані між собою шестерні, вплине на те, як легко і злагоджено буде працювати машина. Так само і в освіті: «шестерні» – це освітні партнери – громада, батьки, педагоги, учні, від тісної і плідної співпраці яких залежить рівень надання освітніх послуг та якості навчання. Нині найскладнішим завданням, яке стоїть перед так званою лідерською командою, є забезпечення максимального контакту, ефективної комунікації та зменшення «тертя» між її «деталлями». За умови «безперебійної роботи», отримуємо взаємовигоду для всіх членів команди як результат структурованої співпраці. Слід зазначити, що, як деталі в автомобільному пристрої, так і освітні партнери, об'єднані спільними цілями і прагненнями, є рівноправними учасниками процесу, відповідальними за результат.

Ще одна цікава річ, на яку варто звернути увагу, це те, що складна конструкція трансмісії дозволяє регулювати зміну напрямку (вперед-назад) транспортного засобу. Наш уявний «освітній» автомобіль може теж вибирати траєкторію свого руху: збільшувати «оберти» і максимально швидко рухатися до поставленої мети або «здати назад» для того, щоб, вийшовши із зони комфорту, знайти більш продуктивний та ефективний шлях.

Висновки. Отже, зважаючи на те, що період створення максимально ефективної конструкції трансмісії був досить тривалим, маємо розуміти, що і період налагодження співпраці та адаптації до сучасних реалій всіх учасників партнерської взаємодії (громади – батьків – учнів – педагогів) потребує часу та бажання дістатися мети.

Список використаних джерел

Історії змін [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.schools-for-democracy.org/istorii-zmin/partnerstvo-gromada-batki-vchiteli-diti>

Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-cho-vona-ye-u-shkoli/>

Товкало, М. Я. (2014). Навчально-методичний посібник «РОЗВИТОК ГРОМАДИ». Під заг. ред. Даниленко Л. І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».

Waltz Mitzi,
PhD, researcher/lecturer,
Athena Institute, Vrije Universiteit Amsterdam, Netherlands
Media and Cultural Studies/Disability Studies,
University of Sunderland, UK

BENEFITS AND POTENTIAL OF COMMUNITY, SCHOOL AND FAMILY COOPERATION IN THE DEVELOPMENT OF QUALITY EDUCATION

Introduction. Regular parent-school communication produces benefits for children with and without special educational needs, teachers, parents and schools. Communication can be in person (for example, through parent-teacher visits or regular meetings of a parent-teacher association), in writing (e.g. through a home-school notebook), by telephone, or using electronic means, such as emails or text messages. The method matters less than regularity, honesty and openness, and the use of communication to build a relationship based on supporting the student together.

Research results. There is a very substantial evidence base for the benefits of parent-school communication for all students, and especially those with special educational needs (SEN). It has been shown to improve student engagement, such as getting homework done on time, staying on task and participating in class (Kraft, Dougherty, 2013) and school attendance (Berlinkski et al., 2016). It also has an impact on what teachers do with students who have SEN, as shown by research that found greater accountability to meeting the needs of disabled learners in inclusive settings when teachers and parents communicate regularly (Adams, Harris, Jones, 2016). Parents can also help teachers find out how to understand and motivate their child, and teachers can suggest home activities that back up school-based learning (Cramer, 2006).

When schools are becoming inclusive settings for the first time, parent-teacher communication should be integrated into plans from the start. Inclusive education requires in-depth understanding of learners' needs, personalities, interests and strengths, as well as the adjustments that can help them thrive at school. Parents are usually better placed to provide much of this information than professionals, who have often only seen the child for an assessment. And when parents feel that teachers and schools do not listen, it can give rise to lack of confidence and conflicts (Lamb, 2009). Of course, schools also need to think about barriers that parents face. This can include linguistic and time barriers, and distrust or other negative feelings about schools (Hornby, 2010; Mann, Gilmore, 2021; Staples, Diliberto, 2010).

In countries committed to inclusion – and to high-quality, effective special education for those students who cannot be accommodated in inclusive schools – the Individual Education Plan (IEP) is a core guidance document. Parents should be involved at every step of creating and monitoring the IEP, including – setting goals and determining how process will be monitored (Adams, Harris, Jones, 2016; Mereoiu, Abercrombie, Murray, 2016; Staples, Diliberto, 2010). IEP meetings should involve parents alongside teachers and other professionals involved in planning educational provision, such as educational psychologists or speech therapists.

But IEP meetings are not enough. Parents really want, and need, to know what happens in schools every day. This is especially important for parents with non-verbal or less-verbal children, and for parents of children in residential schools. Therefore other forms of parent-teacher communication are needed, preferably daily, and these need to be written into the IEP to ensure that they are prioritised. Parent-school communication can also be written into other agreements, such as overall school policies. It is also good to involve parents of SEN students in schools in other ways, such as helping with events. If they feel truly included and valued, it will encourage participation in IEP meetings and daily discussions about their child (Staples, Diliberto, 2010). However, teachers do need time, and sometimes other incentives, to value and make full use of parent-teacher communication. If it feels like just another chore in a long workday, it might be ignored or done in a way that is perfunctory. Creating a structure and plan for communication, and giving teachers dedicated time for it, really help. An example here is a school-home notebook, or a simple form that can be filled in and sent by email or text. Also, schools need to check to make sure that communication is done effectively. For example, if either parents or teachers are not acting on requests or answering questions, there is a communication problem and help may be needed to get things back on track. Teachers may also need training to develop the attitudes and knowledge needed for effective collaboration (Hornby, 2010). This may be especially important in residential schools where such communication has not been frequent, and in newly inclusive schools. Parent-school communication can also play a key role when other supports are lacking, and schools find themselves expected to fill gaps beyond education (Hornby, Blackwell, 2018). Learning how to advocate for their child may begin in parent-school communication, but it will serve parents and children with SEN in other contexts, including helping their child learn to advocate for themselves (Mereoiu, Abercrombie, Murray, 2016).

Importantly, parent-school communication should not just be about problems. We need to share with each other happy moments, successful learning experiences, and positive steps taken in daily life. This needs to be taken into account in communication frameworks. Parents can help teachers and schools see learners with SEN *as children* who are members of families and communities, and teachers and

schools can help parents see their children *as capable learners* who can do well with the right support.

