

2023

МОНОГРАФІЯ

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

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



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

*Монографія*

Вінниця  
ТВОРИ  
2023

**Рецензенти:**

*О. Карпенко* – доктор педагогічних наук, професор соціальної педагогіки та соціальної роботи (Київський університет імені Бориса Грінченка);

*Г. Локарева* – доктор педагогічних наук, професор кафедри акторської майстерності та дизайну (Запорізький національний університет);

*Д. Бибик* – доктор філософії у галузі Соціальна робота, доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи (Український державний університету імені Михайла Драгоманова).

**Авторський колектив:**

**О. Гуренко** – д. пед. н., професор (1.1); **А. Попова** – к. пед. н., доцент (1.2); **К. Петровська** – к. пед. н., доцент (2.1); **А. Тургенєва** – к. пед. н., доцент (2.2); **Н. Мацейко** – асистент (2.3); **Н. Захарова** – к. пед. н., доцент (розділ 3).

*Рекомендовано до друку*

*Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету  
(протокол № 13 від 29.06.2023 року)*

Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : колективна монографія / О. Гуренко, Н. Захарова, Н. Мацейко, К. Петровська, А. Попова, А. Тургенєва / За заг. ред. к. пед. н., доц. К. Петровської. Вінниця : ТВОРИ, 2023. 256 с.

ISBN 978-966-949-152-7

Монографія є результатом роботи викладачів кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету над комплексною темою «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти».

У монографії висвітлено особливості професійної підготовки соціальних працівників з огляду на засади компетентнісно-зорієнтованої парадигми, розглянуто актуальні питання міжнародних стандартів підготовки фахівців соціальної сфери, особливості формування фахових компетентностей соціальних працівників та фахівців соціальної сфери, а також проблеми створення інклюзивного середовища в закладах освіти.

Матеріали монографії можуть стати в нагоді викладачам закладів вищої педагогічної освіти, здобувачам та практичним працівникам соціально-педагогічної сфери.

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

# З М І С Т

## ПЕРЕДМОВА 5

### СВІТОВІ СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

- |  |    |
|--|----|
| 1. Світові моделі та стандарти підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: полікультурний аспект   | 15 |
| 2. Освітні та професійні стандарти у системі університетської підготовки соціальних працівників Канади |    |
| 2.1 Теоретичні засади стандартизації у сфері соціальної роботи   | 39 |
| 2.2 Міжнародні освітні та професійні стандарти у сфері соціальної роботи                               | 43 |
| 2.3 Освітні та професійні стандарти Канади у сфері соціальної роботи                                   | 59 |

### ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Формування проектної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери  |     |
| 1.1 Сутність та значення поняття проектна компетентність  | 88  |
| 1.2 Особливості формування основ проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг в умовах закладу вищої освіти | 92  |
| 1.3. Проектування професійного бренду фахівця соціальної сфери  | 99  |
| 2. Формування компетентності саморозвитку фахівців соціальної сфери   | 110 |

РОЗДІЛ 1

РОЗДІЛ 2

# РОЗДІЛ 3

3. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства	124
---	-----

## МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Інклюзивна освіта як напрям державної стратегії	147
2. Актуальні проблеми інклюзії в Україні	154
3. Генеза моделі інклюзивної освіти	157
4. Європейський досвід впровадження інклюзії	164
5. Дорожня карта як модель розвитку інклюзивного освітнього середовища	170

ПІСЛЯМОВА	187
-----------	-----

ТЕЗАУРУС	192
----------	-----

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	200
-----------------------	-----

ДОДАТКИ	203
---------	-----

# ПЕРЕДМОВА

---

Ця колективна монографія є результатом п'ятирічної роботи викладачів кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету, виконаної в рамках науково-дослідної теми кафедри **«Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти»** (№ держреєстрації 0118U005182).

Соціальні та економічні умови нового тисячоліття, розвиток світової науки, відкриття нових напрямків підготовки фахівців, підвищення вимог з боку держави і суспільства до підготовки кадрів сприяють формуванню сучасної концепції розвитку університету, наукової діяльності викладачів кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти БДПУ.

Індивідуальні наукові зацікавлення викладачів кафедри спрямовані на вивчення актуальних проблем сучасної соціальної роботи та інклюзивної освіти: проектна компетентність та компетентність саморозвитку фахівців соціальної сфери, інклюзивне освітнє середовище закладу освіти, професійна підготовка соціальних працівників у системі порівняльно-педагогічних досліджень та до роботи з випадками гендерно зумовленого й домашнього насильства, теоретико-практичні засади впровадження інклюзивної освіти, методологічні засади сучасної професійної підготовки фахівця соціальної сфери; соціально-педагогічні аспекти соціального захисту вимушених переселенців в сучасних реаліях.

Науковий пошук кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти розглядається як інструмент удосконалення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи Бердянського державного педагогічного університету.

**Об'єктом дослідження** є професійна підготовка фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти.

**Предметом дослідження** є соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців галузі соціальної роботи та інклюзивної освіти.

**Для досягнення поставленої мети розв'язано такі завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан проблеми формування проектної компетентності фахівців соціальної сфери у процесі підготовки студентської молоді.

2. Розробити комплект навчально-методичних матеріалів для викладання спецкурсів та курсів підвищення кваліфікації за напрямом дослідження.

3. На основі аналізу наукової літератури та освітньої практики визначити теоретичні та практичні засади інклюзивної освіти ЗВО.

4. Теоретично обґрунтувати, розробити та запровадити модель інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти.

5. Вивчити стан дослідження проблеми формування компетентності саморозвитку у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

6. Розробити організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців соціальної сфери.

7. Дослідити технології, форми організації і методи професійної підготовки соціальних працівників у розвинених країнах світу та Україні.

8. Розробити рекомендації щодо удосконалення вітчизняної системи професійної підготовки соціальних працівників на основі використання конструктивних ідей досвіду провідних країн світу.

9. Впровадити в освітній процес професійної підготовки соціальних працівників сучасні технології та інноваційний досвід розвинених країн світу.

10. Розробити програму розвитку інклюзивного освітнього простору ЗВО.

11. Визначити сучасний стан розвитку професійної підготовки фахівця соціальної сфери до роботи з вирішення конфліктів та представництва інтересів різних груп населення.

12. Проаналізувати стан проблеми соціального захисту вимушених переселенців в сучасних реаліях, визначити соціально-педагогічні аспекти соціального захисту вимушених переселенців в сучасних реаліях.

13. Розкрити актуальність проблеми гендерно зумовленого та домашнього насильства в Україні; проаналізувати сучасний стан професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в означеному напрямі: реалії, проблеми, перспективи.

14. Визначити й обґрунтувати зміст, організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства в умовах закладу вищої освіти.

Результати напрацювань впроваджені в освітній процес та використані при викладанні освітніх компонент освітньо-професійних програм підготовки фахівців із соціальної роботи Бердянського державного педагогічного університету.

Отримані результати апробувалися та впроваджувалися в практику роботи вищої школи та на курсах підвищення кваліфікації через лекційні курси, практичні заняття, методичні рекомендації та навчальні, методичні посібники, програми практикумів, на семінарах, науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри та у даній монографії.

**У першому розділі «Світові стандарти підготовки фахівців соціальної сфери»** проаналізовано основні стандарти підготовки фахівців соціальної сфери.

Підрозділ «Світові моделі та стандарти підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: полікультурний аспект» розкриває моделі

та стандарти підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема соціальних педагогів та соціальних працівників, до роботи в полікультурному середовищі в окремих зарубіжних країнах: США, Канаді, Великій Британії, Німеччині, Греції, Швеції. Сфокусовано увагу на полікультурній освіті майбутніх фахівців соціальної сфери, методологічних підходах та змісті підготовки; детально проаналізовано освітні та професійні стандарти у сфер соціальної роботи в Канаді.

У підрозділі «Освітні та професійні стандарти у системі університетської підготовки соціальних працівників Канади» проаналізовано освітні та професійні стандарти у сфері соціальної роботи в Канаді. Автором обґрунтовано теоретичні засади стандартизації соціальної роботи, визначено передумови необхідності стандартів у сфері соціальної роботи та переваги їх запровадження. Проаналізовано діяльність міжнародних організацій у сфері соціальної роботи – Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи та Міжнародної федерації соціальних працівників та визначено їх роль у запровадженні міжнародних освітніх та професійних стандартів. Схарактеризовано зміст професійних та освітніх стандартів у сфері соціальної роботи на основі сукупності документів, що їх визначають. З'ясовано, що в основу професійних та освітніх стандартів на міжнародному рівні покладені положення Глобальної декларації етичних принципів соціальної роботи та Міжнародного кодексу етики, Всесвітнього керівництва з питань освіти соціальних працівників, Глобальних стандартів професійної підготовки соціальних працівників. Проаналізовано освітні та професійні стандарти Канади у сфері соціальної роботи та їх зв'язок із міжнародними стандартами цієї галузі. З'ясовано, що в основу професійних та освітніх стандартів у сфері соціальної роботи в Канаді покладено положення Конституції Канади, Кодексу етики, Стандартів етичної практики, Профілю початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді, Освітньої політики та акредитаційних

стандартів професійної підготовки соціальних працівників, а також положення законів й нормативно-правових документів провінційних та територіальних організацій соціальної сфери. Визначено особливості професійних та освітніх стандартів у сфері соціальної роботи в Канаді, що характеризуються високим ступенем децентралізації на рівні провінцій/територій; розгалуженою мережею професійних та регулюючих органів у сфері соціальної роботи та їх тісним взаємозв'язком; чіткою орієнтацією на міжнародні стандарти з урахуванням історичних та соціально-політичних чинників країни; високим ступенем поваги до усіх зацікавлених сторін цієї галузі – користувачів соціальних послуг, провайдерів соціальних послуг, шкіл соціальної роботи та студентів; структурованим та змістовним взаємозв'язком між теорією та практикою; високим рівнем інтеграції етичних та правових засад у систему професійних та освітніх стандартів. З урахуванням досвіду конструктивних ідей Канади, запропоновано рекомендації на організаційному та змістовому рівнях для запровадження у вітчизняну практику соціальної роботи та систему підготовки соціальних працівників.

**Другий розділ «Формування фахових компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери»** вміщує у собі результати досліджень щодо особливостей формування основних компетентностей, якими має володіти фахівець соціальної сфери, зокрема фахівці із соціальної роботи та соціальні працівники.

Підрозділ «Формування проектної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери» презентує результати розвідок з означеної проблематики, авторських пошуків та розробок у контексті розв'язання питання формування проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг (соціальних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів та ін.). В результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що сучасний фахівець має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, але і уміти самостійно орієнтуватися в потоці передових технологій, творчо

підходити до вирішення професійних завдань. Визначено особливості формування проектної культури майбутніх надавачів соціальних послуг під час їх професійної підготовки; сутність та значення проектної діяльності, проектної культури, проектної компетентності; з'ясовано, в яких сферах проявляється проектна компетентність фахівця соціальної сфери. Зроблено висновки про те, що проблема формування проектної компетентності на сьогодні стає актуальною для соціальної сфери, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості сучасної людини та розвитку творчої діяльності суб'єктів процесу соціального захисту населення.

Розкривається практика запровадження до освітньо-професійних програм «Соціальна робота та практична психологія» та «Соціальна робота та соціальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», за якими здійснюється підготовка здобувачів освіти за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнем за спеціальністю 231 «Соціальна робота» у Бердянському державному педагогічному університеті освітніх компонент (фандрейзинг в соціальній роботі, проектні технології в соціально-педагогічній роботі), опанування яких дозволить сформувати проектну компетентність.

Розглянуто проблему проектування професійного бренду фахівця соціальної сфери як провідного фактору впливу на його конкурентоздатність у сучасних соціоекономічних і соціокультурних умовах. З'ясовано, що сучасний інтерес до формування персонального бренду пов'язаний із низкою об'єктивних чинників, серед яких найактуальнішими є: актуалізація проблеми підвищення конкурентоспроможності фахівців у різних сферах та розширення діапазону професійних та галузевих сегментів, представники яких зацікавлені у формуванні персонального бренду. Визначено актуальність цієї теми, яка обумовлюється затребуваністю в сучасному суспільстві ринку надання соціальних та освітніх послуг, що стрімко розвивається і є тим сегментом економіки, де формується інтелектуальний потенціал нації. Акцентовано увагу на тому, що

трансформаційні зміни, які здійснюються як у теорії бренд-менеджменту, так і у його практичному застосуванні, загострюють необхідність наукового пошуку, спрямованого на створення теоретико-прикладних підходів до проектування професійного бренду. Наголошено на нагальній потребі в цілеспрямованому формуванні персонального бренду фахівця соціальної сфери. Висвітлено досвід формування здатності до проектування (розробки та просування) персонального бренду викладача закладу вищої освіти в межах модуля «Професійний бренд викладача» програми підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників «Ars DOSENDI» Бердянського державного педагогічного університету.

У підрозділі «Формування компетентності саморозвитку фахівців соціальної сфери» пропонується аналіз проблеми формування компетентності саморозвитку фахівця соціальної роботи в процесі професійної діяльності.

Звернення до проблеми формування компетентності саморозвитку фахівців соціальної сфери викликано підвищеними вимогами ринку праці до професіоналізму фахівця (при прийомі на роботу, проведення атестації, підборі та перестановці кадрів), а також змінами всередині ринку освітніх послуг (конкуренція, нові технології). Результатом професійної освіти у сучасних соціально-економічних умовах є професійна компетентність фахівців соціальної сфери. Саме компетентність – той норматив, який інтегрує суб'єкт- і суб'єкт-об'єктний підходи в професійній освіті, у першій переважає особистісний досвід, у другому – знання. Саме компетентність передбачає вміння оптимального вибору, прогностичної оцінки наслідків рішень, гуманістично орієнтований, проектний спосіб мислення та діяльності, етичні установки та моральну позицію. Зроблено висновок, що формування компетентності саморозвитку фахівця соціальної роботи – це постійна робота над особистісними якостями. Особистісні властивості соціального працівника набувають

суспільної значущості і стають умовою розвитку як професійних, так і соціальних стосунків. Найважливішим фактором є ціннісні орієнтири людини, які в подальшому формують ефективність її професійної діяльності та ставлення до неї.

У підрозділі «Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства» актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства, що зумовлено масштабністю поширення випадків порушення прав і свобод особистості на індивідуальному й інституційному рівнях, необхідністю доступу постраждалих осіб до якісних соціально-психологічних послуг, отримання яких ускладнюється або фактично унеможливується в умовах воєнного стану і глибокої гуманітарної кризи в Україні.

Визначено зміст підготовки та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності у визначеному напрямі з урахуванням реалій сучасності.

**Третій розділ «Модель інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти»** присвячено розгляду важливих питань інклюзивної освіти: інклюзивна освіта як напрям державної стратегії; актуальні проблеми інклюзії в Україні; генеза моделі інклюзивної освіти; європейський досвід впровадження інклюзії; дорожня карта як модель розвитку інклюзивного освітнього середовища.

Впровадження інклюзивного навчання є позитивною тенденцією розвитку української системи освіти, де створюються умови для здобуття знань та підтримки в соціалізації молоді з особливими освітніми потребами. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: право на освіту. Із початком незалежності наша країна обрала курс на розбудову відкритого та

демократичного суспільства і, як правова демократична держава, гарантує основні права та свободи громадян.

Українські вищі, розвиваючи інклюзивний компонент системи освіти, не втрачають національної ідентичності, досягнень педагогічної теорії та практики, гуманістичного та демократичного підходів, принципів універсального дизайну та імплементуючи досягнення європейської освіти поступово здобувають власний досвід впровадження та розвитку інклюзії в закладах вищої освіти.

Заклад вищої освіти, який приймає на навчання молодь із особливими освітніми потребами, має визначитися з метою формування моделі інклюзивної освіти, менеджментом, стратегією, пріоритетами впровадження інклюзивної освіти та головне: відкрити можливості для молодшої людини з обмеженими можливостями здоров'я.

Створення інклюзивного освітнього ландшафту та формування плану впровадження й розвитку інклюзії потребує розуміння моделі інклюзивної освіти в конкретному закладі вищої освіти з урахуванням багатьох важливих компонентів від історії даного вишу, його іміджу й традицій до побудови внутрішньої політики, ідентифікації основних напрямів її розвитку, ресурсів та способів реалізації освітніх завдань. Модель інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти охоплює три структурні компоненти: просторово-предметний, комунікативно-організаційний, змістовно-методичний.

Розвиток інклюзивного закладу вищої освіти є багатовекторною проблемою, що вимагає комплексного підходу до її вирішення, зміни ціннісних орієнтацій в освіті, визнання розмаїття кожного члена суспільства, зорієнтованість освітніх підходів на гуманістичну модель: «Інклюзія без обмежень», соціальний контекст парадигми сталого розвитку.

Інклюзивна освіта закладу вищої освіти – це не тільки інноваційний процес, який дозволяє здійснювати навчання та виховання осіб із різними потребами, але і суспільний вектор, що

впливає на розвиток усєї системи освіти, забезпечуючи її гуманізацію, політику колективної толерантності.

Матеріали монографії можуть стати в нагоді викладачам закладів вищої освіти, магістрантам, здобувачам та практичним працівникам соціальної сфери.

# РОЗДІЛ 1

---

## СВІТОВІ СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

### **1** | **Світові моделі та стандарти підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: полікультурний аспект**

Сучасне суспільство різноманітне (diverse) в культурному, мовному, релігійному, гендерному, соціальному сенсі. Це обумовлює вимоги до професійної діяльності фахівця соціальної сфери в полікультурному соціумі, а також до його підготовки. Така необхідність задекларована у різних міжнародних документах ООН, Ради Європи, Європейського Союзу, різних міжнародних ком'юніті з питань освіти. На порядку денному імплементація положень Болонської конвенції, зокрема Римського ком'юніке (2020). У цьому документі наголошено на необхідності набуття здобувачами вищої освіти міжнародних і міжкультурних компетентностей шляхом інтернаціоналізації освітніх програм [14].

Поряд з цим дві події 2022 року обумовили суттєве оновлення змісту підготовки фахівців соціальної сфери: 24 лютого – початок повномасштабної російсько-української війни, що спровокувала велику міграцію українців закордон та збільшення кількості осіб постраждалих від війни (ВПО, особи, які мають психологічну чи фізичну травму тощо); 23 червня – день, коли країни члени Європейського Союзу проголосували за надання Україні статусу країни кандидата на вступ до Європейського Союзу, що зумовлює перегляд стандартів підготовки фахівців соціальної сфери в нашій країні. Вважаємо, що саме з урахуванням цих обставин необхідно здійснити аналіз та узагальнення власного й вивчення зарубіжного

досвіду в галузі полікультурної освіти та підготовки молоді до життя в умовах соціокультурного різноманіття, формування толерантності, готовності до співпраці в міжнародному контексті.

Зауважимо, що реалізація полікультурної освіти у педагогічному закладі вищої освіти України сьогодні потребує вивчення різних соціальних і психолого-педагогічних аспектів феномена полікультурності, всебічного дослідження й виявлення наявного перспективного досвіду його впровадження за кордоном. Так, проблема інтернаціоналізації вищої школи є предметом дослідження зарубіжних та українських науковців: Н. Авшенюк (Україна), Дж. Бенкс (США), А. Бойко (Україна), Г. Бредандж (Швеція), А. Галлахер (Північна Ірландія), Р. Гош (Канада), Дж. Гартлі (Велика Британія), С. Гігс (Іспанія), А. Йогев (Ізраїль), Г. Круїф (Нідерланди), М. Лі (Малайзія), І. Лопес (Іспанія), М. Макменіман (Австралія), Т. О'Салліван (Великобританія), А. Сбруєва (Україна), С. Томлінсон (Велика Британія), С. Фултон (Північна Ірландія), А. Хіклін-Хадсон (Австралія) та ін. Однак значний світовий теоретичний і практичний досвід у царині полікультурної підготовки у вищій педагогічній освіті розкрито в українській науці недостатньо. Цим питанням в Україні присвячуються окремі дослідження на прикладі Бельгії (Т. Кучай), Великої Британії (О. Мілютіна), Канади (В. Погребняк, О. Слоньовська), США (Я. Гулецька), деяких країн Європи (В. Поліщук) та ін.

Проведений бібліометричний аналіз педагогічних джерел, присвячених різним аспектам полікультурності, свідчить про те, що наукове дослідження проблеми започатковано американськими й канадськими вченими і пов'язане насамперед з необхідністю підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами та біженцями, а пізніше – вчителів та соціальних працівників до роботи в полікультурному середовищі школи. Зауважимо, що така професія, як соціальний педагог, у США, країнах Західної Європи ототожнюється з професією соціального працівника в освітній сфері.

Ми вважаємо, що на часі є врахування досвіду професійної підготовки соціальних працівників до полікультурної роботи в школі для організації полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів в умовах вітчизняного педагогічного університету.

Започаткування фахової підготовки соціальних працівників у США пов'язане з упродовженням Нью-Йоркським благодійним товариством шеститижневої літньої програми навчання соціальних працівників (1897 р.), яка стала стимулом до появи значної кількості навчальних центрів з практичної філантропії. Вважається, що ідея вищої соціально-педагогічної освіти виникла й оформилася в період між 1904-1907 рр. та була апробована в Чиказькій школі для служб і філантропій (згодом школа стала частиною Чиказького університету) [26, с. 9-17].

Значне зростання кількості альтернативних програм із підготовки соціальних працівників призвело до оформлення Асоціації шкіл соціальної роботи (1927 р.), у межах якої вперше було розроблено професійні стандарти для підготовки соціальних працівників. Вимогою до здобувача професії «соціальний працівник», крім власного бажання, була наявність певних особистісних і психологічних характеристик претендента, а саме: високі оцінки з профільних предметів у школі, фізична й емоційна стабільність, соціальна зрілість, інтелектуальність, висновок ради школи про моральні та особистісні якості абітурієнта; достатня підготовленість у сфері поведінкових і соціальних наук, волонтерська практика, бажання працювати з соціально вразливими та маргінальними прошарками населення; толерантність як риса особистості; рекомендації до вибору цього виду діяльності з боку викладачів (учителів), соціальних працівників (адміністрації соціальних агентств, де претендент займався здійсненням волонтерської або добродійної діяльності) [29].

Як свідчить дослідження О. Пономаренко, необхідність розробки єдиного стандарту підготовки соціальних працівників зумовили: неузгодженість у позиціях асоціацій і потреба

унітаризації наявних програм, що мали переважно поліспрямований зміст; об'єднавчі процеси (1927 р. було сформовано Американську Асоціацію шкіл соціальної роботи (AASSW), а 1942 р. – Національну Асоціацію шкіл соціальної адміністрації (NASSA)) [26, с. 9-17]. Тому 1952 р. було створено Раду з навчання соціальної роботи (CSWE), в межах якої визначено вимоги до бакалаврського та магістерського рівнів навчання.

У середині 70-х рр. XX ст. у США прослідковувалася загальна тенденція до організації професійної освіти педагогів, що характеризувалася необхідністю перегляду соціокультурних пріоритетів і перебудови освітньої системи на нових демократичних засадах відповідно до вимог часу та з урахуванням особливостей різних мов і культур населення. Це істотно вплинуло на змістове наповнення програм підготовки соціальних працівників (соціальних педагогів).

Тож більшість навчальних закладів надавали перевагу так званому «середньому курсу», який визначав п'ять обов'язкових навчальних предметів, а саме: «Поведінка людини і навколишнє середовище», «Служби соціального захисту та допомоги», «Соціальна робота», «Дослідження та практика», «Цінності та професійна етика» [6].

Так, дисципліна «Поведінка людини в соціальному оточенні» передбачала формування обізнаності з питань місця особистості у мікро-, мезо- та макрорівнях суспільних відносин, мотивів поведінки людей; специфіки етнічних, культурних, расових, релігійних, статевих відмінностей та взаємин між людьми. Програма спецкурсу включала вивчення наявної системи соціальних служб, стратегій соціальної та адміністративної політики. Кінцевим результатом мали бути вміння молодого фахівця виступати посередником-медіатором, соціальним адвокатом, лобювати та відстоювати інтереси клієнта в контексті сучасної моделі соціальної політики [21, с. 92].

Полікультурна освіта в університетах США відстоювала політику мультикультуралізму, яка повільно, але міцно затверджувалася в курікулумі й навчальних матеріалах. Ці значні за обсягом наміри підтримувалися новими програмами акредитації та зміненими стандартами сертифікації педагогів у різних штатах, з'являлося нове бачення шляхів їхньої підготовки до роботи з диверситивними учнями [10, с. 151].

Американські університети ставили за мету готувати полікультурного фахівця, здатного ефективно працювати в умовах зростання етнічного, культурного різноманіття суспільства. Так, Стандарти національної ради з акредитації педагогічної освіти (2002 р.) [11] містили такі критерії педагогічної освіти бакалаврів в університетах США: підтримання полікультурних та глобальних перспектив у курікулумі педагогічної освіти; досвід роботи (на практиці) з культурно диверситивними учнями, дітьми з альтернативним розвитком; наймання на роботу фахівців, які належать до різних економічних, расових, культурних груп; культурно-диверситивний склад факультетів підготовки вчителів.

Нині в США функціонують близько 100 університетів, що пропонують програми полікультурної освіти, які можуть мати різні варіації, але відображують цінності та ідеали полікультурної освіти. Найпоширенішими є такі: програми полікультурної освіти (Multicultural education), багатомовної/полікультурної освіти (Multilingual/Multicultural education), багатомовної освіти (Multilingual Education), білінгвальної освіти (Bilingual education), білінгвальної/полікультурної освіти (Bilingual/Multicultural Education), білінгвальної/кроскультурної освіти (Bilingual/Cross-Cultural Education), білінгвальної/бікультурної освіти (Bilingual/Bicultural Education), спеціальної освіти (Special education), крос-культурної освіти (Cross-cultural education), культурної/мовної диверситивності (Cultural/Linguistic Diversity), складання курікулуму та викладання в полікультурному середовищі (Curriculum and

Instructions in multicultural settings), урбаністичної освіти (Urban Education), навчання англійської як другої мови (Teaching English as Second Language), вивчення окремих мов і культур: португальської та бразильської (Portuguese and Brazilian Studies), іспанської (Spanish), французької та латинської (French and Roman languages), китайської (Chinese).

А. Джемісон коментує вимоги до програм університетської освіти, висунутих Національною Радою з педагогічної акредитації (The National Council for Accreditation of Teacher Education): вони повинні відображати ідеали плюралістичного американського суспільства; мати вільний від будь-яких стереотипів і упереджень зміст; передбачати обов'язкове вивчення однієї чи більше іноземних мов, сприяти розвитку культурної та мовної грамотності; мати інтегрований, а не додатковий характер введення полікультурного компонента в усі складники програми; бути достатньо гнучкими [9].

Ці вимоги, як зазначається у дисертаційній роботі Я. Гулецької «Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США», враховуються в розробці бакалаврських та магістерських програм і курсів полікультурної підготовки майбутніх фахівців соціальної (соціально-педагогічної) сфери в університетах США. Так, у програмі полікультурної освіти (Multicultural education program) для отримання ступеня магістра (MEd) в університеті Сент Девіс (Eastern University St. Davis) визначено такі завдання: допомогти студентам поєднати віру в навчання та філософію освіти, що призведе до становлення професіонала в освіті, налаштованого на полікультурність як в особистісній, так і професійній діяльності; надати можливість зрозуміти теоретичні та практичні (дослідницькі) основи освіти; сприяти виявленню в студентів чутливості до етнічних, гендерних і расових відмінностей; заохотити випускників демонструвати докази постійної прихильності до свого подальшого професійного розвитку та сприяння розвитку своїх колег; надати можливість виокремлювати необхідне з полікультурних матеріалів для розробки шкільного

курікулуму; навчити випускників допомагати школярам-представникам різних культур інтегруватись у клас за допомогою знань про їхні культури в навчальному процесі (Eastern University) [19, с. 122].

Отже, полікультурна освіта студентів є актуальним питанням американської педагогіки вищої школи й має комплексний, складний, міждисциплінарний характер. Як визнають американські вчені, одним із основних завдань полікультурної освіти є підготовка педагогів до роботи з диверситивними учнями та студентами.

Цікавою для нашого дослідження є канадська полікультурна освітня традиція, яка бере початок від 1971 р. (полікультуралізм офіційно проголошено пріоритетним принципом державної політики) й закріплюється Актом канадської полікультурності 1988 року [3]. Педагогічні заклади вищої освіти намагаються розв'язувати питання формування полікультурного виховного середовища й полікультурної підготовки фахівців для системи освіти (зокрема соціальних працівників (соціальних педагогів)) різними шляхами. Переважна більшість університетів і педагогічних факультетів мають власні стратегії, що стосуються проблем культурного різноманіття, расизму, дискримінації, прав людини й студентства, які розглядаються як складники полікультурної освітньої політики цих закладів [25, с. 82-101].

Специфіка полікультурної соціально-педагогічної освіти в Канаді розглядається в національному контексті (61% – англійське населення, 24% – французьке, 15% – інше) й пов'язана з діяльністю Канадської Асоціації соціальних працівників (CASW), яка була створена в 1926 році, являє собою Федеративну структуру, до якої входять 10 провінцій і територіальних асоціацій. Кооперація та співробітництво всередині CASW між асоціаціями провінцій і школами соціальної роботи здійснюється на регіональному рівні та має безпосереднє відношення до національної політики.

Школи соціальних працівників (соціальних педагогів) мають професійну й академічну ідентичність. Професійна ідентичність ґрунтується на стандартах практики, що відстоює необхідність контролю якості роботи й суспільний захист. Академічна ідентичність, пов'язана з членством в університетській спільноті, включає встановлення зв'язків зі студентськими товариствами через членство в CASW. Ці «навчальні товариства» об'єднують більшість академічних організацій у Канаді. Під патронатом CASW проводяться ділові зустрічі й наукові конференції для спеціалістів із соціальної (соціально-педагогічної) роботи, викладачів та студентів.

Університетські програми рівня бакалавр збалансовано поєднують академічні курси соціально-гуманітарних наук з циклом професійної практики. Незважаючи на деякі відмінності, існує типова програма, що складається з 40 курсів, 20 з яких належать до загальноакадемічних дисциплін, а інші припадають на останні два роки навчання, включаючи 700 годин супервізорства. Так, наприклад, до традиційного курсу навчання («Соціальне адміністрування», «Соціальні дослідження», «Розвиток людини та соціальний розвиток» тощо) в канадських школах було введено такі прикладні предмети, як: «Курс мультикультуралізму», «Профілактика сексуального насильства над дітьми, жорстокості в родині», «Курс правознавства», «Профілактики СНІДУ» тощо. Припускається, що випускник повинен бути готовим до своєї «основної практики» й демонструвати у своїх професійних стосунках з клієнтом компетенцію й повагу, вміти робити професійні висновки й діяти, спираючись на інтеграцію теорії й практики в контексті своїх професійних навичок (CASW, 1988 р.) [8].

Наведені вище факти свідчать про те, що в канадських програмах підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі надається значна увага формуванню професійної компетентності фахівців, що дозволить їм працювати в диверсифікованому (полікультурному) суспільстві.

Сьогодні Україна тримає курс на євроінтеграцію. Тому цікавим і

важливим для нашого дослідження є досвід деяких країн Євросоюзу щодо полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. Оскільки на сучасному етапі характерною ознакою більшості спільнот є зростання культурної розмаїтості внаслідок інтенсивних міграційних процесів, зокрема унаслідок російсько-української війни, визначальною концепцією соціального розвитку суспільств західного типу стала ідеологія соціальної злагоди та взаємопорозуміння всіх суспільних груп. Соціальна рівновага в таких спільнотах має досягатися на ґрунті соціального партнерства та соціальної комунікації (Ю. Хабермас, Дж. Александер). Школа, яка є відображенням ситуації, що склалася в суспільстві, відповідно реагує на ці зміни. У сучасному відкритому поліетнічному й полікультурному європейському суспільстві, як зазначає Л. Пуховська [28], по-новому визначається місце та роль педагога в навчанні й вихованні учнів, висуваються нові вимоги до його фахової підготовки.

Аналіз документів, прийнятих європейськими організаціями, та результатів наукових досліджень, здійснених європейськими центрами полікультурної освіти, свідчить про те, що сучасна Європа надає великого значення підготовці фахівців до педагогічної діяльності, зокрема соціальних педагогів, за умов культурно розмаїтого учнівського середовища. Йдеться про врахування не лише психофізичних та інтелектуальних індивідуальних особливостей розвитку учнів, а й про врахування так званих контекстних чинників – культурно-етнічних, соціальних, релігійних тощо, які є досить змінними в сучасних спільнотах.

Для розвитку соціальної освіти в Європі як єдиній соціальній спільноті були створені: Європейська асоціація шкіл соціальної роботи, Європейська асоціація центрів підготовки в галузі соціально-виховної роботи, Європейська асоціація інституцій дитячого та молодіжного дозвілля, Мережа інформації про освіту в Європі, Асоціація досліджень і підготовки з метою включення в Європу, Європейський центр громадського виховання та інші. Основним завданням діяльності цих

організацій є інтернаціоналізація соціальної/соціально-педагогічної освіти Європи, розширення контактів між європейськими країнами, збільшення в низці країн асигнувань на зміцнення контактів та розвиток співробітництва європейських вищих шкіл [27, с. 140-141].

З метою запровадження в освітній процес технології розширення «європейського параметру» в освіті було розроблено програми професійної підготовки молодих фахівців різних галузей: «Кометт», «Еразмус I», «Еразмус II», «Європейський параметр в освіті», «Молодь для Європи», «Темпус», «Молоді люди в європейській общині». Для розвитку єдиної Європи як соціальної спільноти та визнання й розуміння молоддю різних національних культур, поширених на європейському континенті, в 1985 р. був створений «Європейський центр громадянського виховання».

Факультет соціальної педагогіки Європейського центру працює над створенням кадрової та організаційної інфраструктур, які з юридичної точки зору визначають спеціальну навчальну програму «європейський параметр», в основу якої покладено концепцію громадянського виховання. Це теорія та практика навчання, орієнтованого на педагогічне обґрунтування міжкультурних та міжнаціональних проблем в європейській співдружності. Основними принципами діяльності цього центру є: інтернаціоналізація всіх навчальних програм вищих навчальних закладів; інтернаціоналізація та міжкультурне спілкування (при цьому наголошується на завданнях розвитку мобільності студентів, спроможності здійснювати свою професійну діяльність у майбутньому щонайменше двома мовами, можливості забезпечити залучення кожного індивіда до ознайомлення з культурними цінностями інших народів).

У професійній підготовці соціальних педагогів, як свідчать дані досліджень О. Пришляк, це завдання було покладене на нову навчальну дисципліну – «Міжкультурну педагогіку», спрямовану на ознайомлення студентів із: європейською інтеграційною проблематикою з погляду культурно-історичних течій, національних

конфліктів, взаємовпливів європейських культур; сучасними соціальними структурами в порівняльному контексті; міжнародними та європейськими документами про права людини; соціально-політичними, економічними та культурними дисбалансами, що виникли внаслідок міграційних процесів; відмінностями та спільними рисами в освітніх системах; залученням до невербального спілкування та опанування іноземних мов, принаймні однієї з них для компетентного спілкування тощо [27, с. 141].

З урахуванням прискорених останнім часом міграційних та інформаційних процесів завдання соціальної педагогіки полягає в тому, щоб гарантувати кожному індивідуві залучення до культурних цінностей різних народів. Особлива увага, на думку Б. Єржабкової [20], має приділятися мігрантам, адже вони вимушені адаптуватися до іншого полікультурного простору. Розвиток внутрішньо європейського ринку в найближчі роки, а також політична та економічна ситуації в Центральній та Східній Європі дозволяють припустити, що міграційна мобільність буде збільшуватись й активізуватися. Це передбачає загострення внаслідок цих процесів соціальних та культурних проблем, котрі мають бути розв'язані засобами соціальної педагогіки й педагогіки культури. Хоча сьогодні неможливо ще чітко розмежувати й описати сфери інтернаціональної та міжкультурної соціально-педагогічної діяльності, проте беззаперечним є факт, що в майбутньому ці сфери набуватимуть значущості. Про це свідчить хоча б той факт, що в Німеччині, наприклад, у державних та приватних соціально-педагогічних службах дедалі більшою є потреба в спеціалістах у сфері міжнаціональної та міжкультурної роботи з іноземцями. Зростає попит на спеціальні соціальні служби в масштабі Європи, особливо для роботи з молоддю.

Констатуємо, що слова Б. Єржабкової стали пророчими. Адже понад 8,5 мільйонів українців зараз шукають прихисток в Європі. Значна частина українських біженців перебуває в Німеччині. Цей виклик стимулює необхідність подальшого вдосконалення

професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників. До цього часу система підготовки кадрів соціальної сфери лише частково реагувала на нову ситуацію. Сьогодні немає узгоджених у змістовому плані навчальних програм та єдиних дипломів про здобуття освіти зі спеціальності соціальна робота/соціальна педагогіка. Навіть назва цього предмета неоднакова в різних вищих навчальних закладах: «Міжкультурна педагогіка»/ «Міжкультурне виховання»/ «Іноземна педагогіка» та інші.

Цікавим є досвід Великої Британії щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в полікультурному суспільстві. Професійна підготовка соціальних працівників здійснюється в коледжах та університетах. Як свідчить дослідження О. Бартош, студенти бакалаврату вивчають низку теоретичних дисциплін (переважно у 1-2 семестрі), фахові дисципліни (у 3-4 семестрах), та отримують потужну практичну підготовку до обраної спеціалізації у 5-6 семестрі. Особливе місце серед форм і методів навчання відіграють студентські соціальні проекти та кейси, і також ігрові форми роботи та експериментальні семінари [16, с.13-18]. Проте уже в 4 семестрі студенти виконують значну практичну соціальну роботу, спрямовану, крім інших вмінь і навичок, на здатність реалізувати ефективну комунікативну взаємодію – вони працюють з сім'ями та окремими соціальними групами, виконують обов'язки помічників соціальних працівників у різних денних центрах, в ювенальній юстиції, а також за місцем проживання дітей та молоді [16, с.13].

Професійна підготовка педагога у Великій Британії орієнтована на формування особистості педагога-європейця, який може працювати в полікультурному суспільстві, у різноманітному навчальному середовищі, в альтернативних педагогічних системах.

Підтримуємо думку європейських фахівців, що полікультурно компетентний педагог усвідомлює існування різноманітних культур, критично сприймає та оцінює можливості культурного діалогу й міжкультурних зв'язків, є з'єднувальною ланкою між учнями,

представниками різних культур, підтримує в них прагнення до міжкультурного взаємопорозуміння.

Прийнятий у 2002 р. Національний стандарт кваліфікованого вчителя (Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training) [4] є провідним державним документом, який регламентує педагогічну освіту в Англії й Уельсі на сучасному етапі. У розділі «Професійні цінності в діяльності вчителя» (Professional Values and Practice) цього стандарту на перше місце винесено таку настанову: покладати великі надії на кожного учня, поважати його соціальні, культурні, мовні, релігійні та етнічні особливості й усіляко сприяти високим навчальним досягненням учнів [4, с. 6].

У цьому документі висвітлено також професійні відносини між учителем та учнями. Щоб відповідати стандартам кваліфікованого вчителя, майбутнім педагогам треба з'ясувати соціальне, культурне, мовне, релігійне та етнічне походження учнів, уточнити, якої саме підтримки вони потребують, спланувати свою роботу з урахуванням цих потреб. Учителі, які знають більше про школярів, про їхні здібності, можливості та інтереси, можуть краще навчати своїх учнів. Але в жодному разі вони не повинні прив'язувати очікування щодо академічних досягнень учнів до їхнього етнокультурного походження.

Пізніше деякі вимоги, викладені в Національному стандарті кваліфікованого вчителя, були враховані в організації полікультурної підготовки соціального працівника (соціального педагога) освітньої галузі. Так, у багатьох британських університетах було введено програми підготовки фахівців до роботи з полікультурним контингентом учнів. Наприклад, на педагогічному факультеті університету Глазго (Шотландія) майбутнім спеціалістам пропонують навчальний модуль, який складається з двох юнітів: «Сучасне розуміння навчання як соціальної діяльності» та «Глобалізація і врахування культурних особливостей в освіті» [5, с. 4].

Опановуючи перший компонент навчального модуля, студенти вивчають полікультурну сутність шотландського суспільства, критично аналізують полікультурний, антирасистський, міжкультурний і глобалізаційний напрями в педагогіці. Вони розмірковують над такими поняттями, як расова різноманітність, культурна ідентичність, глобалізація, соціальна справедливість, рівність у сучасному та історичному контекстах. На лекціях майбутні фахівці дізнаються про історію іммігрантських поселень у Британії, про те, як відомі педагоги й політики тлумачать такі поняття, як цінності, ідентичність, урахування культурних особливостей, розвиток пізнавальних здібностей учнів, а також про шляхи й способи реалізації полікультурної освіти [5, с. 5-25].

Другий компонент навчального модуля стосується таких основних проблем: культурний плюралізм у британському суспільстві; міжкультурна освіта; вплив глобалізаційних процесів на розвиток держав-націй; порівняльна характеристика індивідуального навчання та навчання в групі [5, с. 26].

Дещо відрізняється система вищої освіти Німеччини. Вона є педагогічним простором, у рамках якого відбувається не стільки територіальне воз'єднання, скільки духовний, світоглядний розвиток німецької нації. Як зазначає Л. Пуховська, для педагогічної освіти Німеччини характерною є двофазовість: перша – академічна фаза, присвячена теоретико-методичній підготовці педагога, яка завершується складанням державного іспиту; друга – практична (практика-стажування як безпосередня викладацька робота) [28, с. 80-82].

У дослідженні С. Михнюка знаходимо: підготовка соціальних працівників/педагогів у Німеччині визначається сферами їх професійної діяльності, до яких належать, передусім, сфера освіти (організація вільного часу учнів, сприяння участі молоді в національно-патріотичному русі, молодіжні організації), сфера соціальної опіки (притулки, дитячі будинки, будинки для людей

похилого віку, хоспіси та ін.), сфера життєдіяльності сім'ї (сімейні консультації, ведення випадку в межах сім'ї, співпраця з середовищем клієнта та ін.), сфера ресоціалізації (ювенальна соціальна робота, ресоціалізація засуджених, соціальна допомога узалежненим тощо), сфера недержавних організацій (громадські організації у сфері соціального захисту, PR-діяльність та ін.) [23]. І. Гриник виокремив основні здобутки системи підготовки соціальних працівників у Німеччині, а саме: варіативність навчальних програм та орієнтацію на індивідуалізацію професійної підготовки фахівців соціальної сфери; широке коло спеціалізацій з урахуванням усіх наявних в німецькому суспільстві соціальних проблем, що потребують втручання соціальних працівників; єдність теоретичної і практичної підготовки студентів [18, с. 69].

Німецьку систему підготовки соціальних працівників, крім того, вирізняє суттєва практична спрямованість, що наближує досвід цієї країни до досліджуваної нами проблеми, адже формування необхідних для взаємодії професійних компетенцій (вмінь і навичок) здійснюється саме у процесі практичної підготовки фахівців соціальної сфери. Теоретична підготовка соціальних працівників до здійснення взаємодії з різними суб'єктами й об'єктами соціального захисту здійснюється фактично на вищому (четвертому в ієрархії) рівні – рівні університетської освіти.

Однією з навчальних дисциплін, яку вивчають як майбутні фахівці, в компетенцію професійної діяльності яких входить процес спілкування з різними категоріями громадян, зокрема педагогами загального та спеціального профілів, так і соціальні педагоги й соціальні працівники в усіх закладах вищої освіти Німеччини, є «Міжкультурна педагогіка». У різних навчальних закладах ця дисципліна називається по-різному: «Міжкультурна педагогіка», «Міжкультурне виховання», «Виховання в дусі європейської спільноти» тощо.

Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні базової кваліфікації соціальних педагогів, в оволодінні спеціальними знаннями, уміннями та навичками міжнародного досвіду діяльності з розв'язання міжнаціональних і міжкультурних проблем, котрі останнім часом набувають актуальності в різних напрямках соціально-педагогічної діяльності. Цей курс передбачає широке застосування методу порівняльного аналізу при вивченні таких тем, як-от: «Європейська інтеграція і зміна соціальних проблем»; «Універсальні та специфічні концепції соціального забезпечення й права на освіту»; «Європейська освітня та соціальна політика (транснаціональні системи соціального забезпечення та європеїзація освітніх систем)»; «Міжкультурне спілкування як принцип в освітній та соціальній системах».

Теоретичну основу навчальної програми цього курсу становить концепція обцинного виховання, яка набуває поширення у світі. «Виховання в душі європейської спільноти» є способом реалізації навчання, орієнтованого на педагогічне осмислення міжкультурних і міжнаціональних проблем європейської спільноти та вивчення способів їхнього розв'язання.

Технологія вивчення курсу базується на модульній системі. Це означає, що студенти мають можливість обирати лише ті модулі, що відповідають їхнім інтересам і мотивації. Під час вивчення експериментального курсу «Виховання в душі європейської спільноти» студентам на вибір пропонуються такі модулі: «Оволодіння іноземною мовою з орієнтацією на спеціальність», «Виховання в душі європейської спільноти», «Двосторонні та багатосторонні семінари», «Вивчення іншої країни або зарубіжної практики» (можливий варіант інтегрованої практики спільно з проектним навчанням у зарубіжних вищих навчальних закладах-партнерах).

Модуль «Виховання в душі європейської спільноти» є основним модулем курсу, він розроблений на основі міждисциплінарного підходу та включає такі теми: «Національний суверенітет,

міжнародна кооперація і транснаціональна інтеграція»; «Соціальна освітня політика та її практична реалізація в Європі»; «Порівняльні підходи до соціальної та освітньої політики в Європі, освіта в душі європейської спільноти».

Студенти, які в процесі навчання обирають усі модулі та успішно їх завершують, отримують додатковий документ – «Додатковий сертифікат з підготовки до виховання в душі європейської спільноти», що є свідченням першої додаткової кваліфікації у сфері міжкультурної інтернаціональної соціальної роботи. Крім отримання додаткового сертифіката, програма «Виховання в душі європейської спільноти» передбачає участь в одному з двох проєктів: «Міжкультурна робота в міському кварталі» або «Міжнародні акції з молоддю» [24].

Подібний досвід полікультурної підготовки соціальних працівників (педагогів) існує в Греції. Наукові напрацювання Ю. Короткової [22, с. 215-218.] дають змогу ознайомитися з організацією полікультурної освіти у вищих цієї європейської країни.

Університетські педагогічні відділення Греції ще з середини 90-х рр. ХХ ст. почали вводити до своїх навчальних планів дисципліни, спрямовані на вивчення проблем міжкультурного виховання, а також проблем європейської інтеграції в освіті: «Європейська інтеграція – виклик освіті», «Освіта в Новій Європі», «Європейський та міжнародний простір в освіті», «Освіта греків зарубіжжя», «Міжкультурна освіта», «Європейські програми й освіта» тощо. Мета цих дисциплін – підготувати вчителя-європейця, здатного до роботи в полікультурному суспільстві, в різномірному навчально-виховному середовищі.

Окрім цього, до навчальних планів було введено дисципліну «Міжкультурна педагогіка», яку вивчають і студенти Німеччини. На думку грецького дослідника М. Даманакіса, «Міжкультурна педагогіка» – це галузь педагогіки, предметом якої є аналіз особливостей виховання й освіти в умовах взаємозв'язку культур і яка

має дати відповідь на питання стосовно нової мети освіти й виховання в сучасних полікультурних суспільствах, що пережили й продовжують переживати значні зміни [12, с. 175].

Зміст цієї дисципліни в навчальному плані підготовки соціальних працівників (педагогів) Афінського університету визначається таким чином: а) теоретична частина, яка включає вивчення тем: «Тлумачення основних теоретичних понять курсу»; «Гендерна політика»; «Феномен расизму»; «Расизм і ксенофобія»; «Антирасизм, плюралізм, людські цінності»; «Емігранти, репатріанти»; «Проблеми адаптації та освіти дітей репатріантів»; «Національні меншини»; «Проблеми адаптації та освіти дітей біженців»; «Полікультурне розмаїття»; «Навчальні програми та міжнаціональна дидактика»; «Грецький полікультурний буквар»; «Права людини»; «Дидактичні засоби в навчанні іноземних дітей: їх виготовлення і використання»; «Демографічна проблема»; «Соціальне ізолювання іноземних громадян – безробіття»; «Наукові дослідження в галузі міжнаціональної педагогіки і дидактики»; б) практична частина (практичні заняття в лабораторії експериментальної педагогіки, які включають укладання дидактичних посібників для виховання дітей емігрантів та репатріантів, розробку полікультурного букваря та ін.) [13, с. 109-111].

Крім того навчальні плани багатьох педагогічних відділень Греції містять такі дисципліни, як «Міжкультурне спілкування», «Навчання мови та полікультурність», «Двомовна дитина» тощо. Наприклад, навчальна дисципліна «Міжкультурне спілкування» має на меті розуміння студентами взаємовпливу мови й суспільного оточення, в якому вона вживається. Для цього досліджується зміст поняття «ввічливість/вихованість» (ευγένεια), а саме такі його відтінки, як негативна ввічливість (αρνητική ευγένεια), тобто демонстрація дистанції (έκφραση απόστασης) у стосунках з іноземцями, та позитивна ввічливість (θετική ευγένεια), тобто демонстрація близькості/гостинності (έκφραση οικειότητας) у ставленні до

представників різних етносів і культур. Аналізуються лінгвістичні та паралінгвістичні засоби спілкування, особливо висловлення прохання в грецькій та англійській мовах, а також і в інших мовах світу. Поряд з цим досліджується зв'язок між такими поняттями, як «стать» і «ввічливість». Наприкінці курсу студенти мають усвідомити, що різні соціальні та етнічні групи людей не можна порівнювати щодо ступеня їхньої ввічливості чи вихованості, бо представники різних культур по-різному розуміють та демонструють ці поняття [15].

Метою навчальної дисципліни «Навчання мови та полікультурність» є усвідомлення студентами того факту, що викладання/вивчення іноземної мови допомагає зрозуміти невідомий світ людини з іншим світоглядом. Паралельно дає можливість замислитися над способом, у який певний народ розуміє дійсність. У процесі викладання курсу майбутні педагоги, зокрема й соціальні, засвоюють основні поняття полікультурної освіти (культура, полікультурність, стереотипи, різноманіття); педагогічні підходи до реалізації мети й завдань полікультурної освіти [13, с. 109-111].

За дослідженням грецького науковця Е. Балкану, з початку ХХІ ст. грецькі вчені велику увагу приділяють проблемі введення «світової перспективи» («παγκόσμια προοπτική») в освіту, вихідним пунктом якої є загальне визнання того, що саме освіта відіграє вирішальну роль у створенні нового, більш солідарного світу, у формуванні нового типу гуманізму, заснованого на повазі до знань та культурних надбань і духовних цінностей різних народів. Зважаючи на це, особливого значення набуває необхідність систематичного ознайомлення молоді з основними проблемами місцевого та світового масштабів, з тим, як сьогодні розвивається світ у всіх сферах людської діяльності (економіка, політика, культура тощо). Реалізації цієї мети, на думку грецьких учених, сприятиме розробка програм «Розвивальна освіта» («Αναπτυξιακή εκπαίδευση» ή «Εκπαίδευση για την ανάπτυξη»), які вже успішно діють у більшості європейських країн

(у Великій Британії – «Development Education», у Франції – «Education pour Development»), а також у США – «Global Education») [1, с. 129].

Дослідник так пояснив завдання програм «Розвивальна освіта»: «Розвивальна освіта» вивчає проблеми розвитку, що виникають у всіх сферах людської діяльності не тільки на регіональному, а й на світовому рівні, причому всі сфери людської діяльності та всі народи й народності світу є тісно взаємопов'язаними. Під час дослідження проблем розвитку вивчають їхні коріння, причини й потім знаходять шляхи їхнього розв'язання. Мета цього процесу полягає в тому, щоб його учасники стали свідомими, відповідальними громадянами не тільки своєї місцевості, а й усієї планети [1, с. 129-130].

Цікавим для нашого дослідження є досвід полікультурної освіти фахівців соціальної сфери в країнах – представницях Євросоюзу, які знаходяться в Східній Європі, наприклад, Швеції, яка, за даними Організації економічного співробітництва та розвитку, посідає провідне місце в царині інтеграційної політики, досягла значних успіхів у навчанні іммігрантів і постійно вдосконалює підготовку педагогів з урахуванням полікультурного суспільства. За даними досліджень І. Ліндберг та К. Сандвел, у Швеції науковці (П. Андерсон, І. Ліндберг, А. Рабо К. Сандвол, А. Фейес та ін.) активно проводять дослідницьку роботу щодо освіти іммігрантів. У країні створено різні науково-дослідницькі центри: Національний центр з питань шведської мови як другої, Центр досліджень білінгвізму в Стокгольмському університеті, Інститут шведської мови як другої в Гетеборзькому університеті та ін. [7, с. 86].

У Швеції сьогодні намагаються подолати тенденції ксенофобії та расизму, зумовлені значною зміною культурного складу населення впродовж останніх п'ятдесяти років. Уряд країни розробив низку законодавчих актів, орієнтованих на підтримку культурних і етнічних груп, реалізацію принципу полікультурності та взаємної поваги, формування полікультурного виховного простору, вдосконалення змісту й методики шкільної освіти в цьому напрямі. У зв'язку з цим

проблеми полікультурності розглядаються і в межах педагогічної освіти, однак переважно представлені в елективних навчальних курсах [2, с. 126].

За даними досліджень Н. Бугасової, відповідно до навчальної програми коледжу в першому семестрі студенти вивчають місячний курс «Міжкультурної педагогіки» (intercultural pedagogy), метою якого є сприяння культурній диверситивності, взаєморозумінню в соціокультурному розмаїтті. Майбутні вчителі та соціальні педагоги повинні поважати й допомагати учням підвищувати свою соціокультурну ідентифікацію, формувати уявлення про культурну різноманітність, визнавати важливість багатокультурного різноманіття та взаємозв'язку між культурами, виховувати позитивне ставлення до культурних відмінностей, розвивати навички соціальної взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння. Велика увага приділяється не тільки навчанню культурного різноманіття, а й формуванню суспільної терпимості в широкому значенні (статевої, сексуальної, релігійної). Хоча основними формами навчання в коледжах є лекції, проте при вивченні цієї дисципліни переважають семінари та майстерні, які передбачають більшу активність студентів. Закінчується курс колективним обговоренням із використанням рефлексії. Студенти в ході рефлексії навчаються аналізувати проведену роботу, прогнозувати й планувати свою подальшу практичну діяльність [17, с. 24-31].

Отже, вивчений нами досвід професійної підготовки соціального педагога до роботи в полікультурному суспільстві в низці країн світу дозволяє стверджувати, що специфіку педагогічної освіти визначає наявна соціокультурна ситуація в державі. Професійна підготовка соціальних педагогів зорієнтована на формування особистості педагога, здатного до міжкультурної взаємодії, активної діяльності в полікультурному суспільстві, різноманітному навчальному середовищі, альтернативних педагогічних системах.

## Список використаних джерел

1. Βαλκάνου Ε. Προβλήματα δια βίου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση στην ανάπτυξη *Τα εκπαιδευτικά (Τριμηνιαίο περιοδικό εκπαιδευτικού και κοινωνικού προβληματισμού)*. 2002, № 63-64 (περίοδος β). Σ. 129-137.

2. Bredange G. Teacher Education in Sweden : An Intercultural Perspective *Teacher Education in Plural Societies : An International Review*. M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C. : Falmer Press, 1996. P. 116-129.

3. Canadian Multiculturalism Act URL: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html> (date of access: 09.04.2023)

4. Department for Education and Skills / Teacher Training Agency. Qualifying to Teach. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. London : DFES, 2002. 20 p.

5. Fundamentals of Education. Module handbook 2006-2007. *Faculty of Education, St. Andrew's Building, Glasgow, 2006. 37 p.* URL: <https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/HandbookTeachingLearningHigheEd.pdf> (date of access: 09.04.2023)

6. Encyclopedia of Social Work (National Assotiation of Social Workes). N.Y., 1997. P. 2238-2247.

7. Inger Lindberg and Karin Sandwall. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perstective. *Prospect*. Vol 22, №3. 2007. P. 79-94.

8. International Handbook of Social Work Education / edited by Thomas D. Watts, Doreen Elliott, Nazneen S. Mayadas. Greenwood Press, West port : Connecticut, London, 1995. 613 p.

9. Jamieson A., Curry A., Martinez G. School enrollment in the United States – social and economic characteristics of students. Washington: U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau, 2001. P. 20-533.

10. McLaren P. Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dessent for the new millenium. Boulder, CO: Westview, 1997. 230 p.

11. National Council for the Accreditation of Teacher Education. Standarts, procedures, and policies for the accreditation of professional educational units. Washington, DC: Author, 2002. 156 p.

12. Ναμανάκης Μ. Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα *Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού : πρακτικά ημερίδας*, 30 Μαρτίου 2002. Ρέθυμνο, 2002. Σ. 175–184.

13. Οδηγός Σπουδών του Ν.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους 2002-2003. Αθήνα, 2002. Ρ. 109-111.

14. Rome Ministerial Communiqué URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/pereklad-materialiv-ministerskoyi-konferencziyi-z-pytan-rozvytku-bolonskogo-proczesu-19-11-2020-m-rym-on-line/> (date of access: 08.04.2023)

15. Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας URL: <https://www.enl.auth.gr/> (date of access: 09.04.2023)

16. Бартош О. П. До проблеми професійної підготовки соціальних працівників у Великій Британії. *Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 28. С. 13-18.

17. Бугасова Н. В. Основні напрями навчання іммігрантів в Україні та Швеції: порівняльний аналіз *Педагогічний процес: теорія і практика* : [зб. наук. пр.] / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. 2009. № 1. С. 24–31.

18. Гриник І. Розвиток системи професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у Німеччині. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (2). С. 66–74.

19. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 262 с.

20. Єржабкова Б. Вибрані питання соціальної педагогіки. Дрогобич : Вимір, 2003. 364 с.

21. Захарчук К. М. Особливості фахової підготовки соціальних працівників у Сполучених Штатах Америки та проблеми української освітньої практики. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 91–94.

22. Короткова Ю. М. Забезпечення готовності педагогічних працівників до здійснення полікультурного навчання в Греції. *Вісник СевНТУ* : [зб. наук.пр.]. Серія : Педагогіка. Севастополь, 2011. Вип. 124/2011. С. 215–218.

23. Михнюк С. В. Теоретичні і практичні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників у європейських країнах. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 1 (48). С.272–279.

24. Міжкультурна освіта / за ред. А. Климович. Варшава : “Орт друк”, 2004. 176 с.

25. Погребняк В. А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2010. 295 с.

26. Пономаренко О. В. З історії започаткування соціальної роботи в Америці. *Вісник Запорізького державного університету*. 2002. № 1. С. 9–17.

27. Пришляк О. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів Німеччини до роботи у полікультурному просторі. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль, 2007. № 2. С. 140–144.

28. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. К. : Вища школа, 1997. 180 с.

29. Тименко В. М. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України : спільність і відмінність : [наук. вид.] ; В. М. Тименко ; [за заг ред. Л. П. Пуховської]. К : Автореферат, 2003. 64 с.

## 2 | Освітні та професійні стандарти у системі університетської підготовки соціальних працівників Канади

### 2.1 Теоретичні засади стандартизації у сфері соціальної роботи

Трансформація українського суспільства, яка відбулась через повномасштабне вторгнення Росії в Україну потребує оновлення усіх сфер суспільного життя – нових підходів, ідей, та способів їх організації, які дозволять відбудувати успішну та процвітаючу країну. Соціальна робота є однією з галузей професійної діяльності, спрямована на досягнення суспільного добробуту, а отже потребує особливої уваги в контексті її модернізації та оновлення відповідно до вимог світової спільноти. А це означає, що актуальним сьогодні як ніколи є вивчення кращих практик у сфері професійної діяльності, освіти, досліджень, впровадження професійних та освітніх стандартів, створення реально діючих професійних організацій у сфері соціальної роботи.

У цьому аспекті важливим є вивчення досвіду Канади, як країни що має успішні практики організації та реалізації соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників з урахуванням децентралізованого та мультикультурного підходів. Особливої уваги заслуговує аналіз професійних та освітніх стандартів університетської підготовки у сфері соціальної роботи, як стратегічних орієнтирів якісної та ефективної практики задля досягнення суспільного добробуту. У контексті зазначеного, вивчення, аналіз та систематизація досвіду Канади у сфері освітніх та професійних стандартів дозволить відкрити нові можливості для професійної освіти і розвитку якісної, клієнтоорієнтованої практики в контексті її модернізації та оновлення відповідно до вимог Міжнародної федерації соціальних працівників та Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, що набуває надзвичайно важливого значення у прагненні України слідувати стандартам розвинених країн світу, якісному оновленні усіх систем

зادля розбудови сильної, незалежної, ефективної і процвітаючої держави.