Another important goal in inclusive schools is communication between mainstream and SEN-specialist teachers (Cramer, 2006). Conversations about inclusion are also important with the parents of typically developing children, especially when schools are becoming inclusive for the first time. They may have worries and concerns, and educators need to give them information and reassurance. There is plenty of evidence for the superiority of inclusive schools for all learners, so let's start there.

Conclusions. For countries that are relatively new to inclusive education, there is no need to “reinvent the wheel” when it comes to parent-teacher/school communication. You can borrow and adapt systems that have worked elsewhere based on discussions with the families you work with, and learn from the successes and mistakes of others. You can find out from parents in your school what form and methods of communication will work best for them. But always keep in mind that we all are part of a team centred around the child, and that requires open communication and mutual respect.

References

Adams, D., Harris, A., Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58–72. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106456.pdf> [Accessed 17 November 2021]

Berlinkski, S., Busso, M., Dinkelman, T., Martinez, C. A. (2016). *Reducing Parent-School Information Gaps and Improving Education Outcomes: Evidence from High Frequency Text Messaging in Chile*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. doi: 10.3386/w28581. Online: <https://www.nber.org/papers/w28581> [Accessed 17 November]

Cramer, S. F. (2006). *The Special Educator's Guide to Collaboration: Improving Relationships with Co-teachers, Teams and Families*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hornby, G. (2010). Preparing teachers to work with parents and families of learners with SEN in inclusive schools in: Forlin, C. [ed.] *Teacher Education for Inclusion*, Routledge: London. doi: 10.4324/9780203850879.

Hornby, G., Blackwell, I (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70 (1), 109–119.

Kraft, M. A., Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199–222. Online: https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_dougherty_teacher_communication_jree.pdf [Accessed 17 November 2021].

Lamb, B. (2009). *Report to the Secretary of State on the Lamb Inquiry Review of SEN and Disability Information*. London: Department of Children Schools and Families. Online:<https://dera.ioe.ac.uk/9042/1/Lamb%20Inquiry%20Review%20of%20SEN%20and%20Disability%20Information.pdf> [Accessed 17 November 2021].

Mann, G., Gilmore, L. (2021). Barriers to positive parent-teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2021.1900426.

Mereoiu, M., Abercrombie, S., Murray, M. (2016). One step closer: Connecting parents and teachers for improved student outcomes. *Cogent Education*, 3(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1243079

Staples, K. E., Diliberto, J. A. (2010). Guidelines for successful parent involvement: Working with parents of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 58–63. Online:<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005991004200607> [Accessed 17 November 2021].

Андрис О.

член експертних комісій та комітетів: Чеська комісія у справах ЮНЕСКО, Комітет з питань освіти сталого розвитку при Раді уряду сталого розвитку, Комітет з питань освіти та досліджень при Раді уряду з питань безпеки й охорони здоров'я та праці, міжвідомча експертна група зі співпраці Чехії та ОЕСР, відомча координаційна група у справах ЄС, оцінювач Національного управління вищої освіти зі спеціальностей «вчительство» та «невчительська педагогіка». Викладач педагогічного факультету Карлового університету, Дипломатичної академії та Університету CEVRO Institut, PhD, MAE, MBA, MPA

Люля В.

членкиня громадської організації Чеської Республіки «Асоціація з міжнародних питань» (Asociace pro mezinárodní otázky, АМО)

РЕФОРМА ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (матеріали презентації)

РЕФОРМИ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

PhDr. Ондржей Андриш, MAE, MBA, MPA | заступник головного шкільного інспектора





1

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

2



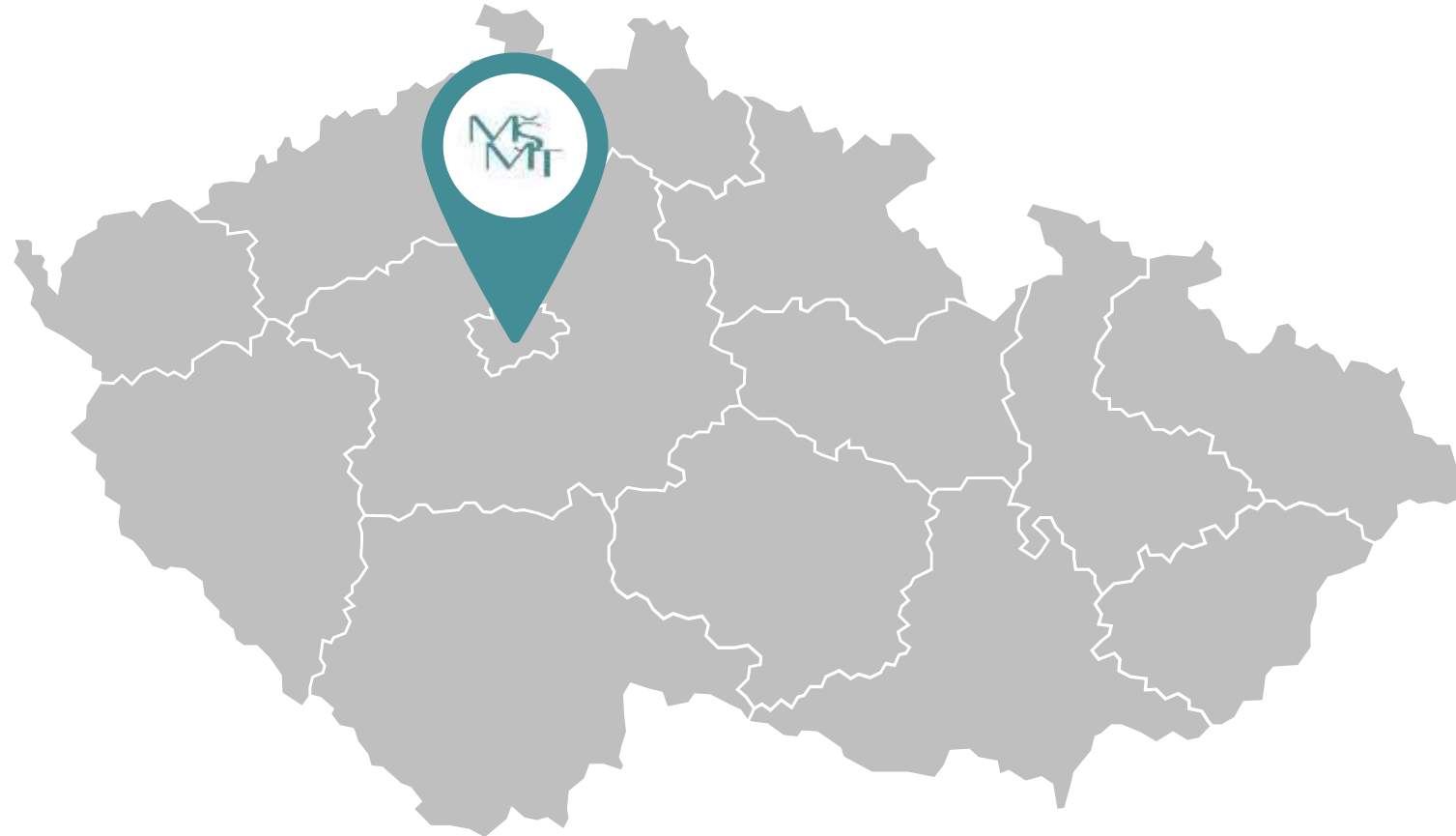
ЧЕСЬКА ОСВІТА ДУЖЕ ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНА



1 міністерство



ЧЕСЬКА ОСВІТА ДУЖЕ ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНА

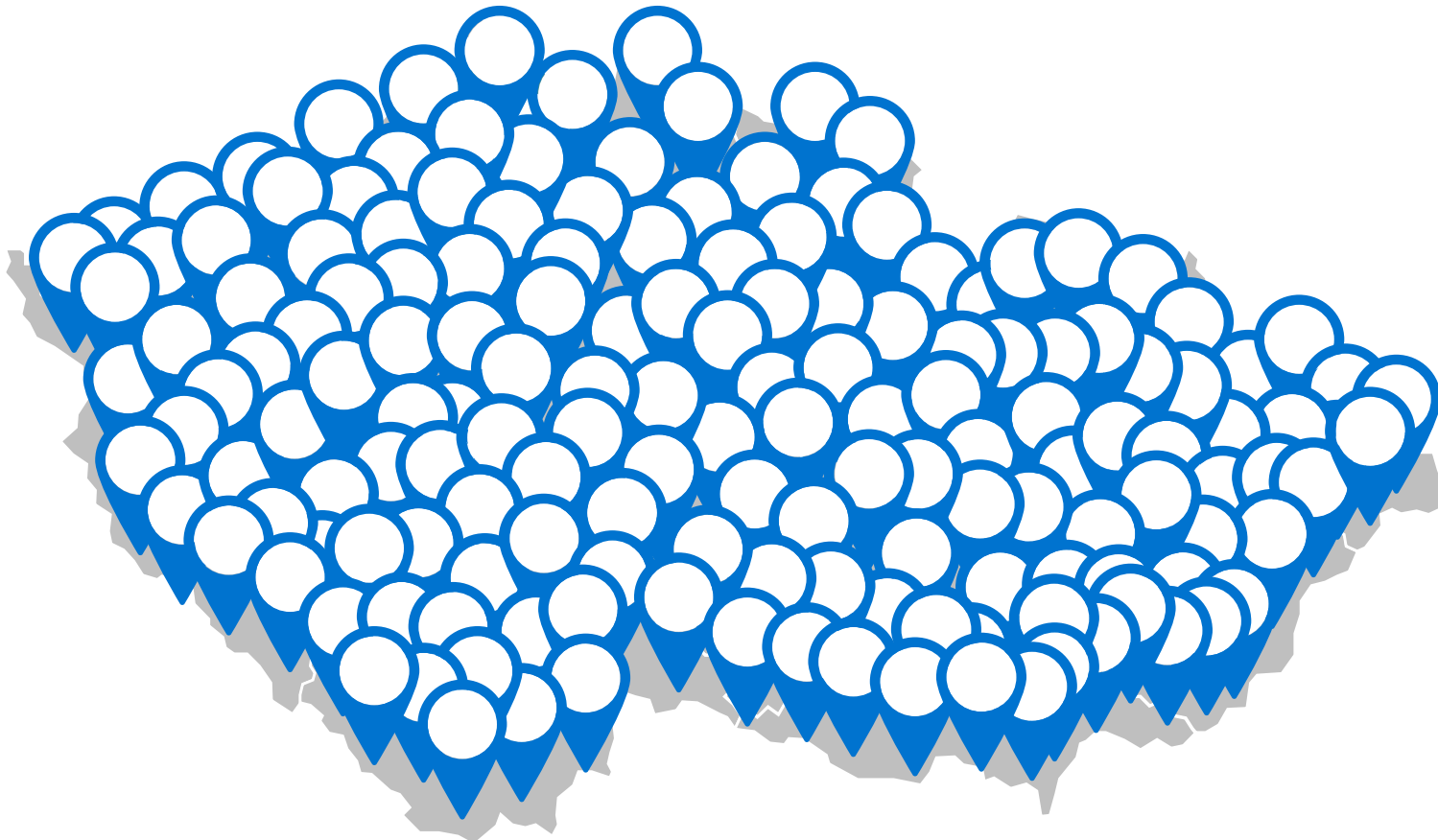


1 міністерство

14 країв



ЧЕСЬКА ОСВІТА ДУЖЕ ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНА



1 міністерство

14 країв

205 населених
пунктів із
розширеними
повноваженнями





2

СИСТЕМНІ ЗМІНИ ТА ЇХНІ НАСЛІДКИ



СИСТЕМНІ ЗМІНИ

загальна децентралізація публічного управління, поява територіальних самоврядних одиниць, зникнення розгалуженого управління

2000

перенесення повноважень державного управління в освіті з районних управлінь на краї та НПРП, посилено завдання краю при розподілі нормативних фінансових засобів, правова суб'єктність шкіл