Як показало наше вивчення, система соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників досліджується у працях Дж. Фолі (J. Foley), Дж. Шмід (J. E. Schmid), Б. Кірвін (B. Kirwin), Г. Дровер (G. Drover), А. Вестхуес (A. Westhues), Дж. Лафранс (J. Lafrance), Г. Шмідт (G. Schmidt). Міжнародні стандарти професійної підготовки соціальних працівників та їх роль у цьому процесі схарактеризовано у наукових розвідках В. С'юпола (V. Sewpaul), В. Іоакімідіса (V. Ioakimidis), Р. Гарбера (R. Garber), А. Барретти-Герман (A. Barretta-Herman), М. Пейн (M. Payne). Освітні та професійні стандарти у системі університетської освіти соціальних працівників у Канаді є предметом досліджень Н. Дж. Муле (N. J. Mulé), М. Хана (M. Khan), Ч. Маккензі (C. McKenzie). Важливими для нашого дослідження є матеріали з офіційних сайтів Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (The International Association of Schools of Social Work (IASSW)), Міжнародної федерації соціальних працівників (International Federation of Social Workers), Канадської асоціації у сфері соціальної роботи (Canadian Association of Social Workers (CASE)), Канадської ради регуляторів соціальної роботи (Canadian Board of Social Work Regulators (CCSWR)).

Визначення «стандартів» у сфері професійної соціальної роботи та підготовки соціальних працівників є складним питанням. Слово «стандарт» використовується для багатьох різних понять, включаючи бажану структуру або поведінку. У більшості досліджень, поняття «стандарт» визначається як критерій для вимірювання бажаної поведінки або її фактичної міри; індикатор або дескриптор того, що певні суб'єкти в змозі продемонструвати [25, с. 215 – 221]. «Стандарти» можна прирівняти до ефективної практики, яку можна очікувати, оцінюючи її ефективність на основі результатів, продемонстрованих у діапазоні прийнятих показників, індикаторів або дескрипторів. У кожній сфері можна чітко визначити цінність, що лежить в основі

діяльності; підхід, який може бути застосований; стандарт, якого необхідно досягти; і показники для вимірювання.

Відповідно до цього, стандартизація у сфері соціальної роботи, у першу чергу, передбачає визначення цінностей професії, які лежать в основі її діяльності. Аналіз цінностей та ідеалів професії на осові опрацювання праць В. С'юпола (V. Sewpaul), В. Іоакімідіса (V. Ioakimidis), Д. Сукрай (D.Sookraj), дали змогу систематизувати їх за чотирма основними рівнями: цінності мегарівня (розглядаються в контексті глобалізаційних цілей і завдань), цінності макрорівня (обґрунтовують конкретні дії соціального працівника в межах професійної компетенції, визначають його відповідальність перед клієнтами, колегами, роботодавцями та перед професією загалом); цінності мезорівня (передбачають особливості взаємодії з людьми з урахуванням їх інтересів, проблем і потреб); цінності макрорівня (цінності міжособистісного рівня, що сприяють ефективній взаємодії) [25, 26].

Виявлення та врахування цінностей професії у професійній діяльності та системі підготовки фахівців соціальної сфери на міжнародному рівні дасть змогу забезпечити високу валідність та надійність того, що фахівці відповідають вимогам професії через співмірність очікувань з цінностями, а стандарти контролюються через задокументовані норми, які є загальноновизнаними міжнародною спільнотою у сфері соціальної роботи.

Тенденція стандартизації та уніфікації, де це можливо, вимог до практики та освіти у сфері соціальної роботи є важливою потребою сучасного глобалізованого світу, що характеризується технічним прогресом, інтеграційними процесами, зокрема розвитком економіки спільного споживання, збільшенням ступеня участі людей у соціальних процесах, можливостями для мобільності та обміну досвідом і обумовлюється необхідністю підняття престижу фаху й утвердженням його значення на міжнародному рівні.

Глобалізація, регіональна інтеграція та постійно зростаюча мобільність здобувачів вищої освіти і науковців актуалізували потребу у розроблені, впроваджені та утверджені міжнародно визнаних стандартів у сфері соціальної роботи. У монографії «Міжнародні нормативні стандарти вищої освіти у галузі соціальної роботи» (International Standard Setting of Higher Social Work Education) М. Пейн (M. Payne) наголошує на необхідності використання, виявлення і підтримки стандартів соціальними працівниками у професійній діяльності. Оскільки, по-перше, традиційна для соціальної роботи критична рефлексія і внутрішнє обґрунтування основних аспектів практичної діяльності робить соціальну роботу як професію академічною. По-друге, чітко визначені стандарти соціальної роботи сприяють формуванню правильних власних стандартів професійної діяльності. По-третє, соціальні працівники є частиною місцевої, національної і міжнародної академічної спільноти, а єдині стандарти будуть заохочувати до конкуренції одного з одним, що безумовно, сприятиме підвищенню рівня якості освітніх і соціальних послуг. По-четверте, зовнішні стандарти освіти слугують основою для реалізації визначених цілей соціальної роботи у цій державі [24, с. 33].

У більшості розвинених країн світу стандарти у сфері соціальної роботи поділяються на професійні та освітні. Кожен з цих видів стандартів повинен складатися з певного набору очікувань, що стосуються змісту професії та засобів їх оцінення.

Професійні стандарти – це затверджені вимоги до компетентностей фахівців, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Їх наявність та офіційне визнання забезпечують ясність очікувань на кожному етапі кар'єри соціального працівника. Вони, свого роду, виступають гарантом, що фахівці несуть відповідальність за свої рішення та дії, а також є орієнтиром підтримки професійної компетентності протягом кар'єри. Вони орієнтовані на людину, яка має труднощі та потребу підтримки, сприяють найкращому можливому результату та мінімізують ризик заподіяння шкоди людині [21, с.17].

Освітні стандарти – це затверджені вимоги до обов’язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами. Освітні стандарти мають бути валідними, надійними та справедливими, що визначає їх взаємозв’язок із цінностями професії та професійними стандартами, що відповідають вимогам дійсності [29].

Наявність професійних та освітніх стандартів у сфері соціальної роботи дозволяє визначати: ступінь відповідності фахівця вимогам професії та можливість якісно надавати послуги; чіткі цінності інституційної системи управління якістю в професії та освіті у сфері соціальної роботи; а також, підвищити надійність й ефективність послуг у системі соціальної роботи та професійної підготовки. Що у кінцевій, довгостроковій перспективі дозволить досягти цілей соціальної роботи, що полягають у досягненні добробуту кожної людини та суспільства в цілому.

Основою для розроблення професійних та освітніх стандартів є діяльність міжнародних організацій у сфері соціальної роботи, що втілена у ряд нормативних та регулюючих документів, значення яких є надзвичайно важливим для становлення престижу фаху та утвердження його міжнародного статусу.

## **2.2 Міжнародні освітні та професійні стандарти у сфері соціальної роботи**

На міжнародному рівні регуляторну політику стосовно освітніх та професійних стандартів здійснюють Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (The International Association of Schools of Social Work (IASSW) та Міжнародна федерація соціальних працівників (International Federation of Social Workers). Обидві організації мають консультативний статус в ООН, що дає їм можливість вносити свої

пропозиції щодо роботи з різними категоріями населення. Розглянемо їх детальніше.

Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) – це глобальне об'єднання національних організацій у сфері соціальної роботи із 90 країн світу, які у свою чергу, представлені більш як 750 000 соціальними працівниками. Вперше створена у 1928 році як результат Першої міжнародної конференції з питань соціальної роботи у Парижі. Активну роботу розпочала з 1956 року [3]. Основними цілями організації є наступні:

- зміцнення професії соціального працівника в міжнародному масштабі;
- розвиток загальних стандартів і цілей із соціальної роботи;
- розвиток і актуалізація кодексу етики соціального працівника;
- захист прав людини і сприяння розробці соціальної політики;
- розвиток стандартів навчання та підготовки соціальних працівників;
- підтримка колег в країнах без професійної асоціації.

Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) – це міжнародна організація з питань освіти у сфері соціальної роботи, заснована у 1928 році як результат створення першої міжнародної професійної організації у сфері соціальної роботи в рамках Першої міжнародної конференції з питань соціальної роботи у Парижі. Основна діяльність організації охоплює декілька напрямів, серед яких [23]:

- розвиток освіти у галузі соціальної роботи у всьому світі;
- розробка стандартів для підвищення якості освіти в галузі соціальної роботи;
- заохочення міжнародних обмінів;
- створення форумів для обміну науково-дослідницькою роботою у галузі соціальної роботи;

– сприяння розвитку прав людини й соціального розвитку за допомогою контролю над соціальною політикою та адвокаційної діяльності.

Схарактеризовані напрями діяльності дають підстави стверджувати, що Міжнародна федерація соціальних працівників та Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи спрямовані на розвиток практики та освіти у цій сфері, а також успішного поєднання традицій та інновацій задля успішної та ефективної професійної діяльності та підготовки висококваліфікованих соціальних працівників, здатних на високому рівні надавати допомогу та сприяти розвитку доброти в різних країнах світу.

У липні 2014 року Міжнародна Федерація Соціальних Працівників (International Federation of Social Workers (IFSW) і Міжнародна Асоціація Шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work, (IASSW) оновили міжнародне визначення соціальної роботи, у якому зазначено, що “Соціальна робота – це базована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце в соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальних і гуманітарних наук, а також місцевими знаннями, соціальна робота залучає людей і структури для вирішення життєвих проблем та покращення добробуту. Наведене визначення може бути розширено і доповнено на національному та/або регіональному рівнях» [11]. Відповідно до цього визначення визнається, що соціальна робота – це важлива сфера професійної діяльності, основною метою якої є розвиток суспільства на основі використання етичних засад соціальної роботи, що базуються на її основних принципах, слідування та використання яких є обов’язковим в рамках професійної підготовки соціальних працівників та практичної діяльності у цій сфері.

Основні результати діяльності цих організацій втілені у низку документів, що встановлюють освітні та професійні стандарти у сфері соціальної роботи. І хоча ці документи носять неформальний характер і не мають статусу офіційних нормативних документів, їх роль та значення на міжнародному рівні є важливою.

Так, зокрема професійні стандарти діяльності соціальних працівників визначені у «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles) та Міжнародному Кодексі етики (International Code of Ethics).

Документ «Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles) був затверджений у 2018 році Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи. Хоча, до цього зазнавав змін, оскільки перші етичні засади професійної діяльності були проголошені у 1994 році у документі «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти» («Ethics of Social Work - Principles and Standards»), друга версія цього документу була у 2004 році «Етика соціальної роботи, декларація принципів» («Ethics in Social Work, Statement of Principles»). Спільна декларація етичних принципів була покликана заохочувати соціальних працівників у всьому світі до роздумів про виклики та дилеми, з якими вони стикаються, та до прийняття етично обґрунтованих рішень про те, як діяти у кожному окремому випадку [12, 13].

Слід зауважити, що Міжнародна федерація соціальних працівників ухвалила коротшу версію декларації, у той час як Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи додала більше пояснень до кожного з принципів і залишила в ній ідею деколонізації соціальної роботи. Обидві організації визнають, що їх глобальний документ може не відображати особливості національної або регіональної контекстної реальності професійної практики й закликають до ухвалення етичних стандартів на національному та регіональному рівнях, які б базувались на ключових ідеях нової декларації.

Сьогодні, в основі «Глобальної декларації етичних принципів соціальної роботи» лежить 9 основних принципів: повага до людини та визнання її гідності, сприяння у реалізації прав людини, сприяння соціальній справедливості, сприяння у реалізації права на самовизначення, сприяння у реалізації права на участь, повага до конфіденційності та приватності, ставлення до людей як до цілісних індивідів, етичне використання технологій та соціальних медіа, професійна добросовісність. Ці принципи підтримані як практиками, так і академічною спільнотою і є основою стандартів професійної практики у сфері соціальної роботи, зокрема їх перелік та основний короткий зміст викладений у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

### Етичні принципи соціальної роботи

Назва принципу українською мовою	Зміст принципу
Повага до людини та визнання її гідності	Своїм ставленням, словами та вчинками соціальні працівники визнають і поважають природну, невід’ємну гідність та цінність усіх людей.
Сприяння у реалізації прав людини	Соціальні працівники підтримують фундаментальні та невід’ємні права всіх людей і сприяють їх реалізації. Соціальна робота базується на повазі до природженої цінності та гідності всіх людей, на повазі до індивідуальних і соціальних / громадянських прав, що з них випливають.
Сприяння соціальній справедливості	Соціальні працівники несуть відповідальність за залучення людей до досягнення соціальної справедливості у суспільстві в цілому та стосовно людей, з якими вони працюють. Це означає: <ul style="list-style-type: none"> <li>- протистояння дискримінації та інституційному гнобленню;</li> <li>- повага до різноманітності;</li> <li>- доступ до справедливих ресурсів;</li> <li>- протистояння несправедливій політиці та практиці;</li> <li>- розвиток солідарності.</li> </ul>

Продовження таблиці 2.2.1

Сприяння у реалізації права на самовизначення	Соціальні працівники поважають і підтримують право людей приймати власні рішення та робити вибір, якщо це не загрожує правам та законним інтересам інших людей.
Сприяння у реалізації права на участь	Соціальні працівники працюють над зміцненням самооцінки та можливостей людей, сприяючи їх повній участі у всіх аспектах ухвалення рішень та дій, які впливають на їхнє життя.
Повага до конфіденційності та приватності	<p>- Соціальні працівники поважають права людей на конфіденційність та недоторканість приватного життя, працюють у відповідності до цих прав, якщо тільки не існує ризику заподіяння шкоди собі самому чи іншим особам або інших обмежень, установлених законом.</p> <p>- Соціальні працівники інформують людей, з якими вони співпрацюють, щодо таких обмежень конфіденційності та недоторканості приватного життя.</p>
Ставлення до людей як до цілісних індивідів	Соціальні працівники визнають біологічні, психологічні, соціальні та духовні аспекти життя людей, розуміють їх і ставляться до всіх людей як до цілісних індивідів. Таке визнання використовується для формулювання холистичних, цілісних оцінок, а також втручань з повною участю людей, організацій та громад, з якими співпрацюють соціальні працівники.
Етичне використання технологій та соціальних медіа	- Етичні принципи цієї Декларації застосовують до всіх контекстів практики соціальної роботи, освіти та досліджень, незалежно від того, пов'язано це з прямим особистим контактом чи з використанням цифрових технологій та соціальних медіа.

	<p>- Соціальні працівники повинні усвідомлювати, що використання цифрових технологій та соціальних медіа може загрожувати дотриманню багатьох етичних стандартів, зокрема, таких як повага приватності та конфіденційності, недопущення конфлікту інтересів, компетентність, належне ведення документації тощо, і тому повинні отримати необхідні знання та навички для протистояння неетичній практиці при використанні технологій.</p>
Професійна доброчесність	<p>- Національні асоціації та організації зобов'язані розробляти та регулярно оновлювати власні кодекси етики або етичні рекомендації з огляду на місцевий контекст та інформувати соціальних працівників та школи соціальної роботи.</p> <p>- Соціальні працівники повинні мати необхідну кваліфікацію, а також розвивати та підтримувати необхідні навички та компетенції для виконання своєї роботи.</p> <p>- Соціальні працівники підтримують мир та ненасильство.</p> <p>- Соціальні працівники повинні діяти чесно.</p> <p>- Соціальні працівники визнають, що в деяких культурах та країнах надання та отримання маленьких подарунків є частиною соціальної роботи та культурного досвіду.</p> <p>- Соціальні працівники зобов'язані вживати необхідних заходів, щоб професійно і особисто піклуватися про себе на робочому місці, у приватному житті та суспільстві.</p> <p>- Соціальні працівники визнають, що вони несуть відповідальність за свої дії перед людьми, з якими вони працюють; власними колегами; своїми роботодавцями; професійними асоціаціями, а також згідно із місцевим, національним та міжнародним законодавством; і ці різні зобов'язання можуть суперечити одне одному, що має бути обговорено задля мінімізації завдання шкоди всім особам.</p>

	<p>- Соціальні працівники та їхні роботодавці працюють над створенням таких умов на робочому місці та в їхніх країнах, за яких можливі обговорення, оцінка та дотримання принципів, визначених цією Декларацією та національними кодексами.</p>
--	---

*Джерело:* складено на основі документів МФСП [12] та МАШСР [13].

Співставлення міжнародних етичних стандартів, ухвалених у 1994, 2004 та 2018 рр., свідчить, що фахова соціальна робота в світі рухається за траєкторією розвиткової (девелопментської) моделі [20] та спирається на цінності, які Р.Інглегарт [16] відносив до постматеріалістичних, постмодерністських. Також більше уваги приділено питанням соціальної згуртованості, протидії суспільним стереотипам, запобіжним заходам під час використання новітніх технологій. Таким чином, соціальна робота як професія прагне здолати свій «напівфаховий статус» допоміжної професії [32], яка подекуди демотивує клієнтів від змін [15]. Водночас нові етичні стандарти орієнтують на визнання локального контексту й звертають увагу на недоцільність сліпого копіювання закордонного досвіду, прямо (у версії МАШСР) чи опосередковано (у версії МФСП) протистоять «професійному імперіалізму» [22].

Сформульовані у міжнародних документах норми є важливою етичною основою розвитку теорії і практики соціальної роботи, проте вони мають загальний характер і не враховують національних особливостей. Ними передбачено, що країни-члени Міжнародної федерації соціальних працівників адаптують їх під свої особливості професійної діяльності і освіти соціальних працівників. До того ж, положення декларації і стандартів не є постійними і можуть змінюватися на підставі виникнення нових професійних вимог до соціальних працівників [1].

Освітні стандарти професійної підготовки соціальних працівників представлені більшою кількістю документів, що пояснюється тим, що на міжнародній арені важливим є унормування системи підготовки фахівців відповідно до останніх тенденцій у сфері соціальної роботи за єдиними стандартами з метою уможливлення якісної та практико-орієнтованої освіти. Так, зокрема освітні стандарти регулюються «Всесвітнім керівництвом з питань освіти соціальних працівників» (World Guide to Social Work Education), «Глобальними стандартами професійної підготовки соціальних працівників» (Global Standards for Social Work Education and Training).

Документ «Всесвітнє керівництво з питань освіти соціальних працівників» (World Guide to Social Work Education) (1973-1984 р.р.) визначає основні вимоги до освітніх програм підготовки фахівців для цієї сфери (Stickney, Resnick, 1973; Kendall, 1984) [19]. У положеннях Керівництва визначено, що у загальному вигляді у програмах має обґрунтовуватися мета підготовки соціальних працівників, її тривалість (не менше двох років), вимоги до абітурієнтів, які можуть стати студентами відповідно до академічних стандартів, змістова частина теоретичної і практичної роботи, система оцінювання, список рекомендованої літератури і перелік доступних ресурсів для навчання. Крім того, програма має включати відомості щодо кількості професорсько-викладацького складу і квоти студентів, що можуть бути зараховані на навчання. У Керівництві з питань освіти соціальних працівників викладено рекомендації щодо особливостей виявлення відмінностей у національних освітніх системах і моделях освіти і важливості їх врахування у процесі розробки навчальних програм підготовки соціальних працівників. Це уможливить урізноманітнення змісту курсів із соціальної роботи, що сприятиме забезпеченню підготовки студентів з урахуванням регіональних особливостей. Такий підхід до організації навчання створить тісну взаємодію навчального закладу і ринку праці, передбачивши структурну систематизацію

основних компонентів навчальних програм і дасть можливість стандартизувати навчання на міжнародному рівні.

На основі Всесвітнього керівництва з питань освіти соціальних працівників, з метою визначення основних стандартів для підготовки фахівців із соціальної роботи, у 2000 р. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи та Міжнародна федерація соціальних працівників розпочали роботу над створенням «Глобальних стандартів професійної підготовки соціальних працівників» (Global Standards for Social Work Education and Training). Перша версія цього міжнародного документу була прийнята у 2004 р. в Аделаїді (Австралія). У період з 2004 по 2019 рік цей документ слугував орієнтовним посібником із встановленням стандартів досконалості у сфері освіти соціальної роботи. З прийняттям нового Глобального визначення соціальної роботи в липні 2014 року, в 2019 році, *Глобальні стандарти професійної підготовки соціальних працівників* були оновлені з метою інтеграції змін в цих документах та відображення останніх подій в глобальній перспективі соціальної роботи. Нова редакція Глобальних стандартів – це продукт динамічного та колективного процесу, який тривав 18 місяців і включив відгуки від 125 країн, представлених 5 регіональними асоціаціями та приблизно 400 університетами та організаціями підвищення кваліфікації у сфері соціальної роботи [7].

Особливість цього документа полягає в тому, що він спрямовується на забезпечення «глобальної сумісності основних стандартів» підготовки соціальних працівників, що не применшує важливості національних та регіональних стандартів у галузі професійної освіти з огляду на економічні, політичні, культурні та соціальні особливості кожної країни, де здійснюється підготовка соціальних працівників.

Основними цілями Глобальних стандартів є [7]:

- забезпечення послідовності у наданні освіти з соціальної роботи, цінуючи різноманітність, справедливість та залучення усіх зацікавлених сторін;

- переконання, що освіта у сфері соціальної роботи відповідає цінностям і політикам професії, сформульованим Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною федерацією соціальних працівників;

- соціальний захист персоналу, студентів та користувачів послуг, залучених до навчального процесу.

- переконання, що наступне покоління соціальних працівників матиме доступ до відмінної якості навчання, можливостей, які також включають знання соціальної роботи, отримані в результаті досліджень, досвіду, політики та практики у цій сфері;

- розвиток співпраці та обмін знаннями між різними школами соціальної роботи та між освітою, практикою та дослідженнями у сфері соціальної роботи;

- підтримка шкіл соціальної роботи задля їх процвітання, забезпечення ресурсами, інклюзивним середовищем для викладання та навчання.

Глобальні стандарти спрямовані на те, щоб охопити як універсальність цінностей соціальної роботи, так і різноманітність, яка характеризує професію, через систематизацію та популяризацію набору стандартів, які поділяються на обов'язкові (ті, які мають бути дотримані в рамках усіх освітніх програм) та бажані (ті стандарти, яких повинні дотримуватися школи соціальної роботи за можливості їх включення із урахуванням національної специфіки професійної підготовки).

Цей документ встановлює освітні стандарти, які охоплюють окремі, але взаємопов'язані елементи освіти соціальної роботи: *школа соціальної роботи, люди та професія* [7]. У розділі «Школа соціальної роботи», що в українському контексті тлумачиться як основні заклади, де готують соціальних працівників, визначається, що навчання у сфері соціальної роботи може здійснюватися університетами, коледжами, установами вищої, освіти державної, приватної та некомерційної форм власності, які мають бути обов'язково визнаними

освітніми та/або регулюючими органами в кожній країні. У розділі наголошується на тому, що навчання у сфері соціальної роботи є складною та вимогливою діяльністю, яка потребує доступу до відповідних ресурсів, викладачів, прозорих стратегій та сучасної навчальної програми. Відповідно до цього положення зміст розділу «Школа соціальної роботи» складається з таких блоків, як-от: основна місія, цілі та завдання, ресурс та засоби, освітня програма та основні навчальні програми, взаємозв'язок з соціальною роботою в контексті та на практиці, дослідницька та наукова діяльність. Ці блоки містять стандарти, що стосуються регулювання освітньої діяльності у сфері соціальної роботи.

Зокрема, у цьому розділі наголошується на важливості дотриманні у змісті програм цінностей та етичних принципів соціальної роботи, прав та інтересів людей, залучених до всіх аспектів реалізації освітніх програм і послуг (включаючи студентів, викладачів і користувачів послуг). Програма має відповідати вимогам професійних цілей, визначених на національному та/або регіональному/міжнародному рівнях та відповідати місцевим, національним та/або регіональним/міжнародним потребам та пріоритетам розвитку. А навчальний план повинен відображувати основні знання, процеси, цінності та навички професії соціальної роботи, які застосовуються в контексті конкретних реалій. Реалізація програм у сфері соціальної роботи має відбуватися із залученням необхідної кількості ресурсів для здійснення такої діяльності, зокрема має бути створений окремий підрозділ (факультет, кафедра тощо), надані необхідні та стабільні бюджетні асигнування, забезпечена достатня кількість викладацького та адміністративного складу, впроваджена належна інфраструктура, включаючи аудиторні приміщення, комп'ютери, тексти, аудіовізуальне обладнання, доступи до бібліотек, ресурси громади для практичного навчання та нагляду для сприяння досягненню своєї основної мети чи місії, цілей програми та її очікуваних результатів.

Що стосується стандартів для навчальних програм, то вони мають відповідати цілям структурного підрозділу, що здійснює підготовку, її очікуваним результатам та місії. Повинна бути забезпечена прозора процедура їх запровадження та реалізації, можливість постійного перегляду та доопрацювання. Програми мають бути спрямовані на розвиток навичок критичного мислення та наукових міркувань, відкритості до нового досвіду та відданості навчанню протягом усього життя, а також ґрунтуватися на принципах прав людини та прагненні до справедливості, відображати потреби, цінності та культуру відповідних груп населення.

Важливим також є розуміння того, що навчальний заклад *повинен переконатися*, що студенти, які здобувають освіту у сфері соціальної роботи до моменту отримання своєї першої професійної кваліфікації з соціальної роботи мали достатній/необхідний і відповідний доступ до навчальної програми із врахуванням її наступних компонентів [7]:

- соціальна робота в контексті: відноситься до ширших знань, необхідних для критичного розуміння політичних, соціально-правових, культурних та історичних сил, які сформували теоретичну базу соціальної роботи;

- соціальна робота на практиці: відноситься до ширшого набору навичок і знань, необхідних для розробки та надання ефективних, етичних і компетентних заходів у сфері професійної діяльності.

Також, у розділі наводиться перелік того, що має стосуватися теоретичного і практичного контексту фаху. Акцентується увага і на практиці студентів, яка має бути добре інтегрована в освітню програму для підготовки студентів до етичної, компетентної та ефективної практики. Визначається також, що практика має бути достатньою за тривалістю (щонайменше 25 % загальної навчальної діяльності в рамках курсів, в кредитах, днях або годинах), складністю завдань і можливостями навчання, щоб забезпечити підготовку студентів до професійної діяльності.

Важливим вбачається й інтеграція дослідницької та наукової діяльності у зміст програм підготовки. Оскільки, знання та наука про соціальну роботу генеруються з різноманітних джерел, включаючи надавачів освітніх послуг, дослідницькі організації, незалежних дослідників, місцеві громади, організації соціальної роботи, практиків та користувачів послуг. Усі учасники освітнього процесу мають робити внесок у розвиток, критичне розуміння соціальної роботи. Цього можна досягти шляхом включення стратегій досліджень цієї галузі у всіх аспектах програми, де це є можливим.

У другому розділі Глобальних стандартів «Люди» визначено, що реалізація освітніх програм у сфері соціальної роботи включає динамічну інтелектуальну, соціальну та матеріальну спільноту. Ця спільнота об'єднує студентів, викладачів, адміністраторів і користувачів послуг, об'єднаних у своїх зусиллях щодо розширення можливостей для навчання, професійного та особистісного розвитку. Відповідно до цього, програма підготовки соціальних працівників має враховувати вимоги до усіх учасників освітнього процесу. Так, зокрема визначено, що викладачі мають бути представлені у достатньому кількісно-якісному складі, включаючи практичний і дослідницький досвід у сфері соціальної роботи. Вони мають право брати участь у процесах прийняття рішень, пов'язаних із розвитком основної мети чи місії програми, у формулюванні цілей, розробці освітньої програми, навчального плану та очікуваних результатів програми. Середовище в якому працюють викладачі має бути сприятливим для отримання користі від співпраці. Інституційна політика щодо просування по службі, перебування на посаді, дисциплінарних стягнень і звільнення є прозорою та чіткою. Розподіл робочого навантаження має ґрунтуватися на таких принципах, як справедливість і повага до різноманітних навичок, досвіду та талантів педагогів. Задля сприяння якості професійної підготовки в рамках закладу освіти, адміністрація має забезпечувати збалансований розподіл навантаження для викладачів з огляду на кількість годин

викладання, практики, адміністративного навантаження, забезпечуючи наявність місця для участі в усіх видах діяльності, включаючи творчу роботу та дослідження.

Для студентів має бути розроблена прозора процедура вступу, забезпечена практика щодо відсутності дискримінації будь-якого студента на основі раси, кольору шкіри, культури, етнічного та мовного походження, релігії, політичної орієнтації, статі, сексуальної орієнтації, віку, сімейного стану, функціонального статусу та соціально-економічного статусу. Також, чіткою має бути процедура оцінювання та розгляду скарг й апеляцій, до того ж забезпеченими мають бути усі доступні види підтримки, включаючи академічну, фінансову, особисту допомогу та сприяння у працевлаштуванні. Важливим аспектом є надання можливості студентам із соціальної роботи розвивати самосвідомість щодо своїх особистих і культурних цінностей, вірувань, традицій і упереджень, а також того, як вони можуть вплинути на здатність розвивати стосунки з людьми та працювати з різними групами населення.

Необхідним також є приділення уваги користувачам послуг в рамках розробки програми підготовки соціальних працівників, зокрема включення прав, поглядів та інтересів усіх зацікавлених сторін до розробки та реалізації освітніх програм. Важливою складовою такої діяльності має бути проактивна стратегія для сприяння залученню зацікавлених сторін до всіх аспектів розробки, планування та реалізації освітніх програм.

У розділі «Професія» визначено, що усі школи соціальної роботи (тобто заклади освіти, що здійснюють підготовку соціальних працівників) є членами глобальної професійної та академічної спільноти. Таким чином, вони повинні мати можливість робити внесок і отримувати користь від розвитку науки, практики та політики на національному та глобальному рівнях. Тісні та офіційні стосунки з представниками та ключовими зацікавленими сторонами професії соціальної роботи, включаючи регуляторні органи та

національні й регіональні асоціації практики та освіти соціальної роботи є неодмінним елементом діяльності шкіл соціальної роботи.