2003

освітній закон, РНП

2005

2007

навчання за ШНП

ширші зміни РНП БО (друга іноземна мова, математика, фінансова грамотність тощо)

2013

2016

фінансування механізмів підтримки

зміна фінансування

2019/
2020

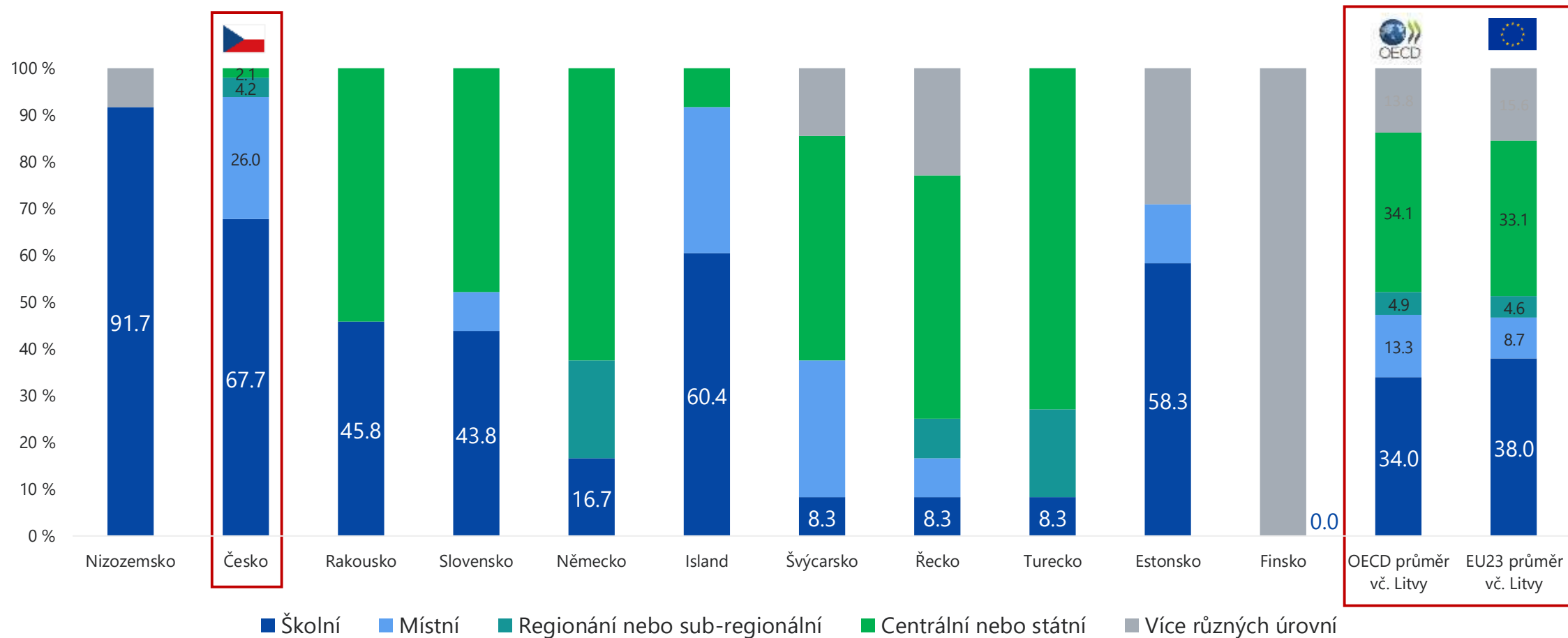


Хто приймає ключові рішення в системі освіти?



СИСТЕМА ОСВІТИ ДУЖЕ ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНА

Кількість рішень, прийнятих на кожному рівні влади у державній нижчій секундарній освіті (2017)



ДИРЕКТОР ЧЕСЬКОЇ ШКОЛИ

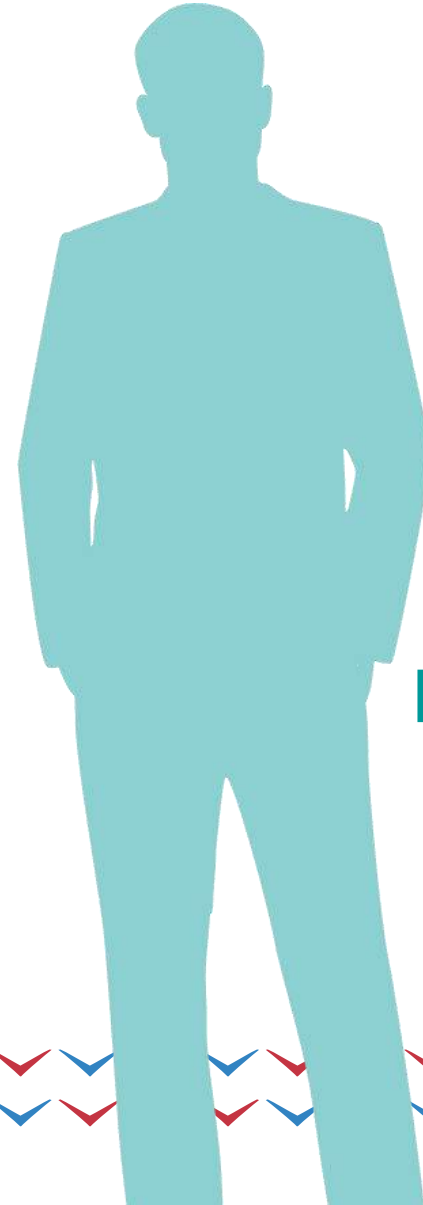
виконує діяльність на
рівні керівництва
фірми