До того ж, у цьому розділі акцент зроблений на тому, що цінності, етика та принципи соціальної роботи є основними компонентами професії, школи повинні постійно забезпечувати: (а) дотримання Глобальних етичних принципів та стандартів, затверджених Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи; (б) дотримання національних та регіональних кодексів етики; (с) дотримання Глобального визначення соціальної роботи, затвердженого Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи. Оскільки, чітке усвідомлення цінностей, принципів та етичної поведінки соціальної роботи дозволить усвідомлювати межі професійної практики та те, що може вважатися непрофесійною поведінкою з точки зору етичного кодексу.

Надзвичайно важливими видаються і положення, що заохочують розвиток відмінностей у практиці шляхом відображення культурної, етнічної та інших форм різноманітності в освітніх програмах, зокрема визнання та розвиток місцевої освіти та практики соціальної роботи на основі традицій і культур різних етнічних груп і суспільств, якщо такі традиції та культури відповідають професійним етичним кодексам і зобов'язанням щодо прав людини.

Чільне місце в освітніх стандартах, зокрема розділі «Професія», посідають положення, що стосуються прав людини, соціальної, економічної та екологічної справедливості, що є фундаментальними стовпами і лежать в основі теорії, політики та практики соціальної роботи. У цьому аспекті важливою є підготовка студентів до вміння застосовувати принципи прав людини (як сформульовано в Міжнародному біблі про права та основних міжнародних договорах про права людини) задля формування свого розуміння того, як поточні соціальні проблеми впливають на соціальну, економічну та екологічну справедливість; виявлення можливостей для підтримки

розвитку на низовому рівні та спільної участі громади для досягнення цілей соціального розвитку; використання можливостей для обміну знаннями, досвідом та ідеями з колегами з усього світу для підтримки розвитку освіти соціальної роботи, вільної від колоніальних впливів [7].

Отже, формулювання та визнання професійних та освітніх стандартів у сфері освіти і практики соціальної роботи є важливим елементом становлення професії та визнання її ролі на міжнародному рівні. Таким чином соціальна робота як професія прагне здолати свій «напівфаховий статус» допоміжної професії, створити передумови для якісної освіти та практики у цій сфері у всіх країнах світу задля розвитку добробуту населення. Врахування та імплементація освітніх та професійних стандартів різними країнами свідчить про високий рівень розвитку освіти та практики у сфері соціальної роботи.

### **2.3 Освітні та професійні стандарти Канади у сфері соціальної роботи**

Освітні та професійні стандарти Канади у сфері соціальної роботи формувалась під впливом загальних світових тенденцій розвитку цієї галузі та діяльності міжнародних професійних організацій, але з урахуванням історичних особливостей становленні і розвитку країни. Система соціальної роботи та соціальної освіти в Канаді має свою специфіку, яка обумовлюються географічним становищем, поділом її на провінції (Альберта, Британська Колумбія, Манітоба, Нова Шотландія, Нью-Брансвік, Ньюфаундленд і Лабрадор, Онтаріо, Острів Принца Едварда, Квебек, Саскачеван, Північно-західні території, Юкон, Нунавут), високим ступенем децентралізації провінцій та потужною діяльністю регуляторних та професійних організацій у сфері освіти та практики соціальної роботи.

Соціальна робота як галузь професійної діяльності у Канаді відноситься до сфери регульованих професій за допомогою державних і

громадських інститутів (національні та провінційні регулюючі органи (ради, коледжі), професійні організації) та засобів юридичного впливу (законодавчі та нормативно-правові документи), метою яких є встановлення, підтримка та дотримання стандартів, практики й етики.

У свою чергу державні і громадські інститути, що регулюють стандарти у сфері соціальної роботи поділяються на 2 основні типи фахові та освітні (рис. 1). До фахових організацій належать:

- національні, як-от Канадська асоціація соціальних працівників (Canadian Association of Social Workers (CASE) та Канадська рада регуляторів соціальної роботи (Canadian Board of Social Work Regulators (CCSWR);

- провінційні та територіальні організації соціальної роботи, зокрема Альбертський коледж соціальних працівників (Alberta College of Social Workers), Асоціація соціальних працівників Північної Канади (Association of Social Workers of Northern Canada (ASWNC), Асоціація соціальних працівників Британської Колумбії (BC Association of Social Workers), Коледж соціальних працівників Манітоби (Manitoba College of Social Workers), Асоціація соціальних працівників Нью-Брансвіка (New Brunswick Association of Social Workers), Асоціація соціальних працівників Нью-Фундленда і Лабрадора (New Foundland and Labrador Association of Social Workers), Асоціація соціальних працівників Нової Шотландії (Nova Scotia Association of Social Workers), Асоціація соціальних працівників острова Принца Едуарда (Prince Edward Island Association of Social Workers), Асоціація соціальних працівників Онтаріо (Ontario Association of Social Workers), Професійний орден соціальних працівників Квебеку (Quebec: Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec), Асоціація соціальних працівників Саскачевана (Saskatchewan Association of Social Workers).

До освітньої професійної організації у галузі соціальної роботи належить Канадська асоціація освіти соціальної роботи (Canadian Association for Social Work Education (CASWE)).



Рис. 2.3.1 Система професійних організацій у галузі соціальної роботи в Канаді

Оскільки професія соціальної роботи законодавчо регулюється провінціями, у яких представлені територіальні професійні організації соціальної роботи, кожна провінція має свій організаційний та регулюючий орган (коледж), який обирає одного члена до правління Канадської асоціації соціальних працівників (CASW). Регулювання цих організацій знаходиться під управлінням Канадської ради регуляторів соціальної роботи (CCSWR). Провінційні та територіальні професійні організації у галузі соціальної роботи на місцевому рівні регулюють різні аспекти фахової діяльності: від законодавчого забезпечення системи соціальної роботи в провінції та якості системи соціального обслуговування та соціального захисту населення до професійного ліцензування діяльності соціальних працівників та системи їх професійного вдосконалення.

Освітня організація у галузі соціальної роботи Канадська асоціація освіти соціальної роботи (Canadian Association for Social Work Education (CASWE) об'єднує усі університетські факультети, школи та кафедри у галузі соціальної роботи та провінційні професійні організації у цій галузі. Розглянемо діяльність цих організацій детальніше.

*Канадська асоціація соціальних працівників (Canadian Association of*

Social Workers (CASE) – одна з найперших професійних організацій у світі в цій галузі. Вона була заснована в 1926 році з метою моніторингу умов працевлаштування та встановлення стандартів практики у цій професії та на сьогоднішній день має неофіційний статус національного голосу та офіційний статус члена Міжнародної федерації соціальної роботи (IFSW). Канадська асоціація соціальних працівників (CASW) складається з 10 провінційних та територіальних організацій-партнерів. Основна місія організації – пропагування професії соціальної роботи в Канаді та сприяння розвитку соціальної справедливості. Професійна діяльність організації у галузі соціальної роботи передбачає вплив на соціальну політику Канади з урахуванням принципу соціальної справедливості, організацію та надання якісних соціальних послуг, а також систему професійного розвитку соціальних працівників шляхом створення широкої інформаційної бази і та інструментів для підвищення кваліфікації фахівців цієї сфери. Важливим напрямом діяльності організації є участь у політичних коаліціях та асоційованих національних комітетах з метою лобювання інтересів професії у країні та підтримки спеціальних галузевих проєктів. Щоб забезпечити найвищий ступінь досконалості у професії, Канадська асоціація соціальних працівників (CASW) забезпечує оцінку академічної кваліфікації соціальних працівників, що отримали освіту не у Північній Америці, але бажають практикувати у Канаді (*About CASE*, 2021) [2].

*Канадська рада регуляторів соціальної роботи* (The Canadian Council of Social Work Regulators (CCSWR) – організація, яка об'єднує в національну структуру провінціальні та територіальні органи регулювання соціальної роботи, в число яких входять і професійні організації у галузі соціальної роботи. Важливими завданнями діяльності ради є організація та керування національною мережею професійних організацій у галузі соціальної роботи, розробка національних стандартів оцінки компетентності у практиці соціальної роботи, розробка національних поглядів на регулювання соціальної роботи, реалізація проєктів соціальної роботи, що становлять

національний інтерес, співпраця з іншими національними установами та організаціями (*About us*, 2021) [4].

Діяльність провінційних та територіальних професійних організацій у галузі соціальної роботи відрізняється високим ступенем децентралізації. Вони одночасно можуть виконувати дві ролі – регулюючого органу соціальної роботи та професійної організації. Кожна з цих організацій має свій офіційний веб-сайт, на якому представлена інформація про діяльність, місію, основні напрями діяльності, освітні можливості для соціальних працівників, вакантні робочі місця.

Аналіз основних напрямів роботи і завдань 10-ти провінційних/територіальних коледжів та асоціацій, що регулюють соціальну роботу на місцевих рівнях засвідчив, що основними завданнями їх діяльності є: служіння інтересам громадськості, підняття авторитету професії та представлення інтересів своїх членів, забезпечення підтримки професійної підготовки фахівців для сфери соціальних послуг, проведення досліджень у галузі соціальної роботи, забезпечення можливостей професійного зростання своїх членів, а також видання та розповсюдження інформації, як для професіоналів сфери соціальної роботи, так і для широкого загалу. “Майбутнє професії пов’язане з розквітом професійної асоціації”, – вважає Джулі Фолі [10]. Професійні асоціації соціальних працівників спрямовують зусилля на підняття рівня соціальної роботи в Канаді на вищий рівень, сприяючи підвищенню престижу професії соціального працівника.

Важливою складовою освітньої діяльності професійних організацій є підтримка партнерських відносин із Канадською асоціацією з питань освіти соціальної роботи (*Canadian Association for Social Work Education*). Ця організація посідає чільне місце у системі професійної освіти і професійного розвитку соціальних працівників Канади. Вона співпрацює із національними та територіальними професійними організаціями та керуючими органами усіх провінцій з метою досконалості у навчанні, практиці та науковій діяльності із соціальної

роботи. Основними напрямками діяльності асоціації є: розробка освітньої політики та стандартів соціальної роботи; акредитація освітніх програм соціальної роботи; розвиток та підтримка членства; проведення щорічної конференції; видання наукового журналу; сприяння та підтримка професійного розвитку на робочому місці як центрального компонента освіти соціальної роботи; забезпечення критичного аналізу та соціальної політики; проведення та підтримка дослідницької та іншої наукової діяльності у сфері соціальної роботи [33].

Вивчення та систематизація досвіду діяльності професійних організацій у галузі соціальної роботи показало, що одним із пріоритетних напрямів їх діяльності є розвиток професії, що реалізується через створення чітких стандартів професійної діяльності, конкретних кваліфікаційних вимог до працівників, увагу до системи професійної підготовки через узгодження змісту освітніх програм з коледжами та асоціаціями, системну законодавчу та нормативно-правову базу, систему супервізії на робочому місці тощо.

Важливо зацентувати увагу на тому, що професійні та освітні організації у галузі соціальної роботи Канади мають не формальний, а номінальний статус. Усі напрями діяльності є чітко регламентовані, особливо ті, що пов'язані із розробкою освітніх та професійних стандартів у сфері професійної діяльності. Кожна освітня програма, в рамках якої здійснюється підготовка соціальних працівників в університетах та коледжах має погоджувати зміст програми із територіальними та національними організаціями та чітко слідувати їх рекомендаціям. Такий підхід до професійної підготовки соціальних працівників дозволяє забезпечити високу якість освіти, відповідність загальним місіям країни та зберегти територіальні відмінності кожного.

Кожна з провінцій та територій Канади має свій унікальний досвід організації соціальної роботи, який ґрунтується на цінностях, які закладені у Конституції Канади (*Constitution Act of Canada*), Кодексі етики (*Code of Ethics*) [6] та Стандартах етичної практики (*Guidelines for Ethical Practice*) [14] Канадської асоціації соціальних працівників

(Canadian Association of Social Workers (CASE), провінційних та територіальних законах й нормативно-правових документах, автентичній історії та практиках роботи з різними соціальними групами.

Категоріальний аналіз змісту понять «соціальна робота» у Законі про соціальних працівників Британської Колумбії (*Social Workers Act*, 2010) [28], Законі про соціальну роботу та соціальне обслуговування в Онтаріо (*Social Work and Social Service Work Act*, 1998) [27], Законі про повагу до практики соціальної роботи у Ньюфаундленді і Лабрадори (*An Act Respecting the Practice of the Social Work*, 2010) [5], Законі про медичні професії в Альберті (*The Health Professions Act*, 2003) [30] дав можливість з'ясувати, що це поняття трактується як професійна діяльність, спрямована на оцінку, усунення та запобігання соціальних проблем, покращення соціального, психосоціального функціонування та добробуту окремих осіб, сімей, груп і громад шляхом надання прямих консультаційних та терапевтичних послуг; розробку та організацію програм обслуговування людей, включаючи ті, що реалізуються спільно з іншими професіями; сприяння розвитку та вдосконаленню соціальної політики; проведення досліджень у сфері соціальної роботи. Це визначення охоплює різноманітний спектр заходів із соціальної роботи, включаючи безпосередню роботу з окремими особами, сім'ями, розвиток громади, адвокацію, зміцнення здоров'я, розробку політики, адміністративну практику та дослідження з урахуванням історичного, культурного та мультикультурного контекстів, що у свою чергу зумовлює успішність практики у сфері соціальної роботи у розрізі системної всеохопленості суспільних проблем на всіх рівнях практичної діяльності – від практики до аналізу політик та досліджень у цій галузі. Однак з іншої сторони, передбачає необхідність впровадження високих стандартів практичної діяльності, умовою наявності яких є якісна професійна підготовка соціальних працівників, яка здійснюється в університетах Канади та високопрофесійні соціальні працівники.

Професійні стандарти. Професійне регулювання соціальної роботи зумовлене повноваженнями держави ухвалювати нормативно-правові документи, необхідні для захисту громадян від осіб, які є некваліфікованими, некомпетентними або непридатними до практики. Професійні стандарти у сфері соціальної роботи в Канаді є сферою відповідальності Канадської асоціації соціальних працівників (Canadian Association of Social Workers (CASE)) та Канадської ради регуляторів соціальної роботи (The Canadian Council of Social Work Regulators (CCSWR)). Їх нормативне регулювання на національному рівні виходить з Національного класифікатора професій (The National Occupational Classification (NOC)), Кодексу етики (*Code of Ethics*), Стандартів етичної практики (*Guidelines for Ethical Practice*), Профілю початкового рівня компетенції для професії соціальної роботи в Канаді (*Entry-Level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada*), на локальному – з провінційних/територіальних Кодексів етики та Стандартів етичної практики, а також галузевих законів, що регулюють соціальну сферу на конкретній території.

У Національному класифікаторі професій (The National Occupational Classification (NOC)) визначено профіль професії, обов'язки та вимоги до працевлаштування у сфері соціальної роботи в Канаді. Так, зокрема, особа, що має освітню кваліфікацію «соціальний працівник» має право обіймати наступні посади: координатор соціальної роботи, медичний соціальних працівник, соціальний працівник у сфері психіатрії, супервайзер соціальної роботи, соціальний працівник, слідчий відділу допомоги дітям, радник з питань освіти (науковий радник, кар'єрний радник, шкільний порадижник, консультант студентської служби), консультант з питань шлюбу та сім'ї, менеджер соціальних, громадських та виправних служб, соціальний та громадський працівник (працівник розвитку громади, працівник кризового втручання, працівник у справах дітей та молоді, інструктор життєвих навичок, молодіжний працівник, інспектор із забезпечення доходів) тощо. Кожна з цих видів професії

має свій профіль у Національному класифікаторі, однак відноситься до сфери діяльності соціального працівника [31].

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

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

Особливість канадської практики регулювання професії полягає у тому, що практикуючі соціальні працівники не можуть називати себе «соціальними працівниками», доки не будуть зареєстровані в провінції чи території, де вони бажають працювати. Враховуючи те, що працевлаштування можливе за умови реєстрації та складання іспитів, важливим є чітке регулювання професійних стандартів у сфері соціальної роботи. Так, зокрема загальноканадські стандарти професійної діяльності представлені у Кодексі етики (*Code of Ethics*) Стандартах етичної практики (*Guidelines for Ethical Practice*).

Кодекс Етики (*Code of Ethics*) в Канаді затверджений у 2005 році Канадською асоціацією соціальних працівників. Він визначає цінності та принципи, якими керується професійна поведінка соціальних працівників та вимагає від фахівців неухильного дотримання основних етичних правил. Цей документ є основою для оцінки професійної

поведінки соціальних працівників, які працюють у регуляторних радах і організаціях, які є надавачами соціальних послуг. У документі наголошується, що професійна діяльність має базуватися на шести основних цінностях, як-от: повага до гідності людей; прагнення до соціальної справедливості; служіння людству; чесність професійної практики; конфіденційність у професійній практиці; компетентність у професійній практиці. Кожна із цінностей має свій опис та принципи, що лежать в її основі та стосуються основних засад поведінки соціального працівника. Зміст цінностей систематизовано у таблиці 2.3.2.

Таблиця 2.3.2

**Зміст цінностей професійної етики  
соціальних працівників в Канаді**

<b>Назва цінності</b>	<b>Принципи, що відображають основний зміст цінності</b>
<p>Повага до гідності людей</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціальні працівники підтримують право кожної людини на самовизначення, враховуючи дієздатність особи та права інших осіб.</li> <li>- Соціальні працівники поважають різноманітність людей у Канаді та право індивідів на свої унікальні переконання, якщо вони не суперечать правам інших людей.</li> <li>- Соціальні працівники поважають право клієнта робити вибір на основі добровільної згоди.</li> <li>- Соціальні працівники, працюючи з клієнтами у яких є діти, визначають здатність дитини дати згоду та пояснюють дитині та її батькам/опікунам природу відносин соціального працівника з дитиною.</li> <li>- Соціальні працівники підтримують право суспільства накладати обмеження на право самовизначення індивідів, коли такі обмеження захищають права інших осіб.</li> <li>- Соціальні працівники відстоюють право кожної людини не бути жертвою насильства.</li> </ul>

<p>Прагнення до соціальної справедливості</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціальні працівники відстоюють право людей на доступ до ресурсів для задоволення основних людських потреб.</li> <li>- Соціальні працівники виступають за справедливий доступ до державних послуг і пільг.</li> <li>- Соціальні працівники виступають за рівне ставлення та захист за законом і кидають виклик несправедливості.</li> <li>- Соціальні працівники сприяють соціальному розвитку та екологічному менеджменту в інтересах усіх людей.</li> </ul>
<p>Служіння людству</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціальні працівники ставлять потреби інших вище власних інтересів, коли виконують професійні обов'язки.</li> <li>- Соціальні працівники прагнуть використовувати владу та повноваження, надані їм як професіоналам, відповідально, щоб служити потребам клієнтів і сприяти соціальній справедливості.</li> <li>- Соціальні працівники сприяють індивідуальному розвитку та досягненню індивідуальних професійних цілей, а також розвитку справедливості у суспільстві.</li> <li>- Соціальні працівники використовують свої знання та навички для досягнення справедливості у вирішенні конфліктів і наданні допомоги постраждалим від конфлікту.</li> </ul>
<p>Чесність професійної практики</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціальні працівники демонструють і заохочують такі якості, як чесність, надійність, неупередженість і старанність у своїй професійній діяльності.</li> <li>- Соціальні працівники демонструють відданість цінностям і етичним принципам професії та сприяють повазі до цінностей і принципів професії в організаціях, де вони працюють або з якими вони професійно пов'язані.</li> <li>- Соціальні працівники встановлюють належні межі у стосунках із клієнтами та забезпечують, щоб стосунки відповідали потребам клієнтів.</li> <li>- Соціальні працівники цінують відкритість і прозорість у професійній практиці та уникають стосунків, де їх чесність або неупередженість може бути скомпрометовано.</li> </ul>

Конфіденційність у професійній практиці	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціальні працівники поважають довіру до професійних стосунків з боку клієнтів та представників громадськості.</li> <li>- Соціальні працівники поважають право клієнта на конфіденційність інформації, яка поширюється в професійному контексті.</li> <li>- Соціальні працівники можуть порушувати правила конфіденційності, коли це вимагається або дозволено відповідними законами, постановою суду чи цим Кодексом.</li> <li>- Соціальні працівники демонструють прозорість щодо обмежень конфіденційності, які чітко застосовуються до їх професійної діяльності повідомляючи про ці обмеження клієнтам на ранніх стадіях їхніх відносин.</li> </ul>
Компетентність у професійній практиці	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціальні працівники відстоюють право клієнтів на якісне обслуговування.</li> <li>- Соціальні працівники прагнуть зберегти та підвищити свій професійний рівень, знання та вміння.</li> <li>- Соціальні працівники демонструють належну турботу про інтереси та безпеку клієнта.</li> <li>- Соціальні працівники сприяють постійному розвитку професії та її здатності служити людству</li> <li>- Соціальні працівники, які беруть участь у дослідженнях, мінімізують ризики для учасників, забезпечують конфіденційність і точно звітують про результати своїх досліджень.</li> </ul>

*Джерело:* складено на основі документу Канадської асоціації соціальних працівників [6].

Отже, зміст Кодексу етики соціальних працівників – це етичний путівник професійної діяльності у сфері соціальної роботи, який розставляє акценти та пріоритети у роботі, до яких відносимо компетентність, конфіденційність, чесність, неухильне дотримання прав людини повагу до неї, дійсне бажання допомогти у вирішенні проблеми та сприяти розвитку суспільного добробуту

провінції/території та країни в цілому.

Інший документ, що унормовує правила професійної діяльності у сфері соціальної роботи є Стандарти етичної практики (*Guidelines for Ethical Practice*). Цей документ був прийнятий у 2005 році Канадською асоціацією соціальних працівників як детальний додаток до Кодексу Етики, що містить вказівки щодо етичної практики шляхом застосування цінностей і принципів Кодексу до загальних сфер практики соціальної роботи. Зміст Стандартів згруповано у 7 підрозділів, кожен з яких містить вказівки щодо особливостей практичної діяльності у різних сферах та напрямках професійної взаємодії, а також загальний розділ трактування базових понять стандарту. На відміну від Кодексу етики Стандарти визначають правила поведінки у конкретних ситуаціях та актуалізують зобов'язання перед клієнтом в рамках відповідальної практичної діяльності. Узагальнена структура підрозділів представлена у таблиці 2.3.3 [14].

Таблиця 2.3.3

**Основний зміст Стандартів етичної практики у сфері соціальної роботи в Канаді**

<b>Підрозділ</b>	<b>Основні питання підрозділу</b>
1.0 Етична відповідальність перед клієнтами	1.1. Пріоритет інтересів клієнтів 1.2. Демонстрація культурної обізнаності і чуйності. 1.3. Сприяння самовизначенню та інформованій згоді клієнта. 1.4. Обов'язки перед вимушеними клієнтами та клієнтами, які не можуть дати згоду. 1.5. Захист приватності та конфіденційності. 1.6. Захист вразливих членів суспільства. 1.7. Ведення та обробка записів по кожному клієнту. 1.8. Практика припинення або припинення надання послуг.
2.0 Етичні обов'язки у професійних стосунках	2.1. Дотримання відповідних професійних меж. 2.2. Заборона експлуатації для особистої або професійної вигоди 2.3. Поведінка за умови наявності конфлікту інтересів.

	<p>2.4. Подвійні та множинні відносини</p> <p>2.5. Уникнення фізичного контакту з клієнтами.</p> <p>2.6. Заборона романтичних або сексуальних стосунків з клієнтами.</p> <p>2.7. Заборона сексуальних домагань.</p>
3.0 Етична відповідальність перед колегами	<p>3.1. Повага.</p> <p>3.2. Співпраця та консультації.</p> <p>3.3. Управління суперечками.</p> <p>3.4. Обов'язки з нагляду та консультації.</p> <p>3.5. Обов'язки перед учнями.</p>
4.0 Етичні обов'язки на робочому місці	<p>4.1. Професійна практика</p> <p>4.2. Трудові та управлінські спори.</p> <p>4.3. Обов'язки менеджерів</p>
5.0 Етичні обов'язки в приватній практиці	<p>5.1. Вимоги до страхування.</p> <p>5.2. Правила поведінки за умови наявності конфлікту інтересів.</p> <p>5.3. Відповідальна практика оплати послуг.</p>
6.0 Етичні обов'язки в дослідженні	<p>6.1. Відповідальна дослідницька практика.</p> <p>6.2. Мінімізація ризиків</p> <p>6.3. Згода на участь, анонімність і конфіденційність.</p> <p>6.4. Уникайте обману.</p> <p>6.5. Точність звіту про результати дослідження</p>
7.0 Етична відповідальність перед професією	<p>7.1. Підтримка та підвищення репутації та престижу професії.</p> <p>7.2. Неетичні дії колег</p> <p>7.3. Підтримка регуляторних практик (у юрисдикціях, де соціальна робота регулюється)</p>
8.0 Етична відповідальність перед суспільством	<p>8.1. Джерело інформації про соціальні потреби.</p> <p>8.2. Участь у соціальних акціях.</p> <p>8.3. Заохочення участі громадськості.</p> <p>8.4. Допомога в надзвичайних ситуаціях.</p> <p>8.5. Адвокат захисту навколишнього середовища</p>

*Джерело:* складено на основі документу Канадської асоціації соціальних працівників [14].

Отже, Стандарти практики є важливим документом, що регулює практичну діяльність та визначає алгоритм дій у розрізі етичних аспектів взаємодії із колегами, клієнтами та суспільством в контексті своєї професійної відповідальності, що є важливим показником того, що соціальна робота як професія, у першу чергу, орієнтована на розвиток і підтримку стосунків між окремими людьми, в громадах, на рівні організацій, що надають соціальні послуги. Такий підхід сприяє ефективному діалогу на різних рівнях та утверджує статус професії.

Важливим документом, що ґрунтується на Кодексі Етики та Стандартах Етичної практики є «Профіль початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді» (*Entry-Level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada*), затверджений Канадською Радою регуляторів соціальної роботи у 2012 році і призначений для встановлення сумірності вимог для соціальних працівників та полегшення їх професійної мобільності між територіями/провінціями Канади. Метою профілю є систематизація основних професійних компетентностей, що характеризують і визначають рівень професіоналізму особистості та компетенцій, тобто вимог до знань, умінь, навичок, якими повинен володіти починаючий соціальний працівник у всій Канаді, незалежно від контексту, в якому він працює [9].

У концептуальну основу профілю покладено «піраміду компетентностей» (рис. 2), якими має володіти будь-який соціальний працівник, зокрема до них відносять **особистісні компетентності, загальні компетентності, професійні компетентності початкового рівня, компетентності просунутого професійного рівня**. У свою чергу компетентності складаються з компетенцій, опанування яких є важливим для здійснення професійних повноважень [9].



Рис. 2.3.2. Піраміда компетентностей соціального працівника в Канаді

В рамках цієї піраміди, основні компетентності та компетенції у профілі виокремлені у шість блоків, які представляють шість основних сфер практики соціальної роботи, як-от [9]:

- **Застосування етичних стандартів: компетентності та компетенції**, необхідні для етичного та відповідального надання послуг.

- **Проведення оцінювання: компетентності та компетенції**, необхідні для визначення потреб клієнтів і оцінки їх соціальної ситуації та права на послуги.

- **Планування заходів: компетентності та компетенції**, необхідні для визначення цілей клієнтів і планування відповідної допомоги та послуг.

- **Надання послуг: компетентності та компетенції**, необхідні для надання послуг з метою задоволення потреб клієнтів.

- **Удосконалення політики та практики: компетентності та компетенції**, необхідні для активної участі в змінах політики та практики соціальної роботи, а також для ефективної комунікації та співпраці з зацікавленими сторонами громади та професіоналами в

соціальної роботі та інших професійних сферах для вирішення проблем, пов'язаних із втручаннями соціальної роботи та захисту найкращих інтересів клієнтів.

- **Залучення до рефлексивної практики та професійного розвитку: компетентності та компетенції**, необхідні для моніторингу та управління власним професійним розвитком, ставленням і поведінкою для розвитку та просування практики соціальної роботи на місцевому, національному та/або міжнародному рівнях.

Кожен із блоків компетентностей поділяється на групи ключових глобальних компетентностей, зміст яких складають компетенції, зосереджені на діяльності подібного характеру і описують ряд конкретних професійних дій, виражених у вимірних термінах. Загальна структура професійних компетентностей їх короткий зміст представлені у таблиці 2.3.4.

*Таблиця 2.3.4*

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

Сфери практики	Групи компетентностей
<b>Застосування етичних стандартів</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- компетентності, пов'язані з етичними дилемами проблем, які вирішуються;</li> <li>- компетентності етичної практики;</li> <li>- компетентності щодо дій у випадках порушення правил етики;</li> <li>- компетентності пов'язані із захистом прав клієнтів та розвитку соціальної справедливості.</li> </ul>
<b>Проведення оцінювання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- компетентності, пов'язані з оцінкою потреб і ситуацій клієнтів;</li> <li>- компетентності пов'язані зі збором відповідної інформації шляхом опитування та обговорень;</li> <li>- компетентності, пов'язані з інформуванням і залученням клієнтів до процесу прийому та оцінювання.</li> </ul>

<b>Планування заходів</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- компетентності пов'язані зі здатністю формулювати проблеми та потреби клієнтів, які необхідно вирішити;</li> <li>- компетентності пов'язані із правилами втручання у вирішення проблем клієнтів;</li> <li>- компетентності пов'язані із вибором оптимальних форм, методів та способів роботи по вирішенню проблем клієнта.</li> </ul>
<b>Надання послуг</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- компетентності пов'язані із здатністю доносити інформацію про проблему клієнта різним зацікавленим сторонам;</li> <li>- компетентності ведення документації;</li> <li>- компетентності ведення випадку відповідно до встановленого плану;</li> <li>- компетентності спрямовані на сприяння самовизначенню клієнтів;</li> <li>- компетентності моніторингу, оцінки та корегування втручання.</li> </ul>

*Джерело:* складено на основі документу Канадської ради регуляторів соціальної роботи [9]

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

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

Вищезазначені документи є основою професійних стандартів у сфері соціальної роботи, вони визначають основні правила роботи соціальних працівників на загальноканадському рівні, однак відповідальність за прийняття законодавства, що регулює професію соціальної роботи, лежить на провінціях і територіях. Це пояснюється тим, що такий підхід до регулювання професії дозволяє регуляторним органам та професійним асоціаціям зберігати, перш за все, свій мандат, пов'язаний із суспільними інтересами населення, яке проживає на конкретній території Канади. Наразі, провінційні вимоги до зареєстрованих соціальних працівників, визначення ключових практичних компетенцій і стандарти, за якими оцінюється компетентність соціального працівника, відрізняються в кожній провінції, однак усі вони підпорядковані Міжнародним та національним стандартам регулювання професійної практики.