і ще щось більше

Фінансовий
директор

Директор
персоналіст

Директор
господарської
частини



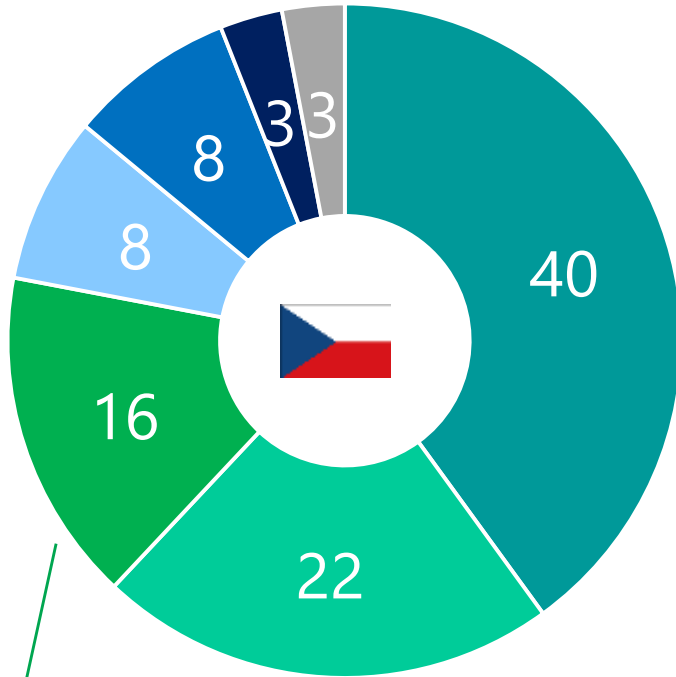
Юридичний
фахівець

Фахівець
БОЗП

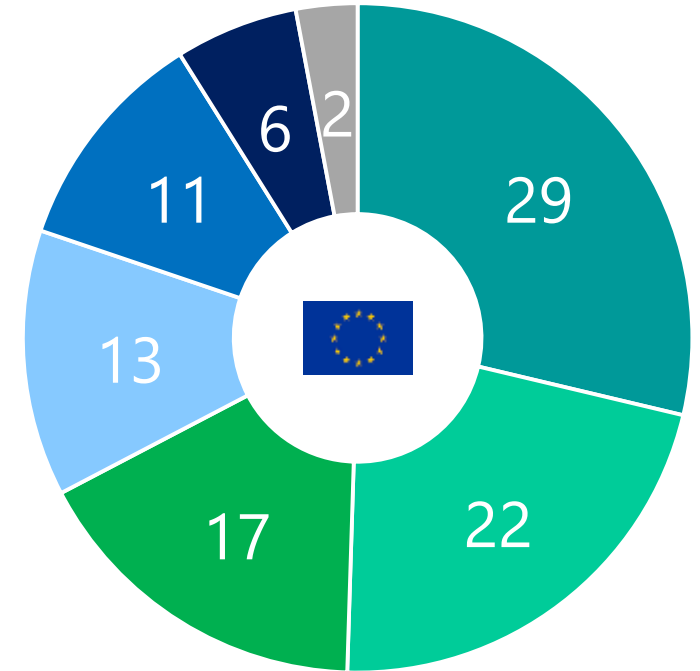
Педагог



ДІЯЛЬНІСТЬ ДИРЕКТОРІВ – СИТУАЦІЯ В ЧЕХІЇ



- Адміністративні завдання та зустрічі
- Завдання та зустрічі, пов'язані з керівництвом школи
- Діяльність та наради спрямовані на шкільну навчальну програму та навчання
- Обговорення з учнями
- Обговорення з батьками або законними представниками
- Зустрічі з місцевою громадою або представниками торгівлі чи промисловості з тієї ж місцевості чи краю
- Інше



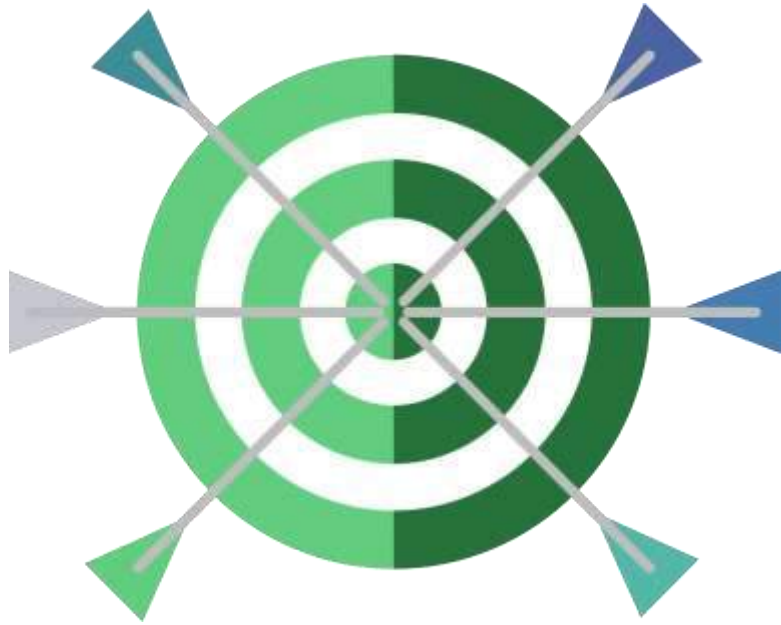
Якщо враховувати обов'язок директорів навчати, то директорам залишається не надто багато часу для педагогічного ведення.



Дворівневе курукулум



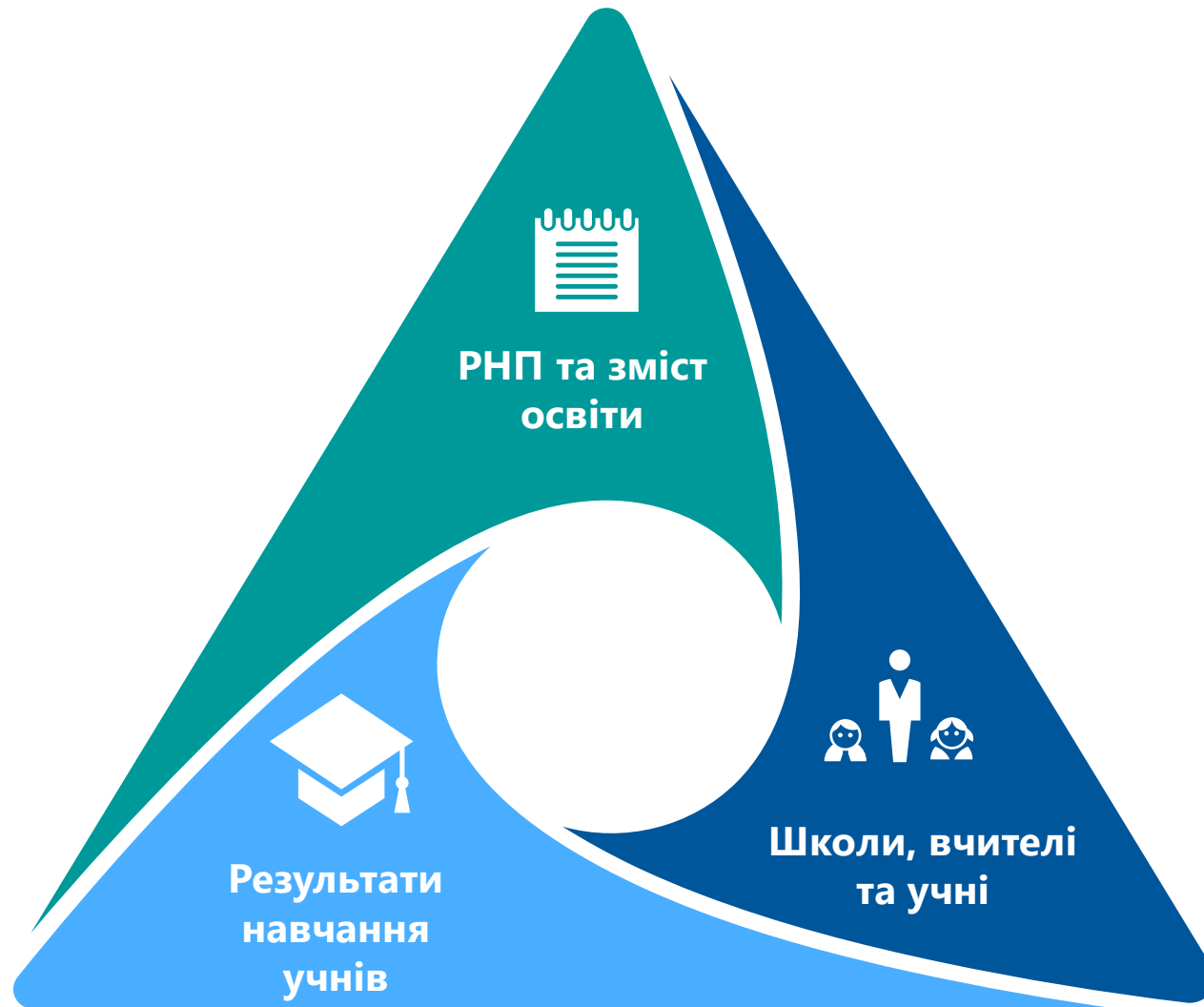
ЗМІСТ РНП



за допомогою дворівневого курикула
дозволити реалізацію різних педагогічних підходів, які реагують на зміни в суспільстві при забезпеченні такого ж спільного змісту освіти

визначити **обов'язковий рівень для кожного етапи навчання**, якого б мали досягнути **усі учні**





БАЗОВІ ПОНЯТТЯ РНП БО

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

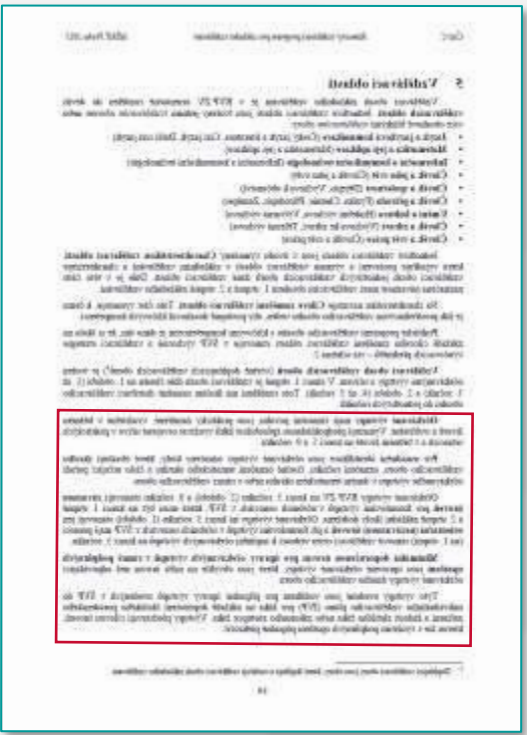
визначення обов'язкового рівня для формулювання результатів у навчальному плані ШНП наприкінці 5 та 9 класів

НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ

засіб для досягнення очікуваних результатів

СТАНДАРТИ

детальніше визначають зміст очікуваних результатів





**Існує суттєва різниця
між очікуваними
результатами РНП та
результатами учнів**



НАСКІЛЬКИ НАШІ УЧНІ УСПІШНІ ВІДПОВІДНО ДО ОЧІКУВАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ РНП?

Кількість шкіл, де всі учні досягли очікуваних результатів РНП



11,61 %



6,42 %



0,62 %

НАСКІЛЬКИ НАШІ УЧНІ УСПІШНІ ВІДПОВІДНО ДО ОЧІКУВАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ РНП?

Кількість шкіл, де всі учні досягли очікуваних результатів РНП



2,60 %



1,32 %



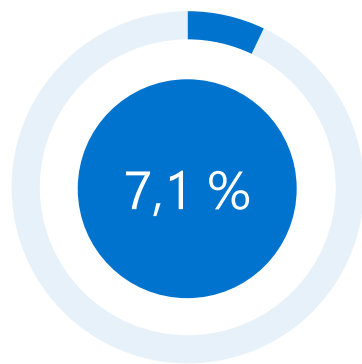
1,27 %



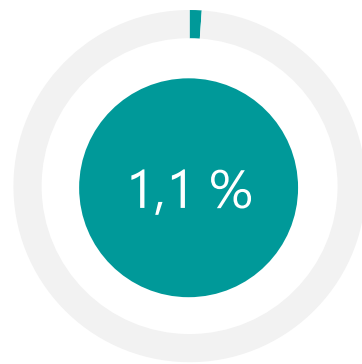
1,25 %

У НАШІ СИСТЕМІ Є ШКОЛИ, ЯКІ МАЙЖЕ ПОВНІСТЮ НЕУСПІШНІ – І ЇХ НЕМАЛО

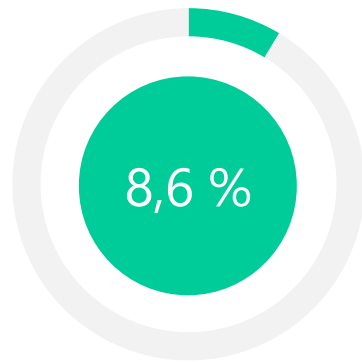
Кількість шкіл, у яких жоден учень не досягнув 60 % успішності при виконанні завдань