Важливо зазначити, що Кодекс етики, Стандарти етичної практики та Профіль початкового рівня компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді є основою, які закладені у концепцію професійної підготовки соціальних працівників в

університетах Канади. Оскільки якісна освіта – це запорука успішної та ефективної практики.

Університети Канади пропонують навчання за спеціальністю «соціальна робота» за трьома освітніми ступенями: бакалавр соціальної роботи/соціальних послуг (BSW або BSS), магістр соціальної роботи/соціальних послуг (MSW або MSS) та доктор філософії. В даний час у Канаді функціонує більш ніж 100 університетських програм, які готують бакалаврів BSW (43), магістрів MSW (42) та докторів філософії у галузі соціальної роботи (20), також є більше 20 споріднених із цією спеціальністю освітніх програм у сфері дитячої та підліткової психотерапії, геронтології, ментального здоров'я та соціальної політики. Важливою запорукою якісної освіти в Канаді є чітка та прозора освітня політика, яка спрямована на розробку та впровадження високих стандартів у сфері професійної підготовки соціальних працівників.

Освітні стандарти в Канаді регулюються на загальнонаціональному рівні на основі документу «Освітня політика та акредитаційні стандарти професійної підготовки соціальних працівників» (*Educational Policies and Accreditation Standards for Canadian Social Work Education*), зміст якого ґрунтується на положеннях Глобальних стандартів професійної підготовки соціальних працівників, розроблених Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи [18].

Освітня політика та акредитаційні стандарти професійної підготовки соціальних працівників є сферою відповідальності Канадської асоціації освіти з питань соціальної роботи (*Canadian Association for Social Work Education (CASWE)*). У документі «Освітня політика та акредитаційні стандарти професійної підготовки соціальних працівників» (*Educational Policies and Accreditation Standards for Canadian Social Work Education*) зазначено, що з метою постійного вдосконалення та покращення якості професійної підготовки соціальних працівників, освітні програми мають відповідати стандартам

за чотирма критеріями: мета та структура, ресурси, навчальна програма: структура та зміст, оцінка програми, й відповідати основним процедурним положенням, прописаним відповідно до кожного критерію [8].

Так, зокрема критерій «*Мета та структура*» передбачає, що якісна освітня програма побудована на засадах унікальності, яка має відображатись у місії та цілях. Структура навчання повинна передбачати чіткі, прозорі та інклюзивні політики та процедури щодо вступу, навчання, освітньої практики, перезарахування кредитів на національному та міжнародному рівнях, які відповідають законодавству у галузі прав людини, Декларації ООН про права корінних народів, та іншим загальнонаціональним та провінційним законодавчим документам, що регулюють цю галузь. Важливим аспектом оцінки є ступінь включення різних аспектів культурних та мовних характеристик громад провінцій чи територій у юрисдикції яких реалізується освітня програма, а також політики та процедури набору, прийому та збереження контингенту студентів з числа з корінних народів та студентів із вразливих соціальних груп.

У критерії «*Ресурси*» зазначено, що освіта у сфері соціальної роботи постійно розвивається, тому єдина освітня модель відсутня. Однак, університети, факультети, школи, відділи, кафедри, які пропонують професійні освітні програми з підготовки соціальних працівників повинні мати достатнє матеріально-технічне забезпечення, особливо приділяється увага можливостям організації та фінансування польових досліджень та виробничої практики студентів для досягнення освітньої мети програми, у контексті придатності до надання якісних соціальних послуг майбутніми соціальними працівниками. Важливим аспектом оцінки в рамках процедури акредитації є достатня кількість кваліфікованих штатних працівників, постійних викладачів, асистентів викладачів та керівників, інструкторів та супервізорів для виробничої практики, їх професійна кваліфікація, а також особливості розподілу повноважень між ними,

щоб планувати, адмініструвати та виконувати програми на якісному рівні.

*Критерій «Навчальна програма: структура та зміст»* передбачає опис загального змісту та структури професійної підготовки соціальних працівників на бакалаврському та магістерському рівнях, який обов'язково має відповідати місії та цілям академічного підрозділу, який претендує на акредитацію програми та положенням документу «Освітня політика та акредитаційні стандарти» Канадської асоціації освіти з питань соціальної роботи (Canadian Association for Social Work Education (CASWE)). Зміст навчальної програми чітко розрізняє навчання на рівнях бакалавра та магістра.

Відповідно до вимог, освітня програма на рівні бакалавра (BSW) повинна передбачати підготовку студентів до узагальненої професійної практики у сфері соціальної роботи, її зміст повинен забезпечувати баланс загальної (не менше 40 %) та професійної освіти (не менше 50 %), включаючи не менше 700 годин виробничої практики. Особливістю є те, що частина загальної освіти (40 %) може бути перезарахована на основі навчання у іншому закладі освіти, оскільки вона є однаковою та стандартизованою для усіх освітніх програм. Цікавим досвідом є також практика перезарахування практичного досвіду у сфері соціальної роботи за виробничу практику у розмірі половини необхідних годин, що є стимулом продовжувати освіту та підвищувати свій професійний рівень. Важливим компонентом бакалаврських програм є інтегративні семінари обсягом 10% від виробничої практики. Їх метою є надати студентам можливість інтегрувати навчання з практичним досвідом роботи в межах аудиторних курсів. Спосіб проведення інтегративних семінарів визначається кожним навчальним підрозділом, який здійснює професійну підготовку соціальних працівників, зокрема такі семінари можуть бути запропоновані як додаткові години практики, або як окремий кредитний курс. Який би спосіб викладання не використовувався, інтегративні семінари не можуть становити більше 10% годин від запланованої виробничої практики.

Освітня програма на рівні магістра (MSW) має бути спрямована на підготовку студентів до передової професійної діяльності у сфері соціальної роботи. Відповідно до вимог, магістерські освітні програми повинні включати 6 односеместрових спеціалізованих та поглиблених дисциплін, виробничу практику тривалістю щонайменше 450 годин або магістерський науковий проєкт з метою забезпечення можливості для інтеграції та демонстрації навичок у сфері практики соціальної роботи, аналізі політики та проведенні досліджень. Магістерські освітні програми мають бути розроблені з урахуванням можливості для поглибленого вивчення окремих спеціалізацій дотичних до сфери практики соціальної роботи у конкретній провінції/території Канади. Такий підхід реалізується шляхом проведення практичних занять на базі установ, що надають соціальні послуги і спрямований на розвиток, удосконалення знань та навичок в межах основних цілей навчання.

Відповідно до «Освітньої політики та акредитаційних стандартів», кожна освітня програма на бакалаврському та магістерському рівнях повинна сприяти розвитку цінностей, знань, якостей та навичок, необхідних для досягнення тринадцяти основних цілей навчання, зокрема: професійна ідентичність; взаємодія з окремими особами, сім'ями, групами та громадами через професійну практику; розвиток професійної практики; колоніалізм і соціальна робота; корінні народи та громади; франкомовні народи та громади; соціальна справедливість; антирасизм; екологічна практика; цінності та етика у професійній практиці; дослідження; аналіз та розробка політики; зміна організаційної та суспільної систем. Кожна з цілей навчання передбачає перелік показників, для її досягнення, які мають бути інтегровані до змісті кожної освітньої програми (*Educational Policies and Accreditation Standards for Canadian Social Work Education, 2021*).

Усі ці змістові та структурні компоненти освітніх програм на бакалаврському та магістерському рівнях є предметом четвертого критерію «Оцінка». У межах якого кожен навчальний підрозділ, який здійснює професійну підготовку соціальних працівників повинен

розробити методику регулярного підсумкового та проміжного моніторингу та контролю, щоб переконатися, що освітні програми є якісними, актуальними та відповідають мінливим потребам та новим знанням. Оцінка має передбачати: систематичний перегляд *мети та структури* освітньої програми у контексті її релевантності реальному процесу навчання; аналіз *ресурсів*, за допомогою яких здійснюється організація освітнього процесу; перегляд *навчальної програми* на предмет її ефективності та практико-орієнтованості шляхом зворотного зв'язку із установами-партнерами та аналізу впливу їх рекомендацій на удосконалення програми.

Результати проведеного дослідження дали можливість визначити особливості освітньої політики та акредитаційних стандартів професійної підготовки соціальних працівників у Канаді, які виокремили у дві групи – організаційні, змістові. До організаційних відносимо: чітку та законодавчо врегульовану освітню політику щодо професійної підготовки соціальних працівників; наявність профілюючого органу, який відповідає за акредитацію виключно освітніх програм за спеціальністю соціальна робота; розроблені освітні стандарти та акредитаційну політику зі спеціальності; секторальну єдність соціальної роботи: практика, освіта. Серед змістових виокремлюємо: наявність чітко визначених 13 цілей навчання в рамках професійної підготовки соціальних працівників в університетах; інтегративність теоретичного і практичного компонентів; включення різних аспектів культурних та мовних характеристик громад провінцій чи територій у зміст освітніх програм.

Отже, досвід регулювання професійних та освітніх стандартів у сфері соціальної роботи в Канаді має свої унікальні особливості, що характеризуються високим ступенем децентралізації на рівні провінцій/територій; розгалуженою мережею професійних та регулюючих органів у сфері соціальної роботи та їх тісним взаємозв'язком; чіткою орієнтацією на міжнародні стандарти з урахуванням історичних та соціально-політичних чинників країни;

високим ступенем поваги до усіх зацікавлених сторін цієї галузі – користувачів соціальних послуг, провайдерів соціальних послуг, шкіл соціальної роботи та студентів; структурованим та змістовним взаємозв'язком між теорією та практикою; високим рівнем інтеграції етичних та правових засад у систему професійних та освітніх стандартів.

З урахуванням досвіду конструктивних ідей Канади, вбачаємо необхідність систематизації рекомендацій на організаційному та змістовому рівнях, необхідних для запровадження у вітчизняну практики соціальної роботи та систему підготовки соціальних працівників.

Організаційний рівень:

- активізація діяльності або створення нових ефективних професійних організацій у сфері соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників, здатних бути представниками професії на міжнародному рівні від України;

- впровадження регулюючих органів у сфері соціальної роботи, метою яких було б встановлення сумірності цілей і завдань професійної діяльності з цілями та завданнями системи професійної підготовки соціальних працівників.

Змістовий рівень:

- оновлення Етичного кодексу діяльності соціальних працівників відповідно до міжнародних стандартів та розробка стандартів практики з урахуванням національного контексту соціальної роботи та активна інтеграція їх змісту у професійні та освітні стандарти професійної підготовки соціальних працівників;

- запровадження початкових вимог до потенційних вступників спеціальності «Соціальна робота», здатних гарантувати їх придатність до професійної діяльності;

- ліцензування та сертифікація соціальних працівників на предмет відповідності їх професійної компетентності професійним вимогам;

- уніфікація обов'язкової складової освітніх програм професійної підготовки для усіх шкіл соціальної роботи;

- погодження змісту освітніх програм з професійними організаціями з урахуванням активізації їх діяльності.

Впровадження цих рекомендацій дозволило би сприяти підняттю престижу професії та утворенню його статусу на національному та міжнародному рівнях.

### Список використаних джерел

1. Ковальова А.С. Формування професійної культури соціального працівника в умовах університетської освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук.журнал / голов. Ред. А.А. Сбруева. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. № 3 (47). С. 364-371.

2. About CASE [Electronic resource] : *official website of Canadian Association of Social Workers (CASE)*. 2021. URL: <https://www.casw-acts.ca/en/about-casw/about-casw> (date of access: 30.08.2021). Title from the screen.

3. About IFSW [Electronic resource]: *official website of International Federation of Social Work*. URL: <https://www.ifsw.org/about-ifsw/> (date of access: 01.09.2022). Title from the screen.

4. About us [Electronic resource] : *official website of The Canadian Council of Social Work Regulators (CCSWR)*. 2021. URL: <https://www.ccswr-corts.ca/about-us/> (дата звернення: 30.08.2021). Title from the screen.

5. *An Act Respecting the Practice of the Social Work* [Electronic resource] : *official document of Newfoundland and Labrador College of Social Workers*. 2010. URL: <http://www.assembly.nl.ca/Legislation/sr/statutes/s17-2.htm> (date of access: 28.05.2022). Title from the screen.

6. Code of Ethics [Electronic resource] : *official document of Canadian Association of Social Worker*. 2005. Regime of access: [https://www.bcasw.org/wp-content/uploads/2011/09/CASW\\_Code-of-Ethics\\_e.pdf](https://www.bcasw.org/wp-content/uploads/2011/09/CASW_Code-of-Ethics_e.pdf). (date of access: 15.05.2022). Title from the screen.

7. Discussion document on Global Qualifying Standards in Social Work [Electronic resource]: *official document of International Association of Schools of*

*Social Work; International Federation of Social Work*. 2004. URL: <http://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (date of access: 27.06.2022). Title from the screen.

8. Educational Policies and Accreditation Standards for Canadian Social Work Education [Electronic resource] : *official document of Canadian Association for Social Work Education*. 2021. 23 p. Regime of access: <https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2021/08/EPAS-2021.pdf> (date of access: 01.09.2021). Title from the screen.

9. Entry-Level Competency Profile for the Social Work Profession in Canada [Electronic resource] : *official document of The Canadian Council of Social Work Regulators*. 2012 <http://www.ccswr-ccorts.ca/wp-content/uploads/2017/03/Competency-Profile-Executive-Summary-ENG.pdf> (date of access: 10.10.2022). Title from the screen.

10. Foley G. Back to basics: A political economy of workplace change and learning. *Studies in the Education of Adults*. 1999, 31. P. 181-196.

11. Global Definition of Social Work. [Electronic resource] : *official website of International Federation of Social Work*. 2014. Regime of access: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (date of access: 30.08.2021). – Title from the screen.

12. Global Social Work Statement of Ethical Principles [Electronic resource] : *official website of International Federation of Social Work*. 2018. URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles> (date of access: 30.09.2022). Title from the screen.

13. Global Social Work Statement of Ethical Principles. [Electronic resource] : *official website of The International Association of Schools of Social Work*. 2018. URL: <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iassw/> (date of access: 30.09.2022). Title from the screen.

14. Guidelines for Ethical Practice [Electronic resource]: *official document of Canadian Association of Social Workers (CASW)*. 2005. Режим доступа: [https://www.casw-acts.ca/files/attachements/casw\\_guidelines\\_for\\_ethical\\_practice\\_e.pdf](https://www.casw-acts.ca/files/attachements/casw_guidelines_for_ethical_practice_e.pdf) (date of access: 30.05.2022). Title from the screen.

15. Illich I. *Disabling professions*. New Hampshire: Marion Boyars Publishers, 1977. 128 p

16. Inglehart R. F, Welzel C. *Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence*. New York: Cambridge University Press, 2005. 344 p.

17. International Code of Ethics in Social Work [Electronic resource]: *official document of International Federation of Social Work*. 2017. URL: <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>

18. Ioakimidis V., Sookraj D. Global standards for social work education and training. *International Social Work*. 2021, 64(2), 161–174. <https://doi.org/10.1177/0020872821989799> (date of access: 06.07.2022). Title from the screen.

19. Kendall K. *World Guide to Social Work Education*. New York: ASSW, 1984.

20. Lovelock R., Lyons, K., Powel J. *Reflecting on Social Work – Discipline and Profession*. London: Routledge, 2017. 262 p.

21. McNay Ian. Values, Principles and Integrity: Academic and Professional Standards in Higher Education. *Higher Education Management and Policy*. 2007, 19. P. 17-17.

22. Midgley J. *Professional imperialism: Social work in the third world*. London: Heinemann, 1981. 191 p.

23. Overview [Electronic resource] : *official website of The International Association of Schools of Social Work*. 2017. URL: <https://www.iasw-aiets.org/about-iasw/> (date of access: 29.03.2017). Title from the screen.

24. Payne M. Social work education – International Standards / In Hessle S. (ed). *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm: Stockholms Universitet, 2001. P. 25 – 43.

25. Robyn Harris, Graham Webb. Academic Standarts. *Leadership and Management of Quality in Higher Education*. Woodhead Publishing: Sawston, 2010. P. 215 – 221. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/academic-standards> (date of access: 08.07.2022). Title from the screen.

26. Sewpaul V., Henrickson, M. The (r)evolution and decolonization of social work ethics: The Global Social Work Statement of Ethical Principles.

*International Social Work*. 2019, 62(6), P. 1469–1481. URL: <https://doi.org/10.1177/0020872819846238> (date of access: 28.07.2022). Title from the screen.

27. Social Work and Social Service Work Act [Electronic resource] : *official document of Government of Ontario*. 1998. 31 p. URL.: <https://www.ontario.ca/laws/statute/98s31> (date of access: 29.09.2021). Title from the screen

28. Social Workers Act [Electronic resource] : *official document of Government of British Columbia*. 2010. Regime of access: [https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/08031\\_01](https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/08031_01) (date of access: 25.05. 2022). Title from the screen.

29. Standards and norms in the field of Education [Electronic resource] : *official web-site of UNESCO*. URL: <https://en.unesco.org/themes/education/education-standards-norms> (date of access: 19.10. 2022). Title from the screen.

30. The Health Professions Act (HPA) [Electronic resource] : *official document of Government of Alberta*. 2003 URL: <https://www.qp.alberta.ca/documents/Acts/H07.pdf>. (date of access: 23.05.2022). Title from the screen.

31. The National Occupational Classification (NOC). 4152 – Social Workers [Electronic resource] : *official document of Government of Canada*. URL: <https://noc.esdc.gc.ca/Structure/NocProfile?objectid=8142BJet66d%2BpdERym7bSjDK1KzB8Wf7P%2BIWUW6yY1Y%3D> (date of access: 19.09.2022). Title from the screen.

32. Toren N. Social work: The case of a semi-profession. Beverly Hills: Sage, 1972. 264 p.

33. Vision, mission, principles and activities [Electronic resource] : *official website of Canadian Association for Social Work Education*. 2021. URL: <https://caswe-acfts.ca/about-us/mission/> (date of access: 01.09.2021). Title from the screen/

# РОЗДІЛ 2

---

## ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

### **1** | Формування проектної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

#### **1.1** Сутність та значення поняття проектна компетентність

Визначення поняття «проектна компетентність» передбачає розкриття сенсу таких понять, як «компетентність», «проектна діяльність», «проектні вміння», «проектна компетентність».

За основу визначення поняття «компетентність» ми беремо дефініцію, подану в Законі України «Про вищу освіту» (2014 року зі змінами): «Компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [5].

Відповідно до визначення, що прийнято за основу у стандартах вищої освіти, компетенція – здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності в певній області. Таким чином, компетенція носить переважно інструментальний характер [6, с. 1]. Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції.

Сутність поняття «проектна діяльність» пов'язана з категоріями «діяльність» та «проект». Поняття «проектна діяльність» відображено у двох основних підходах – педагогічному та психологічному. З позицій педагогічного підходу проектна діяльність передбачає врахування як основних закономірностей освітнього процесу, так і його психологічного змісту.

Розглянемо основні складові поняття проектної діяльності. Визначення поняття «діяльність» у психолого-педагогічній літературі об'єднує розуміння діяльності як свідомого процесу [6]:

– діяльність – це активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю, у процесі якої людина є суб'єктом, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб власні потреби;

– діяльність – це спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в цю дійсність зміни.

Основними компонентами діяльності є суб'єкт із його потребами, мета, відповідно до якої перетворюється предмет на об'єкт, засіб реалізації мети. Результатом діяльності – є певні перетворення як у зовнішньому світі, так і у самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях. Реалізація певної діяльності в освітньому процесі може відбуватися у проектній діяльності [10].

Результати аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури свідчать про те, що поняття «проект» трактується науковцями досить широко:

– як сукупність концептуальної і формальної моделі, пакет документів, який подає опис того, що і як повинно бути зроблено;

– як план, намір, задум (проекування) реалізації майбутньої діяльності;

– як комплекс взаємозалежних заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей при обмежених ресурсах (часових, бюджетних, кадрових та інших);

– як спеціально організований і самостійно виконаний комплекс самостійних дій (ухвалення рішення, відповідальність за власний вибір, результат праці, створення творчого продукту) [3].

Сам термін «проект» від латинської «proectus» означає «кинутий уперед». Дослідник В. Кіпатрик трактує проект як будь яку роботу, виконану «від усього серця», що має певну цільову настанову. Проект як проблема означає ситуацію творчості, в якій людина перестає бути власником ідеї, щоб отримати шанс наштотхнутися на щось нове, здивуватися, виявити його у своїй творчості [6].

З цього виходить, що проектування можна охарактеризувати як процес, що здійснюється в межах проектно-перетворювальної діяльності і відображає творче ставлення суб'єкта проектування до оточуючого середовища й відтворюється в інноваційних об'єктах проектування.

Отже, проектна діяльність надає особистості широке поле для нової для неї діяльності, тим самим сприяє появі широкого кола інтересів і потім через них чинить вплив на формування його переконань, світогляду та необхідних професійних компетентностей.

Дослідженню проектної діяльності, проектних умінь та проектної компетентності приділено увагу в розвідках І. Біма, В. Гузєєва, І. Зимньої, Є. Полат, Н. Самойленко, Д. Розен (D. Rosen), Ф. Стоулен (F. Stoller), С. Хайнс (S. Haines) та інших.

Аналіз цих досліджень дозволяє виокремити низку трактування понять проектна компетентність:

– інтегративна особистісна характеристика суб'єкта діяльності, що виражається у здатності і готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності по розробці і реалізації проектів у різних сферах соціальної практики на основі особистісно-осмислених принципів природо- і культуро відповідності [7, с. 5];

– сукупність здатностей та настанов, що забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем [3].

На основі аналізу базових понять дослідження можна дати визначення поняттю «проектна культура». Це якісна характеристика проектної діяльності особистості, що передбачає реалізацію власного творчого потенціалу й досвіду і виражається у високій ступені досконалості спроектованої моделі майбутньої діяльності, матеріального виробу або іншого об'єкту праці.

Проектна компетентність нерозривно пов'язана з проектною культурою, проектною діяльністю і процесом проектування, проявляється в усвідомленні сенсу і значимості проектної діяльності, володінні спеціальними знаннями, уміннями і навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання й уміння в конкретній професійній сфері.

На думку дослідників (О. Безпалько, А. Володіної, М. Гулакової, Н. Зимівець, Н. Матяш, Г. Харченко та ін.) проектна компетентність виявляється в усвідомленні сенсу і значущості проектної діяльності, володінні спеціальними знаннями, уміннями і навичками (вирішувати проблеми на основі висунення і обґрунтування гіпотез, ставити мету діяльності, планувати діяльність, здійснювати збір і аналіз необхідної інформації, виконувати експеримент, представляти результати дослідження), обґрунтованому виборі і оптимізації проектних рішень в разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання і уміння в конкретній діяльності [4, с. 504]. При цьому необхідне дотримання головних педагогічних принципів: перехід від простого до складного, поступове збільшення міри самостійності і рівнів складності – що передбачає взаємопроникнення, взаємозв'язок і взаємодію знань, здібностей і якостей, що виявляються в процесі практичного вживання умінь і навичок в головних сферах професійної діяльності.

Проблема готовності особистості, і насамперед, до активних дій в соціальному середовищі визначається багатьма факторами, в тому

числі наявності професійних знань і досвіду успішної реалізації конкретних проектів, що спрямовано на [2, с. 3]:

- соціально-культурне середовище (створення сприятливого соціокультурного простору та оптимізація умов саморозвитку особистості; соціальної групи, території загалом);

- спосіб життя (підтримка окремих видів і напрямів діяльності особистості, які сприяють зростанню якісних показників життя);

- сфери життєдіяльності особистості (освітня, дозвілєва, навчальна, виробнича, спортивна, інформаційна тощо).

Саме тому, на нашу думку, формування проектної компетентності – один з найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців соціальної сфери.

## **1.2 Особливості формування основ проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг в умовах закладу вищої освіти**

В даний час в українському суспільстві спостерігається кардинальна зміна соціальних, економічних, політичних орієнтирів і переоцінка цінностей. Як наслідок, і освітній процес у закладах освіти усіх рівнів зазнає значні зміни, що вимагає вдосконалення змісту освітнього процесу, форм і методів освітньої діяльності, програм підготовки майбутніх фахівців.

Одним з пріоритетних напрямів вдосконалення соціально-педагогічної науки і практики в сучасних умовах розвитку нашої держави є відповідність фахівців цій галузі соціально-економічним змінам, які відбуваються в суспільстві. Сучасний фахівець має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, але і уміти самостійно орієнтуватися в потоці передових технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань.

Результатом підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладі вищої освіти є їх готовність до використання нетрадиційних форм роботи в своїй професійній діяльності. Так, пріоритетні напрями розвитку системи вищої освіти акцентують увагу на тому, що в основу її розвитку мають бути покладені принципи проектної діяльності, такі, як от, відповідність освіти зовнішнім запитам, вживання проектних методів, конкурсне виявлення і підтримка лідерів, що успішно реалізують нові підходи на практиці, адресність інструментів ресурсної підтримки і комплексний характер рішень, що приймаються [7, с. 4].

Проблема професійного становлення і компетентності фахівця соціальної сфери широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності соціального працівника розглянуті в роботах С. Харченко, В. Докучаєвої, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Д. Разіної, Е.Зеєра, А. Маркової та ін. Формуванню професійної компетентності соціального працівника присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, А. Белінської, В. Бочарової, В. Сидорова, І. Ляшенка, І. Миговича, Г. Попович, Є. Холостової та ін.

Інформаційний опис професії соціального працівника, вимоги до особистісних якостей спеціаліста соціальної сфери представлено в працях Л. Тютті і О. Тютті «Інформаційний матеріал опису професії», «Фахівець із соціальної роботи», «До питання про якості фахівця соціальної роботи». Автори акцентують увагу та тому, що різноманітність та розгалуження проблем, обсяг знань і вмінь, необхідних фахівцеві з соціальної роботи майже безмежні [11, с. 291].

Процес підготовки фахівців соціальної сфери до професійної діяльності став предметом дослідження багатьох учених (Н. Галагузова, В. Грінева, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, Ю. Мацкевіч, Л. Міщик, М. Мудрик, С. Пащенко, В. Поліщук, А. Пономаренко, В. Сидоров, В. Сластьонін, С. Харченко, Е. Холостова та ін.). У наукових дослідженнях низки вчених М. Ахметової,

Ю.Веселової, Н. Запесоцької, І. Колеснікової, А. Маркова, В. Радіонова, Н. Топіліної, Л. Філімонюк та ін. розкрито близьке за змістом поняття «проектна культура». До проектної культури та засобів її формування звертались Ю. Веселова, В. Сидоренко, І. Зімня, А. Кравцов, В. Ченобитов та інші.

Слід відзначити, що незважаючи на велику кількість досліджень присвячених розробці інноваційних методів та форм професійної підготовки майбутніх надавачів соціальних послуг (соціальних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів та ін.) залишаються й не розроблені питання. Так, не знайшла поки що належного висвітлення проблема формування у майбутніх фахівців проектної компетентності, здатностей до використання принципів проектної діяльності у своїй роботі.

Феномен проектної компетентності не тільки все більш привертає увагу дослідників – філософів, істориків, педагогів, теоретиків культури, методологів проектування, але й стає однією з найважливіших складових сучасного освітнього процесу [11]. В цих умовах до особистісних і професійних якостей конкурентоспроможних на ринку праці фахівців пред'являються певні вимоги:

- активна життєва позиція;
- розвинений емоційний інтелект;
- орієнтація на креативність;
- освоєння навичок стратегічного мислення;
- уміння орієнтуватися в умовах, що змінюються;
- уміння поставити чіткі завдання, готовність їх вирішувати;
- здібність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку.

Всі ці вимоги до особистості передбачають зміну вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, і особливо фахівців соціальної сфери. Адже сьогодні існує необхідність не лише у проведенні окремих інноваційних активностей та програм у регіонах,

але й у професійній підготовці майбутніх агентів цих змін, шляхом розвитку їхніх навичок, умінь, компетенцій.

Основним результатом діяльності освітньої установи має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір ключових компетенцій в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікативній, інформаційній та інших сферах діяльності людини. Компетенція як об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [10, с. 93]. Це насамперед, замовлення суспільства до підготовки його громадян.

За визначенням Г. Харченка проектна діяльність студентів – форма учбово-пізнавальної активності, що полягає в мотивованому досягненні свідомо поставленої мети по створенню творчого проекту, забезпечує єдність і спадкоємність різних сторін процесу вчення і є засобом розвитку особистості суб'єкта освіти [1, с. 2].

Проектна діяльність, на думку С. Сисоевої та С. Ящука, відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті, сприяє розвитку у здобувачів вищої освіти пізнавальної самостійності, творчого мислення, наполегливості, формує вміння самостійно конструювати власні знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, визнає унікальність та самотність кожної особистості, забезпечує спрямованість на кінцевий результат, що дозволяє їм будувати власну освітню траєкторію [6].

На переконання Л. Лук'янової, участь у проектній діяльності надає можливість здобувачу самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проекту поєднує всі ролі.

Практично до всіх освітніх стандартів магістерської підготовки, а також в деякі стандарти підготовки бакалаврів як вид професійної діяльності включена проектна діяльність. Зміст проектною діяльності,

представлений в стандартах вищої освіти, включає розробку стратегічних концепцій і проєктів, керівництво проєктною діяльністю, оцінку якості і ефективності проєктів. Таким чином, здатність виконувати на високому рівні проєктні роботи є невід'ємним компонентом проєктної компетентності випускника закладу вищої освіти, який повинен опанувати проєктну діяльність на професійному рівні.

Так, до стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти, включені загальні та спеціальні (фахові, предметні компетентності), що відображають зміст проєктної діяльності: здатність розробляти і управляти проєктами, здатність планувати та управляти часом, здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проєктувати та моделювати соціальні ситуації, здатність до розроблення, апробації та втілення соціальних проєктів і технологій, здатність до розробки та реалізації соціальних проєктів і програм, здатність до генерування нових ідей та креативності у професійній сфері.