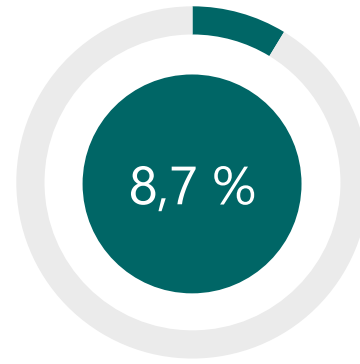
Математика



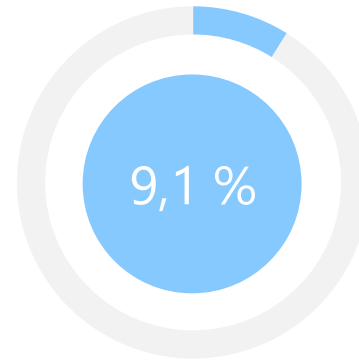
Чеська мова



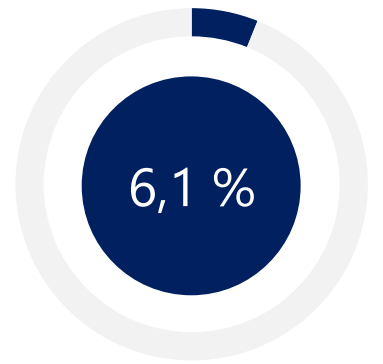
Хімія



Фізика



Природознавство



Географія

Pozn.: Hodnocení bez žáků se SVP



ПЕРЕНАСИЧЕННЯ ЗМІСТУ



Коли
індивідуалізувати
навчання, якщо не
встигаю все пройти?

Тоді вчителі вибирають такі підходи, які
їм дозволяють «все пройти»...





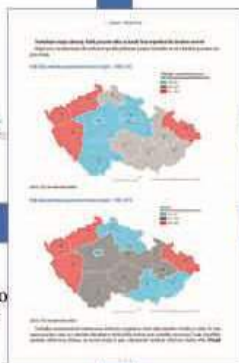
3

РІЗНИЦЯ МІЖ КРАЯМИ – РЕГІОНАЛЬНІ ВПЛИВИ НА ОСВІТУ



HLAVNÍ MĚSTO PRAHA

VÝSLEDKY ŽÁKŮ
NEROVNOSTI
STRUKTURA
A CHARAKTERISTIKA
SOUSTAVY
FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ
VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY



JIHOČESKÝ KRAJ

VÝSLEDKY ŽÁKŮ
NEROVNOSTI
STRUKTURA
A CHARAKTERISTIKA
SOUSTAVY
FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ
VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY

ZLÍNSKÝ KRAJ

VÝSLEDKY ŽÁKŮ
NEROVNOSTI
STRUKTURA
A CHARAKTERISTIKA
SOUSTAVY
FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ
VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY

JIHOMORAVSKÝ KRAJ

VÝSLEDKY ŽÁKŮ
NEROVNOSTI
STRUKTURA
A CHARAKTERISTIKA
SOUSTAVY
FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ
VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY

Kvalita a efektivita vzdělávání
v jednotlivých krajích ČR.

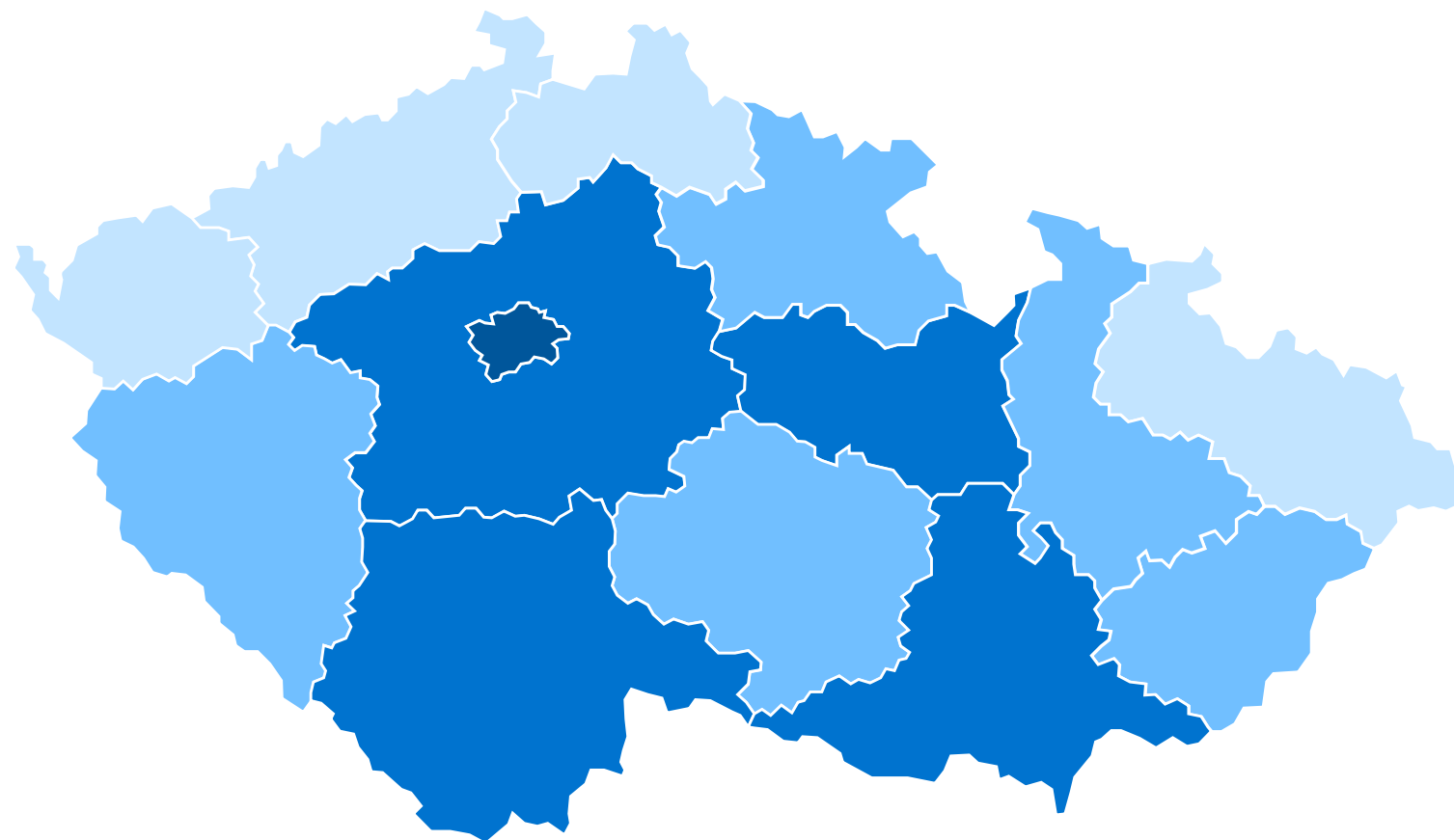
Struktura a charakteristika
vzdělávací soustavy.