Враховуючи це, до освітньо-професійних програм «Соціальна робота та практична психологія» та «Соціальна робота та соціальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», за якими здійснюється підготовка здобувачів освіти за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнем за спеціальністю 231 «Соціальна робота» у Бердянському державному педагогічному університеті були включені відповідні освітні компоненти, опанування яких дозволить сформувати вищезазначені компетентності (технології соціальної роботи, фандрайзинг в соціальній роботі, проєктування та організація інклюзивного середовища, проєктні технології в соціально-педагогічній роботі).

Зупинимось більш детально на змісті освітньої компоненти «Фандрайзинг в соціальній роботі», яка викладається на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за освітньо-професійними

програмами «Соціальна робота та соціальна педагогіка» та «Соціальна робота та практична психологія».

Метою викладання цієї освітньої компоненти є: забезпечити формування цілісного наукового уявлення і професійних знань та навичок по одному із затребуваних практичних напрямків в проектуванні, управлінні та ресурсному забезпеченні соціальної роботи.

Основними завданнями вивчення освітньої компоненти «Фандрайзинг у соціальній роботі» є: формування цілісного уявлення про фандрайзинг як практики залучення коштів на некомерційні (соціальні, дослідницькі та освітні) проекти; формування професійних основ і комплексу знань про принципи, підходи та технології фандрайзингу; оволодіння вміннями та навичками практичних прийомів фандрайзингу.

Опанування змісту освітньої компоненти реалізується шляхом вивчення лекційного матеріалу, підготовки до семінарських занять та виконання самостійної й індивідуально-дослідної роботи з наступних тем: вступ до фандрайзингу, історичні тенденції та закономірності розвитку благодійності і фандрайзингу в Україні та країнах світу, теоретико-прикладні аспекти фандрайзингової діяльності, модель планування фандрайзингу, стратегічне планування в фандрейзинговій діяльності, технологічні аспекти сучасного фандрайзингу.

Для демонстрації рівня опанування результатів навчання за освітньою компонентою «Фандрайзинг в соціальній роботі» здобувачам необхідно: заповнити аплікаційну форму проекту, скласти бюджет (кошторис витрат) проекту, розробити робочий план (чек-лист) реалізації розробленого проекту, запропонувати можливі поєднання соціального проекту з соціальним підприємництвом.

Ще однією освітньою компонентою опанування якою сприяє формуванню проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг є «Проектні технології в соціально-педагогічній

роботі», яка викладається на другому (магістерському) рівні вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка».

Метою викладання цієї освітньої компоненти є: розвиток професійної компетентності здобувачів освіти, сприяння у засвоєнні ними теоретичних знань, практичних умінь, оволодінні основами соціально-педагогічного проектування як інструменту професійної діяльності, формування практичних навичок використання проектного підходу до розв'язання соціально-педагогічних проблем, вдосконалення своїх здобутків в галузі соціальної роботи.

Основними завданнями є: формування мотивації здобувачів вищої освіти до оволодіння знаннями, уміннями і навичками створення соціально-педагогічних проектів; ознайомлення з потенціалом проектної діяльності у вирішенні соціально-педагогічних проблем; опанування теоретично-методичними основами соціально-педагогічного проектування; відпрацювання навичок розробки соціально-педагогічних проектів, програм.

Програма освітньої компоненти включає опанування наступних тем: проектування: природа, сутність, методологія, проектна компетентність особистості, основи та практичне значення соціального проектування, соціально-педагогічне проектування як педагогічна технологія, технологія розробки соціально-педагогічного проекту, соціально-педагогічний проект як текст, проектний менеджмент, технологія моніторингу соціальних проектів. А також виконання завдань семінарських занять, самостійної та індивідуально-дослідної роботи. На підсумковий контроль здобувачам освіти необхідно застосувати отримані знання, вміння і навички на практиці, а саме, розробити авторський соціально-педагогічний проект, спрямований на вирішення визначеної соціально-педагогічної проблеми та захистити його.

Окрім традиційних підходів формування відповідних професійних компетентностей, в межах навчання за

освітньо-професійними програмами «Соціальна робота та соціальна педагогіка», «Соціальна робота та практична психологія» та «Соціальна педагогіка» передбачено проведення конкурсів (пітчінг) наукових проєктів на соціальну тематику «Гараж ідей».

Отже, організація освітнього процесу на основі нових підходів, парадигм, формування іншого освітнього середовища, орієнтованого на надання можливостей побудови індивідуальних траєкторій розвитку, передбачають необхідність формування проєктної компетентності майбутніх фахівців. Цілеспрямований розвиток особистісної самоорганізації на рівні вищої освіти може вирішити нові завдання соціального розвитку, що стоять перед освітніми організаціями. В даному випадку йдеться про необхідності розробки методичного забезпечення формування проєктної компетентності фахівців соціальної сфери, що відповідає сучасним запитам, оскільки проєктування є одним із дієвим інструментом формування стійкої системи цінностей, соціального статусу особистості і становлення самосвідомості.

Таким чином, можна з впевненістю стверджувати, що проблема формування проєктної компетентності на сьогодні стає актуальною для соціальної сфери, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості сучасної людини та розвитку творчої діяльності суб'єктів процесу соціального захисту населення.

### **1.3 Проєктування професійного бренду фахівця соціальної сфери**

Входження України в європейський та світовий освітній простір вимагає модернізації змісту освіти в контексті її відповідності сучасним вимогам. Основним завданням сьогодення є практична реалізація питань, спрямованих на забезпечення для України міцного підґрунтя як високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю,

демократичної правової держави, її інтегрування в європейський та світовий економічний процес [19].

У сучасних умовах модернізації освітнього простору всіх рівнів важливого значення набуває тенденція створення конкурентного середовища, взаємовідносин між людьми, які характеризуються станом наявної або прихованої боротьби за владу, любов, престиж, визнання, матеріальне процвітання, реалізацію внутрішнього потенціалу людини. Головною перевагою в конкурентному змаганні для сучасного фахівця соціальної сфери є його особистий бренд. Слід відзначити, що сучасний інтерес до формування персонального бренду пов'язаний із багатьма об'єктивними чинниками.

По-перше, актуалізується проблема підвищення конкурентоспроможності фахівців у різних сферах. Персональний бренд як один із найефективніших інструментів підвищення конкурентоспроможності стає об'єктом наукових та суспільних дискусій. Розробляються нові підходи до створення, підтримки та просування особистого бренду з урахуванням трансформації зовнішнього та внутрішнього професійного середовища, його інтенсифікації та цифровізації.

По-друге, в останні роки суттєво розширюється діапазон професійних та галузевих сегментів, представники яких зацікавлені у формуванні персонального бренду. Якщо раніше потреба у створенні особистого бренду була характерною здебільшого для політиків, бізнесменів, медійних особистостей, то зараз ідея персонального брендингу є актуальною для представників найрізноманітніших професій. Формувати власний бренд сьогодні важливо не лише зіркам чи іншим публічним особам, а й усім, хто прагне досягти успіху у своїй сфері.

Актуальність теми обумовлена також значною затребуваністю в сучасному суспільстві ринку соціальних послуг, який стрімко розвивається і є тим сегментом економіки, де формується потенціал нації. Кількість гравців на цьому ринку велика, і конкуренція

відповідно висока [15: 223-224]. Наскільки затребуваним буде заклад, установа чи організація, що надає соціальні послуги, визначається безліччю факторів, що включають в себе: освіту, кваліфікацію надавачів соціальних послуг, використання сучасних технологій, наближення стандартів надання соціальних послуг до європейських, можливості, які надає заклад, його репутація та імідж і особливо його бренд.

Адресний характер бренду, його орієнтацію на конкретну цільову аудиторію відзначають багато експертів. Персональний імідж визначається як «образ спеціаліста який сприймається окремими представниками контактних груп споживачів (клієнтів), виражений в асоціаціях та сформований на основі інформації, яка розроблена та розповсюджується самим фахівцем» [22]; як «реальний образ людини, який транслює її унікальність у певній сфері діяльності та цільовій аудиторії» [22: 182-187].

Фахівець соціальної сфери – це та людина, яка постійно комунікує із різними цільовими аудиторіями: клієнти, колеги, адміністрація закладу, представники влади, громада тощо. Тим самим він підтверджує власну експертність, створює власний позитивний імідж та престиж і довіру до закладу, з яким, як правило, він асоціюється. Саме тому так важливий персональний бренд фахівця соціальної сфери. А орієнтація на маркетинговий підхід у процесі його професійного розвитку сприятиме створенню іміджу, подальшому просуванню в кар'єрі, створить передумови для впровадження стратегічних планів розвитку, раціонального вибору та прийняття особистістю правильних управлінських рішень щодо свого майбутнього [16].

Трансформаційні зміни, що здійснюються як у теорії брендменеджменту, так і його практичному застосуванні, загострюють необхідність наукового пошуку, спрямованого на створення теоретико-прикладних підходів до проєктування професійного бренду. Традиційні підходи до визначення

персонального бренду за останні десятиліття доповнені дослідженнями, присвяченими розробці авторських концепцій формування особистих брендів (з урахуванням галузевих, професійних особливостей), а також апробації нових технологій самопросування та самобрендингу.

Проблемі формування бренду приділена значна увага в сучасній науковій літературі. Про це свідчать роботи Д. Аакера, Т. Амблера, С. Бережника, К. Веркмана, Є. Головльова, С. Девіса, Я. Елвуда, С. Ілляшенко, К. Келлера, Ф. Котлера, Д. Макнелли, М. Яненко та ін.

До розряду культурологічних досліджень належать такі наукові роботи: «Легендарні бренди: розкручені міфи, в які повірив увесь світ» (Л. Вінсента); «Культ брендів» та «Герой і бунтар» (Д. Аткіна); «Створення брендів за допомогою архетипів» (М. Марк, К. Пірсон). Так, наприклад, у своїх роботах Д. Аткін окреслює принципи, що лежать в основі створення «культу» навколо конкретного бренду. Маргарет Марк і Керол Пірсон у творі «Герой і бунтар» досліджують можливості архетипів для створення та впровадження брендів у масову свідомість і на основі архетипів розробляють практичну методику створення персонального бренду.

Вивченню бренду, його структури та особливостей формування присвячено також праці Т. Геда, Ж.-Н. Капферера, Д. Міллера, І. Струтинської та ін. Імідж ставав об'єктом дослідження Є. Капітан, І. Максименко, О. Федоренко та ін., а репутація – Я. Босика, М. Іванова, Н. Розанова та ін. Комунікації у створенні персонального бренду досліджувалися Н. Балук, Л. Бук, О. Вовчанською та С. Скибінським. Вивчення теоретико-методологічних та практичних аспектів персонального брендингу у віртуальному комунікативному просторі належать Л. Баєвій, А. Бахметьєвій, W. Lippman та ін.

Самомаркетинг та егомаркетинг в межах працевлаштування та побудови кар'єри будь-якого фахівця досліджували С. Гладун, М. Горчакова-Сибірська, Т. Довга, Т. Заїка, Г. Захарчин, Л. Кицькай, О. Комар, В. Парахіна, Е. Ромат та ін.

Результати бібліографічного аналізу дають підстави стверджувати, що, незважаючи на велику кількість літератури з формування персональних брендів, бракує наукових праць, методичних розробок, присвячених формуванню здатності фахівця соціальної сфери до проектування власного професійного бренду та застосування його на практиці.

Сьогодні брендинг - це потужний інструмент формування бачення продукції або послуг споживачами і дієвий засіб впливу на їхню споживчу поведінку. Керівництво компаній по всьому світу інвестують щороку величезну кількість грошей і часу на розвиток, просування і затвердження своїх корпоративних марок. Варто згадати лише про Coca-cola, Apple, BMW або McDonalds [23]. Тож, якщо брендинг використовують компанії, чому його не може використовувати людина як особистість? Адже багато ідей і методик формування прихильності через бренд-менеджмент, які використовуються в бізнесі, довели свою ефективність і можуть бути перенесені у сферу персонального брендингу [16, 17]. Як доводять ряд авторів (В. Бугрим, Д. Міллер, О. Трач, N. Warkentin та ін.), бізнес-принципи бренд-менеджменту цілком можна перенести на рівень, досить зрозумілий звичайній людині, з метою співвідношення пропонованих ідей з особистим життям [18, 20, 23]. Окремій людині або групі необхідно мати бренд у тому разі, якщо вони стикаються з конкуренцією в тій чи іншій професійній сфері, що може стати перепоною на шляху досягнення поставлених цілей. Тому персональний брендинг використовує ключові корпоративні принципи і практики для того, щоб надати можливість управляти своїм іміджем та репутацією.

З метою формування професійних компетентностей викладачів вищої школи нами було розроблено модуль «Професійний бренд викладача». Модуль було реалізовано в межах програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «Ars DOSENDI». Програму укладено з урахуванням постанови КМУ «Порядок

підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (від 21.08.2019 р., із змінами і доповненнями, внесеними КМУ від 27.12.2019 р. № 1133), професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор» від 30.01.2020 р.

Метою модуля «Професійний бренд викладача» є формування у викладачів закладу вищої освіти системи професійних компетенцій з використання основ брендингу, методів та інструментів його створення для ефективного просування себе як сучасного викладача і фахового експерта. Зміст модуля складається з трьох тем, опанування яких допоможе сформувати в слухачів здатність використовувати основи брендингу у своїй професійній діяльності:

1. Поняття бренду та його значення для сучасного педагога (основні категорії та поняття: бренд, бренд-айдентика, брендинг, персональний /особистий бренд; індивідуальність бренду викладача закладу вищої освіти та принципи відмінності між ними; воронка персонального бренду; три сили особистого бренду).

2. Етапи створення бренду викладача (основні етапи та технології, що використовуються в побудові бренду: блиц-аудит персонального бренду; співвіднесення особистісних цінностей з обраною сферою діяльності (спіральна динаміка цінностей Клера Грейвза); моделі створення брендів: колесо бренду, модель ТТВ, модель Unilever Brand Кау; перспективний план розвитку особистого бренду викладача).

3. Інструменти для популяризації власного професійного бренду викладача (соціальні мережі – огляд найпопулярніших мереж; можливості, рекомендації по просуванню в соціальних мережах; загальні правила використання соціальних мереж; SMM; сайт (блог) викладача: огляд найпопулярніших інструментів, можливості, рекомендації по створенню та наповненню, просуванню себе як сучасного викладача і фахового експерта; портфоліо педагога. Створення сайту-портфоліо за допомогою інструменту Google-сайтів).

Модуль побудовано таким чином, щоб його опанування сприяло вдосконаленню раніше набутих та/або набуттю нових компетентностей науково-педагогічними працівниками в межах викладацької діяльності, а саме: знати основні категорії та поняття курсу; розуміти значення індивідуального бренду викладача закладу вищої освіти та принципи відмінності між ними; застосовувати інструменти для створення та просування власного персонального бренду; аналізувати та перевіряти достовірність джерел у мережі Інтернет; оцінювати потенціал власного бренду; синтезувати та диференціювати брендингові комунікації.

Освітній процес та оцінювання реалізовувався за допомогою системи управління навчанням Google Classroom, електронної пошти, конференції в ZOOM та ін. Деякі функції системи управління освітнім процесом використовувались як засоби комунікації для проведення занять, а також як навчальні завдання, зокрема застосовувались форуми та чати. Для забезпечення цього процесу для слухачів були підготовлені та розміщені на платформі Google Classroom навчальні матеріали: відеолекції, мультимедійні презентації та стислі конспекти лекцій, інтерактивні завдання; опитування та інші ресурси в мережі Інтернет.

Під час розробки та впровадження модуля «Професійний бренд викладача» нами було враховано вимоги нормативно-правового забезпечення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, за яким курс має містити ресурси трьох типів: інформаційні, діяльнісні та комунікативні.

Курс має типову структуру:

- загальні відомості про модуль (презентація курсу, графік освітнього процесу, алгоритм навчання, критерії оцінювання знань, список друкованих та Інтернет-джерел);
- супровід модуля (форум, новини курсу);
- методичні матеріали (силабус, конспекти лекцій, презентації до лекцій (мультимедійні, відео); робочий зошит слухача, у якому

розміщено методичні рекомендації до практичних занять: зміст, форми подання результатів та приклади виконання).

Слухачі мали опанувати представлений інформаційний матеріал у визначені терміни, виконати індивідуальні завдання, а також ознайомитися з іншими додатковими джерелами. Під час вивчення модуля всі види діяльності слухачів підлягали поточному контролю.

У ході дискусій під час подання лекційного матеріалу та виконання практичних вправ онлайн на платформі ZOOM слухачі курсу мали змогу зрозуміти, з чого почати будувати особистий бренд (себе як спеціаліста та фахового експерта), зрозуміти механізм та елементи аналізу і принципи сегментування цільової аудиторії, а також прописати покроковий алгоритм стратегії просування та підібрати відповідні майданчики (канали) для цього.

Отже, упровадження модуля «Професійний бренд викладача» до програми підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників «Ars DOSENDI» Бердянського державного педагогічного університету допоможе сформувати здатність до проектування (розробки та просування) персонального бренду викладача закладу вищої освіти. Це, у свою чергу, позитивно вплине як на імідж самого викладача, так і закладу освіти загалом. Адже правильно спроектований персональний бренд, за спостереженням фахівців, дозволяє вигідно себе позиціонувати, створювати репутацію, підвищувати власну конкурентоздатність на ринку освітніх послуг, мати стабільний дохід, виявляти стресостійкість до негативних економічних кризових явищ, розширити коло професійного спілкування, структурувати та систематизувати знання, забезпечити професійний розвиток та підвищення кваліфікації. В особистісному плані – розкрити особистий потенціал, використовуючи інноваційні способи самореалізації, підвищити самооцінку та впевненість у власних силах. На державному рівні створення та управління персональним брендом

викладача сприятиме підвищенню престижу професії та викладацької діяльності в очах здобувачів освіти, їхніх батьків, колег, суспільства.

### Список використаних джерел

1. Petrovskaya, K. (2016). Forming of project competence in future representatives of social services, *Social Work and Education*, Vol.3, No. 2., pp. 56-62.

2. Безпалько О. В. Соціальне проектування. Навчальний посібник. К., 2010. 127 с.

3. Гонтаренко І. С. Формування проектної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2016. 296 с.

4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. 2-ге вид. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. С. 504-509.

5. Закон України “Про вищу освіту”. Режим доступу: <http://fedmet.org/analytics/zakon-ukraini-pro-vishhu-osvitu/>

6. Зимівець Н. В. Формування проектної компетентності особистості в освітньому середовищі шляхом реалізації соціальних ініціатив. Режим доступу: [http://distance.dnu.dp.ua.ukr.conference.2015.osvitniy\\_dosvid\\_v\\_Ukraini/Zimovets.pdf](http://distance.dnu.dp.ua.ukr.conference.2015.osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Zimovets.pdf).

7. Зосименко О. В. Організація проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Полтава, 2010. 256 с.

8. Петровська К. В. Проектування професійного бренду викладача закладу вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 2. Бердянськ: БДПУ, 2022. 491 с. / С. 335-344

9. Петровська К. В. Формування проектної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15 – 16 березня 2018 року, Київ) / за

ред. Ю.М. Швалба. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2018. 258 с. / С.143-147.

10. Петровська К. Формування основ проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг в умовах закладу вищої освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: збірник наукових статей* / Бердянський державний педагогічний університет ; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2019. С. 125-130.

11. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальні технології і технології соціальної роботи. *Соціальна робота (теорія і практика): навчальний посібник*. Київ: Знання, 2008. С. 291-405.

12. Громадські ініціативи – рушійна сила змін у громаді. *Збірка кращих практик локальних проєктів* / Упорядник: Н. Чермошенцева. Херсон : МО «Нова Генерація», 2015. 100 с.

13. Балук Н. Р. Комунікації у створенні персонального брэнда. Підприємництво і торгівля. 2018. Вип. 23. С. 111-119.

14. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г.О. Балл та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.

15. Біловодська О. А. Персональний брэндинг як важливий інструмент успішної професійної діяльності. Економічні проблеми сталого розвитку: тези доповідей науково-технічної конференції викладачів, співробітників, аспірантів і студентів факультету економіки та менеджменту, присвяченої дню науки в Україні, Суми, 18-22 квітня 2011 року / Відп. за вип. А. Ю. Жулавський. Суми : СумДУ, 2011. Ч. 4. С. 223-224.

16. Брэнд-менеджмент: маркетингові технології: *матеріали III Міжнар. наук.- практ. конф.* (Київ, 11 березня 2021 р.) / відп. ред. А.А. Мазаракі. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2021. 394 с.

17. Брэнд-менеджмент: теорія і практика. навч. посібник / укл.: І. В. Струтинська. Тернопіль : Прінт-офіс, 2015. 204 с.

18. Бугрим В. В. Іміджологія / Іміджмейкінг: навчальний посібник. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2014. 250 с.

19. Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті. Сила та радість від навчання. Європейська асоціація освіти дорослих – ЄАОД. 2019. URL : [http://www.dvvinternational.org.ua/fileadmin/files/easternneighbors/Ukraina\\_pics/Publications/eaed\\_manifesto\\_ukraina\\_2019\\_print.pdf](http://www.dvvinternational.org.ua/fileadmin/files/easternneighbors/Ukraina_pics/Publications/eaed_manifesto_ukraina_2019_print.pdf) (дата звернення: 20.07.2022).

20. Міллер Д. Створи StoryBrand. Розкажи історію бренду, і тебе почують / пер. з англ. В. Дешка. Харків : Віват, 2022. 240 с.

21. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / за заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків : ФОП Бровін О.В., 2020. 546 с.

22. Трач О. Ю. Імідж, бренд та репутація: їх взаємозв'язок і вплив на розвиток території, організацій та окремих осіб. Логістика: зб. наук. праць. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2011. С. 182-187. URL : [http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/12308/1/025\\_Imidzh%20brend%20ta%20reputac\\_182\\_187\\_706.pdf](http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/12308/1/025_Imidzh%20brend%20ta%20reputac_182_187_706.pdf) (дата звернення: 06.08.2022).

23. Warkentin N. Eigenmarketing: Tipps für die Selbstdarstellung. 2016. URL : <https://karrierebibel.de/eigenmarketing/> (дата звернення: 20.08.2022).

## 2 | Формування компетентності саморозвитку фахівців соціальної сфери

Формування компетентності саморозвитку як процесу пізнання фахівців соціальної сфери та рефлексія як усвідомлення власних дій та станів надають позитивний вплив на формування самосвідомості особистості, що в цілому є основою для її розвитку. «Самодіагностика» нами розглядається як організована спеціальним чином діяльність фахівця, метою якої є аналіз отриманої інформації про себе в результаті самопізнання. Формування компетентності саморозвитку фахівців соціальної сфери зароджується та розвивається у міру дозрівання та дорослішання людини, у міру розвитку її психічних функцій та розширення контакту із зовнішнім світом.

Пошук підходів до формування професіоналізму у соціальній роботі ведеться великою кількістю вітчизняних та зарубіжних дослідників. Л. Березовська, Л. Ніколаєв, П. Ольшевська вважають, що від сучасного фахівця все більшою мірою вимагається вміння бачити та оцінювати свою особисту професійну та соціальну діяльність та успішність у контексті сукупної діяльності суспільства з точки зору блага людини, суспільства, людства. Соціальна робота є специфічним видом діяльності, що пред'являє до особистісних якостей спеціаліста особливі вимоги, зумовлені змістом професійної діяльності. Вітчизняними дослідниками О. Веретенко, Г. Тимошук, Т. Тюльпа, визнано, що самопізнання відбувається стихійно, тоді як самодіагностика фахівців соціальної сфери є планомірною, цілеспрямованою, часом вона реалізується за допомогою спеціальних діагностичних методів, що дозволяє отримати адекватну, різнобічну і об'єктивну інформацію про людину.

Метою статті є розгляд особистісних і професійних характеристик фахівців соціальної сфери; характеристика

професійної діяльності фахівців соціальної сфери, фрустрації, мотивації досягнення успіху; дослідження функцій професіоналізму фахівців соціальної сфери, проблеми самодіагностики та саморозвитку особистості соціального працівника.

*Особистісні та професійні характеристики фахівців соціальної сфери.*

Від можливості ефективної соціальної взаємодії багато в чому залежить соціально-економічний добробут суспільства. Наукові інновації та організаційний розвиток можуть забезпечити високу ефективність діяльності лише за умови відповідного вдосконалення її психологічної структури. Людський фактор у системі взаємодії «людина-людина» є визначальним, тому поняття «успіх» та «успішність» є основоположними у дослідженні соціально-педагогічної компетентності фахівця соціальної сфери.

Т. Бучинська вважає, що соціально-педагогічна компетентність фахівця соціальної сфери – це комплексний, багатофакторний розвиток особистості, що розвивається в процесі професіоналізації, що забезпечує професійно-особистісний розвиток і саморозвиток фахівця, формування ціннісних орієнтацій, посада, досвід професійної діяльності за гуманістичними принципами; мотиваційно-оцінювальне ставлення до професійної діяльності, її творчого здійснення, а також розвиток таких професійно значущих якостей, як емпатійність, гнучкість, толерантність, готовність до діалогу, співпраці [1].

Безсумнівно, дослідження соціально-педагогічної компетентності для виявлення як типових, так і «еталонних» характеристик необхідно здійснювати шляхом вивчення особистісних і професійних характеристик успішних фахівців. Успіх – складний змістовний феномен, що відображає ефективність ситуацій соціальної взаємодії, мотиви досягнення або уникнення – усвідомлені невдачі; це неодмінний атрибут повноцінного життя

людини, її базова потреба. Успіх виникає внаслідок соціальної та особистісної оцінки комплексу факторів впливу [14].

У сучасній психології термін «успіх» розуміється так:

а) як інтегральна об'єктивна оцінка результату діяльності іншої особи, що дорівнює або перевищує нормативний рівень або соціальний стандарт; нормативний рівень і соціальний стандарт є критеріями, створеними суспільством для оцінки досягнень його членів; вони можуть бути добре вираженими або аморфними;

б) як суб'єктивна оцінка людиною результатів власної діяльності щодо рівня особистої мети; саме це значення є ключовим для відображення природи успіху;

в) як особливий нейропсихологічний стан, що виникає в людини зі значним і значущим успіхом.

Ю. Руденко успішність розглядає в рамках вивчення емоційної сфери, реалізації здібностей, характеристики перебігу процесів і здійснення діяльності та оцінки їх результатів [7]. Успіх означає:

а) почуття виконаного обов'язку, особистого успіху;

б) здатність людини досягти успіху в житті, рівень заданих особистих стандартів, зумовлений конкретним соціальним і культурним контекстом;

в) досягнення суб'єктом поставленої мети, перевищення її попередніх результатів і норм; відповідати або перевершувати очікування людини в порівнянні з очікуваннями значущих людей.

Зовнішніми критеріями соціальної успішності є становище в суспільстві та можливості впливу. Зовнішні критерії успішності професійної діяльності визначаються набуттям матеріальних і нематеріальних благ і досягненням поставлених цілей.

*Професійна діяльність фахівців соціальної сфери, фрустрація, мотивація досягнення успіху.*

Фахівців цікавили зміни в психіці респондентів, які відбуваються під впливом успіхів і невдач. Психологічний механізм формування почуття досягнення як системи незмінних дій і

специфічних засобів, що пов'язують людину з навколишнім світом, слід розглядати в діяльній парадигмі. У процесі оцінки результату діяльності актуалізуються оцінні комплекси самооцінки, до складу яких входять як когнітивні (система оцінки результату за шкалою, метою, соціальним стандартом якості, домаганнями тощо), так і афективні компоненти (система емоційних переживань, що виникають при відображенні результату та оцінки цього результату) [17].

Ці комплекси характеризуються складною багаторівневою структурою, тому впливають на всі психічні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення, увага, функціональний і емоційний стан, а також на різні фізіологічні функції. Почуття досягнення має регулюючий і формуючий вплив на самооцінку особистості, рівень домагань, мотивацію, приписування результатів, оцінку іншими людьми, здійснювану спільну діяльність, впливає на плановану діяльність суб'єкта і визначає його бажання продовжувати цей вид діяльності та знаходити нові, ставити більш складні цілі.

На думку Т.Тюльпи, переживання успіху викликає переважання змін у всіх сферах психічного функціонування суб'єкта, що веде до зміни ефективності діяльності. Індивідуальні якості професіоналів, які сприяють успішності їхньої професійної діяльності, частково залежать від умов цієї діяльності: у зв'язку з цим єдиний перелік психологічних передумов успіху можна скласти обмежено.

Від орієнтації на гуманне та справедливе ставлення залежить професійний успіх працівників соціальної сфери до людей, цілеспрямованість, впевненість у своїх силах, активна позиція до діяльності, толерантність, домінує ефективна поведінка, прагнення до саморозвитку. Особистісні якості включають інтервальний локус контролю, розвинуту особисту силу волі, мотивацію до успіху, почуття відповідальності, здатність до емпатії, прагнення до

самопізнання, саморозвитку, толерантність, повагу до інших людей. Важливу роль відіграє трудова мотивація.

Г. Тимошук відзначав, що специфіка професійної діяльності соціальних працівників зумовлює умовність, стислість і неоднозначність соціальної (так званої «об'єктивної») оцінки успішності. Це пов'язано з характером професійних завдань, які доводиться вирішувати фахівцю, і великою роллю негативного соціального впливу, який будь-яка зміна може мати на суспільство. Можливість відчувати успішність професійної діяльності фахівців соціальної сфери пов'язана з професійною самосвідомістю, до складу якої, крім іншого, входять об'єктивний і суб'єктивний образи праці. Таким чином, успіх – це цілісна об'єктивна оцінка результатів діяльності іншого або самооцінка результатів власної діяльності щодо нормативного рівня, соціального стандарту чи особистих цілей [8].

Л. Березовська досліджувала, що процес оцінювання результату включає складні комплекси оцінки та самооцінки, структура яких включає когнітивний та афективний компоненти. Феномен успіху має значний вплив на поведінку та дії людини. Уявлення про ступінь власної успішності та приклади успіху можуть заохочувати прагнення суб'єктів до постановки нових цілей або сприяти уникненню певних видів діяльності. Успішність є однією з найважливіших характеристик професійної діяльності. Водночас єдиного розуміння цього явища в науці наразі немає [11].

Професійну діяльність фахівців соціальної сфери в цілому О. Чуйко розглядала як цілісне явище, що виражає не тільки результат діяльності суб'єкта, а й задоволеність професіонала своєю професійною самореалізацією. До професійної успішності слід віднести продуктивність праці, якість продукції, надійність дій, що визначається як ефективність діяльності. При цьому слід враховувати і нервово-психічні витрати, необхідні для досягнення мети, винагороду за працю. Загальна оцінка успішності професійної

діяльності повинна враховувати як зовнішні, так і внутрішні критерії [10].