Faktory ovlivňující
vzdělávací výsledky.

Nerovnosti ve vzdělávání.

Samostatná analytická zpráva
pro každý kraj.

КРАЇ ЗА СЕРЕДНІМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИМ СТАТУСОМ

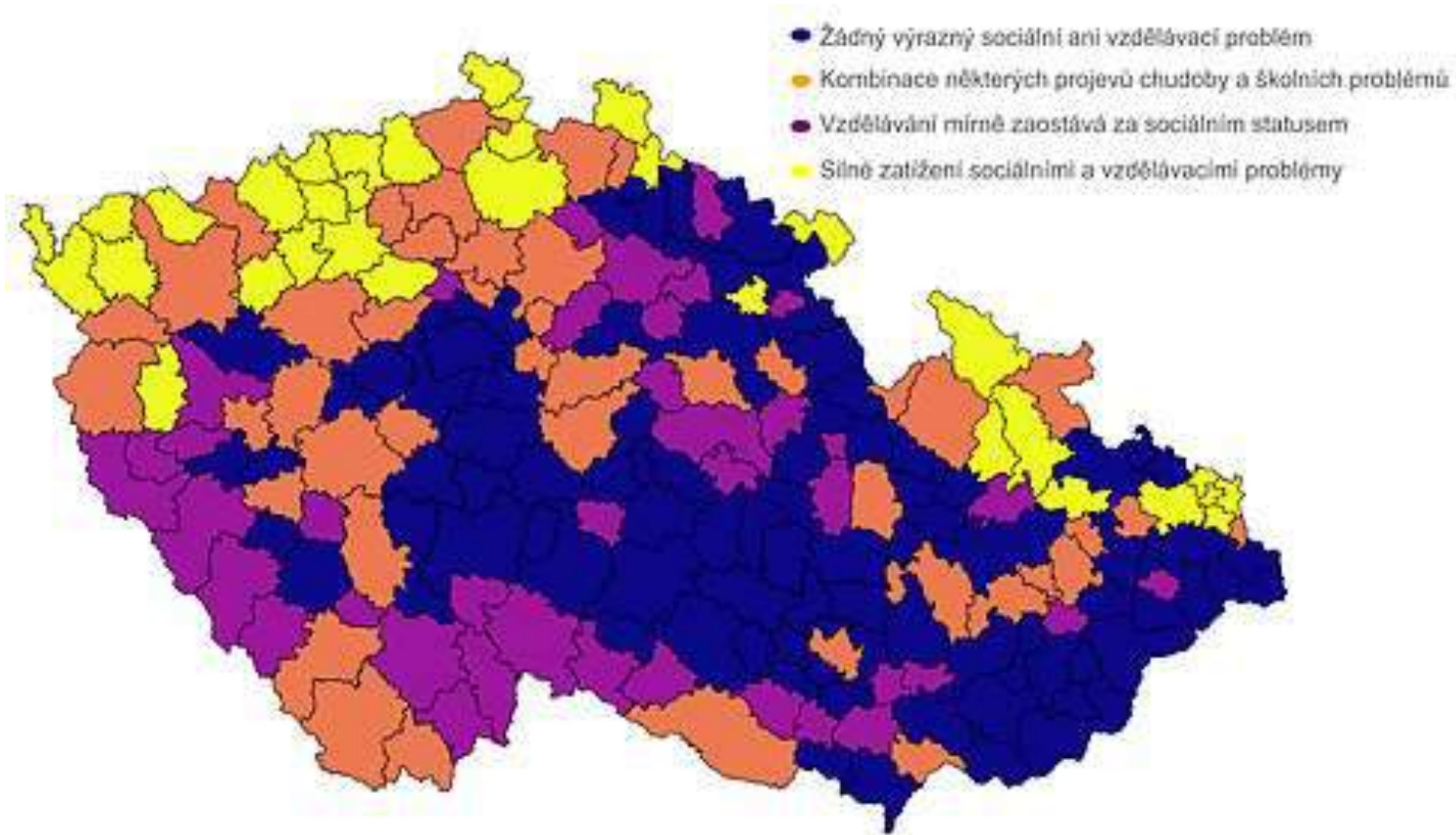


- високий
- середній
- низький

Pozn.: standardizováno, průměr ze tří mezinárodních šetření – PIRLS, TIMSS, PISA



СОЦІАЛЬНІ ТА ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ У ДЕЯКИХ РЕГІОНАХ НАКОПИЧУЮТЬСЯ





РЕКОМЕНДАЦІЇ



1

Відкрита дискусія учасників освіти

2

Формування потужностей

3

Диференційована підтримка шкіл

4

Поміркованість навчального матеріалу та орієнтація «на учня»