Дослідження П. Ольшевської показали, що зовнішня оцінка професійної успішності включає оцінку ефективності діяльності і ґрунтується на трьох найважливіших характеристиках професійної діяльності об'єкта праці [18]:

- 1) продуктивність (кількість продукції високої якості);
- 2) ефективність взаємодії працівника з клієнтами та колегами;
- 3) ініціативність у професійній діяльності.

Внутрішня оцінка успішності трудової діяльності – це оцінка задоволеності та результатів співвідношення таких характеристик: винагорода за працю, уявлення індивіда про ефективність своєї роботи, уявлення про особливості його взаємодії з клієнтами та колегами, сприйняття особистої ініціативи, врахування мотиваційно-оцінювальних структур, оцінка витрат на досягнення результатів праці. Все це впливає на оцінку експертами їх соціальної відповідальності. Велику роль в успішності фахівця соціальної сфери відіграє адекватна та багатоаспектна оцінка ситуації власної професійної діяльності; оцінка власних здібностей та вибір оптимальної для власних можливостей стратегії поведінки, орієнтованої на успіх.

Метою професійної діяльності успішний фахівець бачить максимальну можливість самореалізації, яка допоможе йому планувати і розподіляти ресурси, оцінювати власні досягнення і недоліки, оскільки головною причиною своїх успіхів і невдач успішний фахівець знаходить сам, він може не тільки адекватно оцінити свої здібності та навички, але прагне до саморозвитку, що логічно веде успішного фахівця до постійного навчання та самовдосконалення.

Таким чином, у ситуації невизначеності, характерній для суспільного розвитку, важливою частиною соціально-педагогічної компетентності фахівця є особистісні якості, які визначають

здатність і вміння оцінювати ситуацію та приймати рішення в ситуації вибору відповідно до змін в суспільстві.

*Функції професіоналізму фахівців соціальної сфери.*

Доросла людина орієнтується на практичний результат навчання, який дає змогу застосувати нові знання та вміння, влаштуватися на нову роботу, підвищити свій соціальний чи професійний статус. Таким чином, до специфічних функцій професіоналів у соціальній сфері можна віднести наступне:

- сильне почуття відповідальності;
- потреба піклуватися про інших;
- потреба передавати свої знання та життєвий досвід іншим;
- здатність до активної участі в професійній діяльності;
- забезпечення цілеспрямованого впливу всіх соціальних інститутів на поведінку і діяльність клієнта;
- участь у програмуванні та прогнозуванні процесу соціального розвитку даної особистості, мікросоціуму;
- організація соціально-просвітницької діяльності для дорослих і дітей. Виховання збагачує ставлення дорослої людини до навколишнього світу, до самої себе, про ці дві функції виховання по відношенню до дорослих можна говорити лише обмежено. Уміння збагачувати предметну діяльність можливе лише за умови збагачення свого «Я». З іншого боку, розвинена впевненість у собі є передумовою активної взаємодії особистості з оточенням.

I. Кулик наголошує на розвитку особистості дорослої людини в процесі навчання: знання та вміння стають особистісно значущими, враховують нові наукові досягнення в певній професійній галузі, можуть бути застосовані у спеціальній практичній діяльності, мають інтегрований характер, оскільки на практиці фахівці з соціальної роботи вирішують одночасно комплекс проблем: психологічних, соціальних, медичних, правових, екологічних [3]. Андрагогіка базується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових

особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей.

Фахівці підкреслюють активність, самостійність дорослої людини в навчанні, її прагнення до максимального врахування власного життєвого, соціального та трудового досвіду, який використовується як важливе джерело навчання. Андрагогіка дозволяє фахівцям соціальної сфери виділити ті методи навчання дорослих, які найбільше сприяють практичній підготовці, тим самим набуваючи вміння розпізнавати рівні колективної та індивідуальної освіти, ставити та вирішувати завдання їх подальшого розвитку з урахуванням готовності до майбутньої діяльності; моделювати складні професійні ситуації, вибирати та застосовувати засоби досягнення поставленої мети, вимірювати досягнутий результат, співвідносити його з поставленими цілями.

Це створює основу для діалогу між професіоналами в соціальній сфері та дорослим клієнтом, ставлячи їх у позицію дослідника, який приймає власні рішення. Вихідні положення андрагогіки, сформульовані Ю. Орешетою, мають важливе значення для вдосконалення соціально-педагогічної підготовки фахівців соціальної сфери. Учневі, стверджує вчений, належить провідна роль у процесі свого навчання. Доросла людина вчиться вирішувати важливу життєву проблему і досягати певної мети, тому прагне до самостійності та самореалізації і реалізовує себе такою [6].

Автор визначив основні андрагогічні принципи, покладені в основу теорії навчання дорослих: індивідуалізація навчання, контекстуалізація навчання, пріоритет самостійного навчання, принцип актуалізації результатів навчання, довіри до досвіду учнів, спільної діяльності, вибіркості навчання, розвитку освітніх потреб, сенсифікації, систематичного навчання.

Андрагогічні принципи додаткової освіти: актуалізація результатів навчання, індивідуального досвіду та розвиток індивідуальних освітніх потреб, створення умов і свободи вибору,

проблемна організація навчання, стимулювання розвитку творчого потенціалу та морально-вольова сфера особистості. На думку А. Лози, взаємозв'язок підвищення кваліфікації та активної самоосвіти, саморозвитку та самоосвіти є само собою зрозумілим.

У працях А. Лози визначено такі завдання системи безперервної освіти спеціалістів, як відновлення, оновлення, поглиблення необхідних загальнопедагогічних і професійних знань, умінь і навичок, сприяння набуттю досвіду роботи та професійній адаптації, створенню умов для підвищення загального рівня культури, розвитку інтелектуального і творчого потенціалу; подолання існуючих стереотипів та зміна професійних та особистісних установок відповідно до сучасних вимог, а також стимулювання самоосвіти та саморозвитку фахівця. Якщо соціальний працівник реалізує себе як професіонала, активного суб'єкта соціально-виховної дії, він намагається реалізуватися в професійній сфері, що в свою чергу визначає формування освітніх потреб. Набуті нові знання, уміння та навички виводять на якісно новий рівень професійної діяльності.

Професійна діяльність фахівців соціальної сфери є специфічною, її закономірності визначаються андрагогікою – теорією освіти дорослих. Саморозвиток і самореалізація є частиною загального контексту розвитку професіоналізму, що є метою спільної діяльності суб'єктів ПТО. Фахівці не лише створюють умови для професійного розвитку інших, а й набувають професіоналізму в процесі взаємодії з тими, кого навчають.

Оскільки доросла людина, як правило, займається певною справою, її потреби в навчанні повністю пов'язані з основною професійною діяльністю, а також виконанням інших соціальних ролей, тому перед процесом навчання вона ставить цілком конкретні, практичні та реальні цілі, стає усвідомленою і відповідальною. Тобто доросла людина вчиться мотивовано. Такі

основи андрагогіки мають бути враховані в системі додаткової освіти.

*Самодіагностика та саморозвиток особистості соціального працівника.*

Самодіагностика як процес самопізнання та рефлексія як усвідомлення своїх дій і станів позитивно впливають на формування самосвідомості особистості, яка в цілому є основою її розвитку, і як, зокрема, розвиток соціальної відповідальності працівника. Під «самодіагностикою» ми розуміємо спеціально організовану діяльність спеціаліста, метою якої є аналіз інформації про себе, отриманої шляхом самопізнання [13].

Розгляд питання компетентності саморозвитку має вестися з позиції цілісного підходу, з урахуванням активності особистості, що формується. Формування особистості – це предмет вивчення педагогіки, для професійної педагогіки важливе розуміння, що формування особистості та компетентності саморозвитку – взаємозалежні процеси.

Формування особистості – системоутворюючий процес, а компетентності саморозвитку майбутнього фахівця – змістовний. Перший процес є спрямованою соціалізацією особистості, другий – професійною соціалізацією. Ці процеси здійснюються не ізольовано, а виявляються у складній інтеграції. Пріоритетна стратегія розвитку професійної освіти – компетентності саморозвитку спеціалістів – пов'язана з формуванням його особистості, а взаємозв'язок соціалізації та професіоналізації є логіко-методологічною основою нашого дослідження.

Для обґрунтування теорії та технології формування професійної компетентності спеціаліста соціальної роботи необхідно: концептуальне осмислення феноменології соціальної роботи, моделі професійної компетентності та професійної компетентності безпосередньо фахівця соціальної роботи; розгляд основних чинників, які забезпечують процес формування

компетентності. Насамперед слід наповнити конкретним змістом поняття «компетентності саморозвитку» та «професійна компетентність, спираючись на нормативи професійної діяльності та модель фахівця соціальної сфери.

М. Комогорова, Б. Максимчук зазначали, що формування професійної компетентності – процес впливу, який передбачає певний стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу; процес, який передбачає певну завершеність, досягнення певного рівня стандарту. Формування компетентності саморозвитку – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта та самоосвіта фахівця. Система професійної освіти, орієнтована на нову парадигму суб'єкт-суб'єктну, що передбачає розвиток людини як суб'єкта культури, суб'єкта діяльності, має враховувати самоформування, тобто побудову та реалізацію власної програми формування професіоналізму [4].

Результатом професійної освіти у сучасних соціально-економічних умовах є професійна компетентність. Саме компетентність – той норматив, який інтегрує суб'єктний та суб'єкт-об'єктний підходи у професійній освіті, у першому превалює особистісний досвід, у другому – знання. Компетентність передбачає вміння оптимального вибору, прогностичної оцінки наслідків прийнятих рішень, гуманістично орієнтований, проектний спосіб мислення та діяльності, етичні настанови та моральну позицію.

Наразі в науковій літературі немає чіткого підходу до визначення поняття «професійна компетентність». Найбільш близький термін «справжній професіоналізм» характеризує індивідуальний ступінь виконання вимог професії.

На думку Л. Гончар, О. Деркачової професійна компетентність – «система науково-практичних знань і умінь, сформованих у процесі навчання і самоосвіти, що впливають на якість вирішення професійних завдань, а також на розвинуті особистісно-професійні

якості, які проявляються в діловому і партнерському спілкуванні з людьми при вирішенні їхніх життєвих проблем» [15].

Загальнокультурний компонент професіоналізму характеризує соціального працівника як носія прийнятих суспільством національних і загальнолюдських цінностей, моральних норм і принципів, поглядів і дій. Психологічна компетентність включає здатність діагностувати, розуміти та пояснювати психологічні та особистісні особливості клієнта в практичній роботі, життєвих обставинах, діяльності та спілкуванні.

Органічною складовою психологічної компетентності соціального працівника є адекватна самодіагностика – усвідомлення себе як особистості, індивідуальності, своїх здібностей і можливостей взаємодії з клієнтом (клієнтами) у сфері соціальної роботи, суть якої полягає у пошуку шляхів і засобів вирішення проблем клієнта. Технологічна компетентність соціального працівника означає володіння засобами та процедурами для виконання своїх основних завдань: психологічних, соціально-педагогічних, правових, організаційних тощо.

Отже, формування компетентності саморозвитку спеціаліста соціальної роботи – це освітній процес взаємодії суб'єктів, результатом якого є компетентність як інтегральна характеристика професійних та особистісних якостей, що відображає рівень знань, умінь, навичок та досвіду, достатній для здійснення функцій спеціаліста згідно зі стандартами, а також його етична позиція.

Доведено, що формування компетентності саморозвитку спеціаліста соціальної роботи орієнтоване на процес саморозвитку творчого потенціалу особистості, яке можливе на основі системного, синергетичного, акмеологічного та особистісно-діяльнісного підходів, орієнтованих на особистість як мету, суб'єкт професійної діяльності, що самореалізується.

## Список використаних джерел

1. Бучинська Т. В. Сутність та складові професійної компетентності персоналу в умовах конкуренції. *Економічний аналіз* : зб. наук. праць. Тернопільський національний економічний університет. Тернопіль : Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету «Економічна думка», 2014. Том 15. № 2. С. 228-233.

2. Веретенко О. О. Становлення професії соціального педагога в Україні. *Практична психологія та соціальна робота*. 2015. № 4. С. 21-22.

3. Кулик І. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі навчання. Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу / [ред. кол. : Слободинська Т. С. та інші]. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2019. Випуск 4(32). С. 27-31.

4. Лісовець О. В. Проблема формування соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери: історико-педагогічний аналіз. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 142. С. 98-102.

5. Лоза А. С., Лаврецький Р. В. Психологічна готовність та адаптація соціального працівника до професійної діяльності. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика*. 2014. № 3/4. С. 154-161.

6. Орешета Ю. В. Фахівці із соціальної роботи як ключові суб'єкти сфери соціальної роботи. *Грані*. 2014. № 11. С. 124-129.

7. Руденко Ю. Ю. Особистісне самовизначення майбутнього соціального педагога : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 208 с.

8. Тимошук Г. В. Професійна самореалізація особистості як педагогічна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск 43. 2018. С. 413-421. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/11963/11329>

9. Тюльпа Т. М. Провідні фактори професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Вісник Глухівського*

національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. 2020. Вип. 42. С. 104-112.

10. Чуйко О. В. Місія і роль соціального педагога у розбудові освітнього середовища закладу освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціальна робота»*. К : КНУ, 2019. Том 1, № 5. С. 40-45.

11. Berezovska L. Formation of communicative-speaking competence of future social workers by a competent approach. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform*. Editors: Sławomir Śliwa, Olga Tsybulko. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 289-297. URL: [https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/09/2020\\_education\\_pedagogy\\_problems\\_and\\_prospects\\_for\\_devevelopment\\_in\\_cont\\_ext\\_of\\_reform.pdf](https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/09/2020_education_pedagogy_problems_and_prospects_for_devevelopment_in_cont_ext_of_reform.pdf)

12. Berezovska L. I. Implementation of an Integrated Approach in the Formation of Communicative and Speech Competence of Future Social Workers. *International journal of education and science*. 2020. Vol. 3, № 2, P. 15. URL: <https://ijes.world/files/paper-files/2020-volume-3-no-2-15/implementation-of-an-integrated-approach-in-the-formation-of-communicative-and-speech-competence-of-future-social-workers.pdf>

13. Deci E., Ryan R. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. № 25. P. 54-67. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf)

14. Gast L., Bailey M., *Doskonalenie komunikacji w pracy socjalnej*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Warszawa. 2014. 204 p.

15. Honchar, L., Derkachova, O., Shakhrai, V., Saienko, V., Hladoshchuk, O., & Voropayeva, T. Formation of psychological readiness of the teacher to implement information and communication technologies in professional activities. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2021. 15(38). P. 364-371.

16. Karpanina E. N., Gura A. Yu, Ron I. N., Rationale of the system approach to education of future specialists in the University. *Astra Salvensis – review of history and culture*. VI / 2018. Sup. 1, P. 763-765.

17. Nikolaiev L. Formation of professional competence of students-psychologists using training methods in the educational process. *The Journal of Humanities of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»* : collection of scientific works. Pereyaslav-Khmelnytsky, 2015. Ed. 37. Pedagogy. P. 28-35.

18. Olszewska P. Komunikacja niewerbalna, jako ważne źródło informacji o kliencie dla pracownika socjalnego. Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych / red. W. Heller, A. Janiak, K. Jankowska. Poznań-Kalisz, 2012. P. 112-123.

### **3 | Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства**

Питання гендерної рівності визначається як одне з пріоритетів розвитку світової спільноти, глобальною ціллю сталого розвитку людства. Україна, обравши європейський вектор розвитку, підписавши та ратифікувавши ряд міжнародних договорів у сфері захисту прав людини, продемонструвала відданість європейським цінностям, взяла на себе зобов'язання запровадження принципу рівних прав і можливостей жінок й чоловіків у всіх сферах суспільного життя. Затвердження ідеї гендерної рівності є важливою частиною цієї стратегії розвитку держави, що сприятиме соціально-економічному, культурному зростанню України, підвищенню рівня та якості життя населення, позитивної динаміки змін у площині людських відносин, трансформації свідомості громадян у напрямку толерантності, справедливості, відповідальності, поваги до різноманітності, прав і свобод особистості [1].

Згідно Цілей Сталого Розвитку до 2030 р., затверджених Генеральною Асамблеєю ООН, досягнення **гендерної рівності**, що передбачає *“рівний стан, незалежність, відповідальність і участь представників обох статей у всіх сферах суспільного та приватного життя” (Рада Європи)*, можливе шляхом перетворення глобальних програм у національні пріоритети, що відображають локальні потреби населення, засновані на реальних показниках життєдіяльності людей. Одним із стратегічних національних завдань України у вирішенні даної проблеми визначається *“зниження рівня гендерно зумовленого та домашнього насильства, забезпечення ефективного запобігання його проявам та надання своєчасної допомоги постраждалим”* [17].

Необхідність виконання вищевказаного завдання посилюється в умовах воєнного стану та глибокої гуманітарної кризи в Україні, яка є наслідком російської агресії, оскільки воєнні дії, випадки вимушеного переселення, період постконфліктного врегулювання і відбудови посилюють масштабність й інтенсивність проявів насильства, а також призводять до появи нових його форм. Ситуація невизначеності, обмеженість у пересуванні, відсутність зв'язку та інформації фактично унеможливають доступ постраждалої особи до отримання якісної, кваліфікованої допомоги. Пережитий травматичний досвід, зміна звичного стилю життя, необхідність вирішувати нагальні питання життєзабезпечення, розцінювання ситуації насильства як несуттєвої на фоні повномасштабної війни, призводить до замовчування подібних випадків, посилення наслідків злочинних діянь, що мають відтермінований характер, як для постраждалої особи (погіршення стану здоров'я, вторинна віктимізація тощо), так і суспільства в цілому [7, с. 237-238]. Це ставить перед державою та фахівцями, покликаними надавати допомогу й підтримку вразливим категоріям населення, нові виклики.

Реалії сучасності актуалізують питання професійної підготовки уповноважених суб'єктів у сфері запобігання і протидії гендерно

зумовленому та домашньому насильству як одного з важливих інструментів забезпечення комплексного підходу у боротьбі з даним явищем, зокрема майбутніх соціальних працівників – представників загальних та спеціалізованих служб підтримки постраждалих осіб. Пріоритетним постає питання інтеграції гендерного компонента в освітній процес закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку соціальних працівників, що сприятиме формуванню у майбутніх фахівців егалітарних установок у сфері суспільних відносин та свідомості, вільної від статево-рольових стереотипів, а також розвитку здатності розпізнавати прояви гендерної нерівності, дискримінації, насильства та жорстокого поведіння на індивідуальному чи інституційному рівнях, надавати допомогу клієнтам з урахуванням гендерно чутливого підходу.

Питання інституціалізації соціальної роботи як сфери професійної діяльності і професіоналізації кадрів розглянуто в працях С. Архипової, В. Бочарової, О. Безпалько, Р. Вайноли, Л. Віннікової, Ю. Галагузової, І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, В. Костіної, Л. Міщик, В. Поліщук, Л. Романовської, Г. Слезанської та ін. Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців соціальної сфери досліджували Н. Видишко, Я. Гулецька, С. Когут, І. Козубовська, А. Кулікова, Г. Лещук, Г. Логвиненко, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Павлішак, О. Пришляк, В. Тименко. Окремі аспекти фахової підготовки соціальних працівників в Україні окреслено в наукових доробках Л. Березовської, Д. Бибик, Ю. Колодійчук, В. Костіної, О. Лісовця, О. Повідайчик, Ю. Рябової, І. Сидорук, Я. Юрків, С. Ящук тощо. Питання, пов'язані з підготовкою фахівців до реалізації гендерно чутливої професійної діяльності, умовами запровадження гендерного підходу в освітній простір закладу вищої освіти, знайшли відображення у роботах Н. Байдюк, В. Васильєвої, Т. Голованової, О. Гончаренко, С. Гришак, Г. Корінної, О. Кравченко, О. Луценко, Л. Міщик, І. Мунтяна, П. Терзі, Т. Семигіної, А. Ярошенко, Л. Яценко.

Гендерне насильство (*gender-based violence*) пов'язують з існуванням у суспільстві гендерної асиметрії внаслідок усталених стереотипів різного ставлення до жінок і чоловіків у суспільстві – “досвід жінок і вплив на них різних соціальних змін відрізняється від досвіду чоловіків” [10, с. 21]. Усе те, що належить до чоловічого, як стверджує Т. Голованова, автоматично опиняється на верхівці соціальної піраміди суспільства, для якого є характерною відсутність егалітарних установок, що обумовлює можливість учинення насильницьких дій задля збереження влади та підтримання власного авторитету [1, с. 15].

Гендерне насильство відрізняється з-поміж інших форм належністю об'єкта насильницьких дій до певної гендерної групи. Оскільки чоловіки частіше від жінок виступають у ролі суб'єкта агресивних дій, традиційно гендерне насильство розглядають як насильство щодо жінок. Проте варто зауважити, що чоловіки постають не лише у ролі суб'єкта, але й об'єкта насильницьких дій – у випадку збройних конфліктів, вуличного насильства та насильства, що вчиняється у приватній, сімейно-побутовій сфері. Тому гендерним, доводить Т. Марценюк, слід вважати як насильство чоловіків стосовно жінок, та інших чоловіків, так і насильство жінок проти чоловіків та інших жінок [5].

У практиці діяльності міжнародних організацій використовується поняття “гендерно зумовлене насильство” з наступним його трактуванням: **“Гендерно зумовлене насильство** – це насильство, яке стосується чоловіків і жінок, жертвами якого переважно є жінки. Воно виникає як наслідок нерівних владних стосунків між жінками і чоловіками. Це насильство, яке спрямоване проти жінки, тому що вона жінка, чи яке непропорційно впливає на жінок. Воно стосується (але не обмежується) фізичної, сексуальної і психологічної шкоди включно із залякуванням, стражданнями, примусом та/або позбавленням свободи в сім'ї чи в суспільстві загалом» (UNFPA, the United Nations Population Fund) [21].

Керівництво з інтеграції заходів щодо протидії гендерно зумовленому насильству до гуманітарної діяльності (2015 р.) визначає **гендерно зумовлене насильство** як загальний термін для будь-якого акту завдання шкоди, що вчиняється проти волі особи і пояснюється соціальними (гендерними) відмінностями між чоловіками і жінками, викликає серйозну і зростаючу стурбованість в умовах надзвичайних гуманітарних ситуацій [20].

У національному законодавчому полі використовуються поняття “домашнє насильство”, “насильство за ознакою статі”, що не є відповідними загальновизнаній міжнародною спільною концепції гендерно зумовленого насильства.

Закон України “Про запобігання та протидію домашньому насильству” (2017 р.) трактує **домашнє насильство** як діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім’ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім’єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що її постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь [12].

Однак слід зазначити, що поняття гендерно зумовленого насильства охоплює як приватну, так і громадську сферу життя особистості, на відміну від домашнього, яке обмежується виключно наявними взаєминами приватного характеру. Розрізненими є й категорії постраждалих осіб: домашнє насильство визначає постраждалу особу, враховуючи її належність до певного, законодавчо визначеного кола осіб, тоді як у випадку гендерно зумовленого насильства особа може зазнати шкоди, маючи належність до будь-якої соціальної групи, й не бути пов’язаною із кривдником родинними чи шлюбними відносинами, спільним проживанням або мати подібний досвід у минулому [16, с. 13-15].

Внесення змін до Закону України “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” (2017 р.) сприяє введенню в обіг визначення “**насильство за ознакою статі**”, що трактується як “діяння, спрямовані проти осіб через їхню стать, або поширені в суспільстві звичаї чи традиції (стереотипні уявлення про соціальні функції (становище, обов’язки тощо) жінок і чоловіків), або діяння, що стосуються переважно осіб певної статі чи зачіпають їх непропорційно, які завдають фізичної, сексуальної, психологічної або економічної шкоди чи страждань, включаючи погрози таких дій, у публічному або приватному житті” [11]. Однак, важливо чітко розуміти та наголошувати на принциповій різниці між поняттям “стать” та “гендер”, оскільки відмінності між чоловіками та жінками визначаються не лише суто біологічними ознаками. **Гендер** визначає соціальну стать людини, її соціальну роль, соціальні можливості жінок та чоловіків у суспільстві – економічній, культурній, освітній, професійній, громадській сферах, доступі до влади тощо (Т. Говорун, О. Кікінеджи, Т. Марценюк, М. Ткалич).

Отже, гендерно зумовлене насильство виникає як наслідок нерівних, владних відносин між чоловіками і жінками, обумовлених їх гендерною ідентичністю, особливостями гендерного самовираження, наявними у суспільстві стереотипами, що призводить до обмежень людини у публічному житті та сфері приватних відносин [1, с. 16].

Прояви насильства відрізняються частотою, ступенем тяжкості, метою та наслідками, а також набувають різних форм і проявів. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами (Стамбульська конвенція) визначає наступні **види гендерно зумовленого насильства**: *фізичне насильство* (ляпаси, стусани, штовхання, щипання, шмагання, кусання, незаконне позбавлення волі, нанесення побоїв, мордування, заподіяння тілесних ушкоджень різного ступеня тяжкості, залишення в небезпеці); *психологічне насильство* (словесні образи, погрози, приниження, переслідування, залякування, інші діяння, спрямовані на обмеження волевиявлення особи, що

спричиняють емоційну невпевненість, нездатність захистити себе або завдають шкоди психічному здоров'ю особи); *сексуальне насильство* (будь-які дії сексуального характеру, учинені стосовно особи без її згоди); *економічне насильство* (умисне позбавлення житла, їжі, одягу, іншого майна, коштів чи документів або можливості користуватися ними, залишення без догляду чи піклування, перешкоджання в отриманні необхідних послуг з лікування чи реабілітації, заборона працювати/примус до праці); *переслідування; звалтування; сексуальне домагання; примусова стерилізація; примусовий аборт; примусовий шлюб/ранній шлюб; торгівля людьми та сексуальна експлуатація; насильство в інституційному середовищі.*

Гендерно зумовлене насильство не має вікових, соціально-економічних, освітніх чи географічних обмежень [1, с. 17]. Нормалізоване чи приховане воно впливає на кожного, включаючи цілі родини, громади, економіку й суспільство загалом [15, с. 5]. Поширення випадків гендерно зумовленого насильства свідчить про кризу громадянського суспільства, є перепорою для рівності, розвитку, безпеки і миру.

В Україні запроваджено низку заходів законодавчого, адміністративного, інформаційно-просвітницького спрямування, що беззаперечно сприятимуть позитивним зрушенням у подоланні означеної проблеми. Проте, стан практичної реалізації затвердженого на державному рівні плану дій, безпосередньо залежатиме від рівня кадрового забезпечення діяльності суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству та/або насильству за ознакою статі, якості професійної підготовки фахівців [13], що визначається одним із найбільш пріоритетних завдань у боротьбі з даним явищем.

Вітчизняна система освіти покликана оперативнo та ефективно реагувати на вимоги часу, забезпечуючи потребу держави у висококваліфікованих кадрах, шляхом модернізації змісту відповідної підготовки та запровадження гендерного компонента в освітній

простір закладів вищої освіти. Професійна підготовка до такої діяльності має бути комплексною, здійснюватися як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

На основі аналізу наукових джерел, змісту освітньо-професійних програм та навчальних планів, методичних доробок вітчизняних закладів вищої освіти, можемо констатувати факт того, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства містить ряд недоліків, які виражаються у суперечностях між: вимогами забезпечення гендерної рівності, задекларованими на державному рівні, і умовами її впровадження; масштабністю поширення випадків гендерно зумовленого та домашнього насильства і якістю підготовки відповідних кадрів; вимогами соціального замовлення щодо підготовки компетентних фахівців для роботи у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому насильству та фактичною відсутністю теоретико-методичних розробок щодо реалізації процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до даного напрямку професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти; доцільністю запровадження гендерного компонента в освітній процес закладів вищої освіти та недостатнім рівнем практичної готовності викладацького складу до реалізації цього завдання.

У довідковій літературі поняття **професійної підготовки** тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

Вітчизняні дослідники розглядають **професійну підготовку** як організаційно-методичний процес, спрямований на формування у здобувачів професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом з метою професійно-особистісної та соціальної

реалізації, навчання та самоосвіти упродовж життя (О. Андрусь); систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування у особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконати (Т. Танько). Автори включають у поняття професійної підготовки не лише показники когнітивного характеру, а й ті, які мають соціальну значущість.

**Професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери** С. Михнюк визначає як “цілісний, динамічний процес набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери комплексу професійних знань, вмінь і навичок, а також особистісних рис, необхідних для компетентного виконання професійних обов'язків та професійного саморозвитку в галузі соціального захисту (опіки, забезпечення, допомоги) населення” [9, с. 9].

В. Савицька наголошує, що **професійна підготовка соціальних працівників** в умовах університетської освіти – це складний, багатоаспектний процес, предметом якого є теоретичні знання, практичні вміння здобувачів виконувати фахові функції; етичні норми соціальної роботи; індивідуально-психологічні якості соціального працівника, а також потреба у самоосвіті, саморозвитку і самовдосконаленні [3, с. 35-36]. Вона базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей тощо [2, с. 282].

Головною метою професійної підготовки С. Сисоева визначає **готовність** майбутнього фахівця до професійного і особистісного розвитку. У науковій літературі готовність пов'язується з діяльністю загалом і професійною діяльністю зокрема.

**Готовність до професійної діяльності** розглядається дослідниками як активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання (Ю. Шадських);

високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, що забезпечує успіх майбутньої діяльності (М. Ярмаченко); професійно-особистісне утворення фахівця, основу якого складають особистісно-психологічні (знання, професійні мотиви, інтереси, потреби) та операційні аспекти професійної діяльності (уміння, навички, досвід) (О. Баглай); цілеспрямований вияв особистості, який охоплює погляди, переконання, знання, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні риси, почуття, установки, що формуються у процесі професійної підготовки та є результатом усебічного розвитку особистості відповідно до вимог, пов'язаних із особливостями професії (С. Максименко); розуміння професійних завдань, їх творче вирішення, впевненість у власному професійному потенціалі (Ф. Бассін); результат професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко), умова та регулятор успішної професійної діяльності (І. Гавриш). Прихильники акмеологічного підходу визначають **готовність до професійної діяльності** як рефлексію, виходячи із самосприйняття людиною суспільної значущості здійснюваної діяльності та свого місця в ній.

**Готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників** тлумачиться Я. Юрків як інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що поєднує мотиваційно-ціннісний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний складники та дозволяє успішно виконувати професійні завдання у галузях соціальної педагогіки/соціальної роботи [18, с. 22].

У контексті започаткованого нами дослідження, і на підставі аналізу низки однорідних понять “професійна підготовка”, “професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери”, “професійна підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників”, “готовність до професійної діяльності”, представлених

у наукових доробках із педагогіки, психології, соціальної роботи, визначаємо **професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства** як цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із реалізацією державної соціальної політики у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству.

Теоретико-методологічну основу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства, як і професійної підготовки фахівців соціальної сфери в цілому, становлять **компетентнісний, гуманістичний, особистісно-орієнтовний, ресурсний та акмеологічний концептуальні наукові підходи**. *Компетентнісний підхід* (Н. Бібик, О. Карпенко, Н. Ничкало, В. Поліщук) передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [4]. В центрі *гуманістичного та особистісно зорієнтованого підходу* (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай) постає унікальна цілісність особистості майбутнього соціального працівника, який намагається максимально реалізувати свої знання та вміння під час професійної діяльності; пріоритетом є індивідуальність, самоцінність, самобутність майбутнього соціального працівника як активного носія суб'єктивного досвіду. Концепція *ресурсного підходу* (О. Дубасенюк, В. Гриньова, С. Микитюк, Л. Рибалко, Т. Рогова) передбачає врахування різних видів ресурсів у підготовці фахівців, спрямованих на створення умов для самовдосконалення, що сприятиме активізації резервних можливостей в аспекті оптимальної самореалізації [8]. *Аксіологічний підхід* (В. Огнев'юк, Л. Левчук,

І. Надольний, І. Предборська, О. Яцишина) спрямований на формування і розвиток соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників.

У якості **принципів** підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства виокремлюємо наступні: *загальнонаукові* – доступності, науковості, систематичності, послідовності, комплексності, інтеграції, самоактуалізації, суб'єктності, оптимальності, зв'язку теорії з практикою; *специфічні* – індивідуальної освітньої траєкторії здобувача, саморозвитку, освіти протягом життя, активності, партнерства та взаємодії, інтеграції навчально-наукової та професійно-практичної діяльності [17, с. 23].

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до визначеного напряму діяльності має складну структуру, що включає в себе **компоненти формування готовності до роботи з випадками гендерно зумовленого та домашнього насильства** як вимірюваного результату такої підготовки, віддзеркалюючи тим самим її зміст – *ціннісно-мотиваційний, предметно-змістовний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний*.

Ціннісно-мотиваційний компонент *передбачає* ціннісне ставлення до освіти та майбутньої професії; здатність будувати життєві стратегії та моделі, що націлені на активізацію внутрішніх ресурсів з метою постійного особистісного та професійного зростання, успішної самореалізації; усвідомлення фахівцем власної позиції щодо проблеми насильства, гендерної проблематики в цілому; наявність позитивної мотивації до використання гендерно чутливого підходу у практиці професійній діяльності; прийняття або відторгнення гендерних стереотипів і гендерних норм як орієнтирів у конструюванні гендерної взаємодії з колегами та клієнтами.

В. Ягупов відзначає, що цей компонент є не просто значущим, а визначальним у структурі готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, визначаючи професійну позицію, впливаючи

на загальне осмислення та сприйняття професійного світу, спрямовуючи поведінку, вчинки та діяльність, тобто формуючи ціннісно-мотиваційну основу професійної суб'єктності та його професійного буття загалом. Професійні цінності, професійна мотивація і спрямованість визначають стійкість професійного вибору. Це є особливо необхідним в тих видах діяльності, які передбачають високу емоційну напруженість праці, роботу в умовах екстреного та кризового втручання, коли на перший план у складних ситуаціях виходить морально-духовний аспект, що зокрема стосується і професійної діяльності соціальних працівників у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству [19, с. 213-215].

*Предметно-змістовний компонент* передбачає оволодіння соціальним працівником спеціальними знаннями, необхідними для ефективної роботи у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству, а також стійкого інтересу до здобуття відповідних знань у подальшій професійній діяльності. Компонент включає знання: сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства; основ гендерної теорії (поняття про гендер, гендерні стереотипи та механізми їх дії, гендерні ролі, гендерну ідентичність тощо); психологічної природи насильницької поведінки як способу контролю над партнером; типологічних соціально-психологічних характеристик постраждалої особи/особи-кривдника; динаміки стосунків “влади-підкорення”; наслідків насильницької дії для постраждалої особи, громади, суспільства тощо; основ міжнародного та національного законодавчого забезпечення у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству; функціональних обов'язків та механізмів взаємодії уповноважених з даного питання суб'єктів; технологій соціальної роботи з постраждалими особами та особами, що вчиняють насильство та/або належать до групи ризику щодо його

вчинення; форм та методів просвітницько-профілактичної роботи з відповідної проблематики, зокрема гендерної просвіти молоді.

*Операційно-практичний* компонент визначається як оволодіння фахівцем певним інструментарієм, необхідним для планування, успішного виконання, оцінювання результативності власної професійної діяльності з питань запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству. Компонент включає уміння: відслідковувати вияви гендерної стереотипізації, дискримінаційні установки у поведінці людей, ідентифікувати прояви гендерно зумовленого насильства на інституційному та індивідуальному рівнях; здійснювати оцінку потреб постраждалих осіб та надавати їм ефективну допомогу у вирішенні соціальних проблем шляхом виявлення сильних сторін та залучення особистісних ресурсів; враховувати особливі потреби та інтереси постраждалих осіб, зокрема осіб з інвалідністю, вагітних жінок, неповнолітніх осіб тощо; узгоджувати власні професійні дії з реальними ситуаціями та індивідуальними характеристиками особистості отримувача послуг; застосовувати рефлексивно-терапевтичний підхід, методологію ненасильницького спілкування (емпатичне слухання) у контексті проведення індивідуальної та групової корекційної роботи з постраждалими особами, що сприятиме розвитку у них позитивного мислення, самосприйняття, саморефлексії, розширення власного бачення ситуації; здійснювати оцінку ефективності плану втручання; впроваджувати в практику діяльності корекційні програми для осіб, що вчиняють насильство та/або належать до групи ризику щодо його вчинення; налагоджувати співпрацю з представникам різних структур, організацій, професійних груп та громад з метою міжвідомчої взаємодії; організувати заходи з гендерної тематики, проблематики насильства з різними цільовими групами тощо.

*Індивідуально-психологічний* компонент визначається як наявність у майбутнього фахівця психофізіологічних (абстрактність, критичність, емоційна стабільність, стресостійкість, волюва рішучість) та

психологічних (цілеспрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, соціальний інтелект) *якостей особистості*, що сприятимуть успішній професійній діяльності у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству, ефективній взаємодії з постраждалими особами та особами-кривдниками, мінімізуючи ризики професійного вигорання.

Розуміння сутності і структури готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого й домашнього насильства дозволяє визначити **організаційно-педагогічні умови** її формування в освітньому просторі закладу вищої освіти з урахуванням гендерного компоненту.

Включення гендерно зорієнтованих освітніх компонент до освітньо-професійних програм підготовки майбутніх соціальних працівників. Прикладами таких гендерно зорієнтованих курсів у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників (бакалаврський та магістерський рівні вищої освіти) є: “Формування гендерної культури”, “Гендерні аспекти соціальної роботи” (Бердянський державний педагогічний університет); “Гендерно чутлива соціальна робота” (Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка); “Гендерні дослідження” (Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського”); “Соціальна робота з жінками” (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини).

Аналіз переважної більшості навчальних планів підготовки майбутніх соціальних працівників, складових навчально-методичного забезпечення (робочих програм, силабусів) свідчить про те, що лише окремі теми з гендерної проблематики, у тому числі питання професійної діяльності у сфері запобігання та протидії насильству, зокрема домашньому, включено у зміст освітніх компонент професійно зорієнтованого циклу: “Соціальна робота з сім’єю, дітьми та молоддю”, “Соціальна робота в державних та громадських організаціях” (Мелітопольський державний педагогічний університет

ім. Б. Хмельницького); “Соціальна робота з різними категоріями та групами клієнтів” (Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського”); “Соціальна робота з сім’ями” (Київський університет ім. Б. Грінченка); “Соціальна робота з сім’ями за рубежом”, “Соціальний супровід сім’ї” (Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка). Окремі спеціалізовані курси з вивчення проблеми насильства пропонуються здобувачам вищої освіти у вигляді вибіркового освітнього компоненту (наприклад, “Запобігання домашньому насильству”, “Протидія торгівлі людьми” (ДЗВО Національний університет “Киево-Могилянська академія”) [6, с. 175-177].

Це засвідчує спрямованість закладів вищої освіти на підготовку соціальних працівників широкого профілю, що обумовлено поліфункціональністю його діяльності. При цьому підготовка фахівців до роботи у сфері запобігання гендерно зумовленому й домашньому насильству має фрагментарний, несистемний характер.

Ключовим компонентом у підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого й домашнього насильства виступає *практична підготовка*, яка, як зазначає А. Капська, “визначає ті загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери”. Зокрема, навчальна та виробнича практика – ознайомлювальна, соціально-підтримувальна, профілактично-попереджувальна, корекційно-реабілітаційна, практика в соціальних службах тощо.

Використання методів та форм роботи, які передбачають активну участь здобувачів в освітньому процесі, відкритість, інтерактивність та інші підходи, притаманні трансформативному навчанню. До них відносимо: **методи** – діалогічні (дискусії, відкритий простір, розв’язання морально-етичних дилем, відео та кінолекторії), ігрові (ділові та рольові ігри, мозковий штурм, метод проектів), практико-зорієнтовані (рівний-рівному, кейс-навчання, тренінги

професійної майстерності); **форми** – лекції (проблемна, теоретичного конструювання), практичні заняття, семінари-дискусії, самостійна робота (аналітична, дослідницька, проблемно-пошукова), тьюторіали, майстерні гендерної рівності, гендерні форуми, хакатони тощо.

Залучення здобувачів до науково-творчої діяльності. Яскравим прикладом залучення майбутніх соціальних працівників до науково-творчої діяльності є участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з галузей знань і спеціальностей, ініційованому Міністерством освіти і науки України, зокрема у галузі “Гендерні дослідження”. Конкурс щорічно проводиться з метою створення умов для розвитку інтелектуального потенціалу талановитої молоді, підтримки наукової та творчої роботи здобувачів, стимулювання їх інтересу до дослідницької роботи, оволодіння ними інноваційними технологіями.

Участь у подібних активностях дає можливість поглибити знання майбутніх соціальних працівників у напрямку актуальної гендерної проблематики, сприяє підготовці фахівців нової генерації європейського рівня, для яких установка на професійну майстерність є пріоритетною стратегією життєдіяльності.

Створення на базі закладу вищої освіти осередку гендерної освіти (ОГО). Подібні структурні підрозділи створюються з метою надання науково-практичної допомоги науково-педагогічним працівникам та здобувачам вищої освіти щодо впровадження ідей гендерної рівності в освітній процес шляхом посилення гендерного компонента у змісті соціально-гуманітарних освітніх компонент; проведення культурно-просвітницьких заходів з гендерної проблематики; організації науково-дослідної роботи з питань, що стосуються забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у суспільстві. Важливим напрямом їхньої діяльності є виховна робота, спрямована на закріплення студентською молоддю отриманих знань, формування необхідних комунікативних навичок, розвиток толерантності та асертивних поведінкових стратегій [6, с. 177].

На сьогоднішній день Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти об'єднує близько 40 осередків закладів вищої освіти Києва, Харкова, Житомира, Черкаса, Ужгорода, Тернополя, Сум, Дніпра, Запоріжжя (центри гендерної освіти, гендерні центри, кафедри, лабораторії, студії).

В цілому функціонування осередку гендерної рівності на базі закладу вищої освіти сприяє підвищенню рівня гендерної компетентності як здобувачів, так і викладачів, спрямовує їх взаємодію у практичну площину, демонструючи реальну гендерну рівність та спростовуючи існуючі стереотипи.

Співпраця закладу вищої освіти та профільної кафедри, яка здійснює професійну підготовку соціальних працівників, з державними і громадськими установами, соціальними інституціями щодо запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству (центрами соціальних служб; центрами соціально-психологічної допомоги; мобільними бригадами соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі; притулками для осіб, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі; центрами допомоги врятованим тощо). Партнерство, співпраця з установами державного та громадського сектору, загальними і спеціалізованими службами підтримки постраждалих осіб спрямовується на обмін досвідом, створення додаткових можливостей для неформальної освіти здобувачів і педагогічних працівників, реалізацію спільних грантово-проектних та волонтерських ініціатив, проведення заходів просвітницько-профілактичного/освітнього спрямування для студентства і громадськості, що сприяє підвищенню рівня теоретико-практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству, гендерної проблематики в цілому, а також якості викладання професійно зорієнтованих освітніх компонент представниками професорсько-викладацького складу.

Особистісно зорієнтована взаємодія професорсько-викладацького складу зі здобувачами. Передбачає собою не лише засвоєння знань з основ майбутньої професійної діяльності, але й отримання оцінки певних суспільних подій, явищ, процесів з точки зору людини, що займає активну життєву позицію, поважає честь і гідність інших, транслює ідею гендерної рівності, виявляє нульову толерантність до проявів дискримінації та насильства, високий рівень сформованості гендерної культури у контексті загальної культури особистості.

Взаємозв'язок визначених організаційно-педагогічних умов зумовлює необхідність їх **комплексної реалізації** в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Отже, у дискурсі сучасних соціально-політичних, культурних, ментальних трансформацій, які відбуваються в українському суспільстві, євроінтеграційних процесів у державі, щоденних викликів російсько-української війни спостерігається зростання вимог до професійної підготовки соціальних працівників як ключових ініціаторів та провідників соціальних змін. Зокрема, вимогою часу є формування у майбутніх фахівців здатності до здійснення професійної діяльності у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого й домашнього насильства становить цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із реалізацією державної соціальної політики у означеному напрямі.

Готовність майбутніх соціальних працівників до такого виду діяльності визначається як інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що поєднує *мотиваційно-ціннісний* (відображає моральні норми та

цінності професіонала, спрямовані на досягнення певного результату та стимулювання до особистісного і професійного зростання), *предметно-змістовний* (зумовлений спеціальними знаннями, необхідними для ефективної роботи у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому й домашньому насильству, наявністю стійкого інтересу до здобуття відповідних знань у подальшому), *операційно-практичний* (свідчить про уміння планувати, успішно виконувати та оцінювати результативність власної професійної діяльності), *індивідуально-психологічний* (передбачає стійку емоційну врівноваженість, високу волюву саморегуляцію, схильність до емпатії тощо) *складники* та дозволяє успішно виконувати професійні завдання у відповідній галузі соціальної роботи.

На жаль, на сьогоднішній день у вітчизняній системі вищої освіти загалом, та системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зокрема, існує низка проблем, пов'язаних із нестачею теоретико-методичних розробок щодо забезпечення процесу якісної підготовки майбутніх фахівців до даного напрямку професійної діяльності, недостатнім рівнем практичної готовності викладацького складу до реалізації поставленого завдання тощо.

Українські заклади вищої освіти орієнтовані на підготовку фахівця широкого профілю, враховуючи поліфункціональний характер діяльності соціального працівника, що призводить до фрагментарності, відсутності системності у професійній підготовці до роботи з випадками гендерно зумовленого й домашнього насильства, та, відповідно – відсутності ефективності надання соціальних послуг постраждалим особам, особам “групи ризику” в системі функціонування державних та спеціалізованих служб підтримки у майбутньому.

Орієнтація на визначений зміст, організаційно-педагогічні умови професійної підготовки соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого й домашнього насильства сприятимуть підвищенню рівня теоретико-практичної підготовки

майбутніх фахівців до означеного напрямку діяльності; формуванню у них егалітарних установок, свідомості, вільної від статево-рольових стереотипів; розвитку здатності розпізнавати прояви гендерної нерівності, дискримінації, насильства на індивідуальному та інституційному рівнях, надавати якісну допомогу і підтримку клієнтам з урахуванням гендерно чутливого підходу.

### Список використаних джерел

1. Гуренко О., Мацейко Н. Розв'язання проблеми запобігання та протидії гендерно зумовленому насильству в Україні у контексті соціальної роботи. Соціальна робота та соціальна освіта. 2021. Вип. 2 (7). С. 12-23.

2. Канівець А. Особливості професійної діяльності та підготовки фахівців соціальної сфери. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2021. № 7. С. 272.

3. Колодійчук Ю. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одеський нац. політехн. ун-т. Одеса, 262 с.

4. Коробченко А., Головкова М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів нової української школи. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції нової української школи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Мелітополь, 14-16 червня 2018 р.). Мелітополь, 2018. С. 143-146.

5. Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ, 2017. 256 с.

6. Мацейко Н. Впровадження гендерного компонента в систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Бердянськ, 27-28 жовтня

2021 р.): зб. наук. ст.; уклад. К. Петровська. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2021. С. 175-177.

7. Мацейко Н. Гендерно-обумовлене та домашнє насильство в Україні: реагування в умовах війни. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції* (м. Бердянськ, 26-27 жовтня 2022 р.): зб. наук. ст.; уклад. К. Петровська. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2022. С. 237-238.

8. Микитюк С. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 53. С. 135-144.

9. Михнюк С. Методичні рекомендації з організації підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Київ: ЦП «Компринт», 2021. С. 9.

10. Олена Уварова, Марія Ясеновська. Гендерний вимір внутрішнього переміщення: світовий досвід і ситуація в Україні. *Методичне керівництво*. Харків, 2020. С. 10.

11. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08 верес. 2005 р. № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15> (дата звернення: 11.01.2023).

12. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 07 груд. 2017 р. № 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19> (дата звернення: 05.03.2023).

13. Про невідкладні заходи із запобігання та протидії домашньому насильству, насильству за ознакою статі, захисту прав осіб, які постраждали від такого насильства: Указ Президента України від 21 верес. 2020 р. № 398/2020. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/398/2020#Text> (дата звернення: 22.03.2023 р.)

14. Про схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022-2024 роки з її реалізації: Постанова Кабінету Міністрів України від 20 груд. 2022 р. № 1163-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 26.01.2023).

15. Протидія домашньому та гендерно зумовленому насильству й добробут громад: Метод. посіб. / за заг. ред. Кочемировської О.О. Київ.: ФОП Клименко, 2020. С. 5.

16. Путівник координатора заходів у сфері запобігання та протидії домашньому насильству. Практичний посібник / за заг. ред. А.Б. Блага. Київ: ФОП Клименко, 2020. С. 13-15.

17. Цілі Сталого Розвитку. Україна: національна доповідь / Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. URL: [file:///C:/Users/GNK/Downloads/SDGs\\_NationalReportUA\\_Web.pdf](file:///C:/Users/GNK/Downloads/SDGs_NationalReportUA_Web.pdf) (дата звернення: 08.02.2023).

18. Юрків Я. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05. Старобільськ, 2021. 46 с.

19. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2022. 6 (70). С. 213-215.

20. Guidelines for Integrating Gender-Based Violence Interventions in Humanitarian Action: Reducing risk, promoting resilience and aiding recovery. Inter-Agency Standing Committee, 2015.

21. Violence against Girls and Women: A Public Health Priority. UNFPA Gender Theme Group, Interactive Population Center. New York: UNFPA, 1998.

# РОЗДІЛ 3

---

## МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 1 | Інклюзивна освіта як напрям державної стратегії

Історично склалося так, що переосмислення цінності людського життя відбувається в складні для суспільства, особистості періоди: часи катастроф, революцій, соціально-політичних трансформацій і, звичайно – війни. В Україні новий відлік часу розпочався з повномасштабного вторгнення російських військ 24 лютого 2022 року, що змінило наше життя з мирного на воєнний стан. І багато питань мирного життя стали нібито не важливими; важливим стало вижити та перемогти.

Життя триває у всіх його проявах і система освіти України не занепала, а, навпаки, зміцнилася та ще активніше запрацювала: відновлюється й продовжується реалізація багатьох програм та проєктів, розвиваються сучасні форми дистанційного навчання, інноваційного, діджиталізованого розвитку та підготовки кадрів, підвищення кваліфікації, педагогічної майстерності вчителів, викладачів, в цілому педагогічного співтовариства. Сфера міжнародної освітянської комунікації сьогодні – це простір без бар'єрів, де увага приділяється підтримці саме українських досліджень, розробок, імплементації європейських студій у практики закладів освіти. За перспективною Програмою інтеграції до Європейського співтовариства Україна має узгодити та наблизити свої соціально-економічні інституції до стандартів країн ЄС і зробити їх відповідними загальноєвропейським вимогам.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та реального забезпечення доступу до закладів вищої освіти молоді, яка хоче продовжити навчання, будувати власну освітню та життєву траєкторію. Впровадження інклюзивного навчання, безумовно, є позитивною тенденцією розвитку української системи освіти, оскільки з кожним роком дедалі більша кількість молоді з особливими освітніми потребами (ООП) має змогу здобувати знання та підтримку в соціалізації. Але для того, щоб інклюзивна модель освіти могла стати повною реальністю, недостатньо законодавчих реформ, потрібно правильно розуміти місію і суть інклюзії усіма учасниками освітнього процесу та суспільством в цілому [50, с. 151].

Інклюзивне навчання на сучасному етапі має низку протиріч:

- між необхідністю формування толерантного соціокультурного середовища, заснованого на визнанні гетерогенності суспільства, рівних прав усіх його членів та дефіцитом системної діяльності держави, системи освіти та громадянської спільноти з утвердження інклюзивної освіти, популяризації засад і принципів соціальної інклюзії;

- між наданням можливості навчання у закладі вищої освіти особам із особливими освітніми потребами та відсутністю необхідної системи соціальної допомоги і підтримки трансферу молодій людині від вступу до ЗВО до моменту працевлаштування;

- між необхідністю впровадження інклюзивної освіти та недостатніми компетенціями науково-педагогічних працівників, психологічної та методичної підготовки задля реалізації завдань освітнього процесу тощо. Отже, системний характер змін передбачає трансформацію інклюзивного навчання як довгострокового, поетапного і дороговартісного процесу.

**Мета:** обґрунтувати теоретико-методологічні засади моделі вітчизняної інклюзивної освіти ЗВО з урахуванням ефективного

трансферу основних здобутків європейської системи інклюзивного навчання в систему вищої освіти України.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – ідею соціальної інклюзії, складовим компонентом якої є освітня інклюзія. Тема інклюзивної освіти в українському суспільстві є однією з актуальних і держава подолати законодавчі та організаційні бар'єри, які гальмували впровадження інклюзії тридцять років тому (відсутність відповідної нормативно-правової бази, підготовлених до роботи в інклюзивному середовищі педагогічних кадрів, методичного, технічного, інформаційного забезпечення) та з 2008-2011 років активно імплементує інклюзію на різних рівнях суспільного буття.

Сучасні трансформації в системі освіти першорядними завданнями визначають упровадження провідних засад інклюзії, реалізацію інклюзивних принципів в освітній політиці, що обумовлено приєднанням України до низки міжнародно-правових зобов'язань країн, де процес інклюзії досить давно став успішною й стійкою практикою створення умов для освіти без різних видів утисків на засадах принципів демократичного, толерантного суспільства.

Інклюзивна освіта, передусім, розглядається у площині формування нових норм суспільної моралі, ліберально-демократичних реформ, поваги до представників гетерогенного суспільства та боротьби з різними проявами дискримінації. Інклюзивна освіта, за визначенням ЮНЕСКО, - це процес, в якому враховується різноманіття потреб усіх дітей, молоді та дорослих, завдяки розширеній участі в освіті, культурі та спільнотах, а також зниженню рівня та ліквідації відчуженості в рамках освіти та по відношенню до освіти. Відповідно до цього принципу, відповідальність ("позитивне зобов'язання") за освіту без будь-якої дискримінації в основній системі освіти покладається на державу [30].

Із початком незалежності наша країна обрала курс на розбудову відкритого та демократичного суспільства і, як правова демократична

держава, забезпечує основні права та свободи громадян. Право на освіту зазначено в основному законі держави – Конституції України та є одним із основних прав громадянина України. Свідченням позитивних змін у забезпеченні розвитку національної системи освіти є соціальна політика в напрямку впровадження й підтримки процесу соціальної інклюзії, складовим компонентом якої є освітня інклюзія.

В умовах євроінтеграції та запровадження засад толерантності, соціальної солідарності, європейських цінностей, розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики є пошук ресурсів підтримки цього процесу. Україна, як прогресивна держава, має створювати умови для підвищення рівня освіченості своїх громадян, ефективності їх професійної діяльності, продуктивності життя через розробку та реалізацію ефективних програм, проєктів, імплементацію ефективних освітніх практик. Актуалізація цих ідей знайшла своє відображення у законодавстві України.

Автором статті у розділі «Інклюзія в системі вищої освіти України: законодавче забезпечення» щільно розглядалися й аналізувалися вітчизняні та закордонні нормативно-правові документи щодо інклюзивного навчання в системі ЗВО, а також досвід впровадження інклюзії в освітній процес українських вишів [37, с. 72-82]. Дане дослідження доповнюється актуальними підзаконними актами МОНУ періоду 2019р. - 2023р.

Відповідно Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту»; підзаконних актів: «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2021-2025 р.р., Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 р. державою гарантується доступ до якісної вищої освіти молоді з особливими освітніми потребами. Згідно з «Порядком організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», затвердженим

Кабінетом Міністрів України 10 липня 2019 року, ЗВО потрібно створити інклюзивне освітнє середовище, застосовувати в освітньому процесі принципи універсального дизайну, забезпечити доступність приміщень, використовувати найбільш прийнятні методи і способи спілкування, зокрема українську жестову мову, шрифт Браїля із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників, а також інші умови, без яких неможливе або ускладнене користування інклюзивним простором вишу, освоєння освітніх програм студентами з ООП [16; 17; 38; 40].

Провідним меседжем змісту зазначених документів є створення належних умов для навчання в закладах вищої освіти молоді з інвалідністю, оцінка потреб студентів, надання відповідних послуг; розробка та дотримання індивідуального освітнього маршруту, забезпечення соціального, медичного, корекційно-реабілітаційного, психолого-педагогічного супроводу та індивідуальними технічними засобами навчання; створення толерантного освітнього простору закладу. Сучасні законодавці, управлінці сфери освіти та педагоги мають спрямовувати свої зусилля на реальні зміни інклюзованості, що сприятиме повноцінному доступу молоді з ООП до освіти, задоволення професійного вибору та підготовки до майбутньої професії. І українські виші, поступово реалізуючи державну освітню політику, імплементуючи міжнародні стандарти, здобувають власний досвід впровадження та розвитку інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти. Тому, завдання держави у сфері інклюзивної освіти спрямовані на політику недискримінації за будь-якими ознаками, інтеграції молоді у сфери життєдіяльності, досягнення ними економічної незалежності та відмову від гіперопіки, розширення простору та умов для задоволення потреб й розвитку соціальної активності, індивідуального потенціалу молодої людини.

Практика інклюзивної освіти в Україні свідчить про широке впровадження інклюзії в заклади дошкільної освіти та загальної середньої освіти. Водночас, за даними Міністерства освіти і науки

України, у закладах професійної, професійно-технічної і вищої освіти інклюзивне навчання запроваджено тільки з 2019-2020 навчального року. У зазначений період інклюзивно здобували освіту в університетах, академіях, інститутах всього 10714 студентів з інвалідністю [50, с. 151 -157].

Основна типологія студентського контингенту (45% від загальної чисельності молодих людей) представлена особами із порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, атиповими порушеннями, хронічними захворюваннями. Серед найпоширеніших причин інвалідності виділяють: вроджені недуги й аномалії, хвороби системи кровообігу, центральної нервової системи, новоутворення, розлади психіки, хвороби кістково-м'язової системи, порушення обміну речовин та ін.

На жаль, військові події негативно позначаються на стані фізичного, психологічного, соціального, ментального здоров'я нації: травми, страхи, агресія, зміна поглядів, цінностей, зневіра у майбутнє та інше. За даними ВООЗ (станом на 23.12.2022 р.) кожен четвертий українець може мати розлади психіки через війну, від тривожності й стресу до посттравматичного синдрому (ПТСР). Проте, реалії дозволяють констатувати й зростання чисельності молодих людей із інвалідністю, які мотивовані на продовженні навчання в ЗВО. І університет має бути готовим до прийому, навчання та підготовки майбутньої конкурентноспроможної фахової молоді. Важливим важелем успіху є створення активного соціально-освітнього середовища, яке спонукало б молодь до оптимістичних змін у власному житті й вектором позитивних змін може стати ЗВО. Проте, інклюзивні процеси в закладах вищої освіти України багато в чому експериментальні й супроводжуються чималими проблемами. Відповіді на ще не вирішені питання інклюзивної освіти вищої школи мають бути своєчасними та конструктивними.

Аналіз наукових публікацій українських науковців та практиків свідчать про дослідження різних аспектів впровадження й розвитку інклюзивної освіти. У вітчизняних розвідках представлено:

- концептуальні засади інклюзивної освіти (М. Гринців, В. Давиденко, А. Колупаєва, К. Кольченко, Ю. Найда та ін.) [6;7; 27; 29; 30; 33];

- теоретико-організаційні засади впровадження інклюзивної моделі навчання, розвиток інклюзивного освітнього простору на різних освітніх рівнях (А. Аріщенко, Є. Базика, О. Єрмоменко, Н. Захарова, Н. Мирошніченко, Г. Першко та ін.) [1;2; 21; 31; 36];

- принципи, нормативно-правові засади, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, Г. Давиденко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Шматко та ін.) [8; 27; 33];

- закордонний досвід застосування різних видів супроводу студентів із особливими освітніми потребами (Ю. Богінська, О. Дроботун, О. Єрмоменко, І. Іванюк та ін.) [3; 14; 15; 22 ].

Окремі аспекти впровадження інклюзії в ЗВО Україні знайшли відображення в роботах Г. Давиденко, О. Дікової-Фаворської, М. Докторович, Н. Захарової, С. Миронової, А. Шевцова, М. Чайковського та ін. [9; 11; 12; 20; 47]. Вивченню закордонного досвіду впровадження інклюзії в систему вищої освіти присвячено праці: С. Амірідзе, А. Вербенці, Л. Журавльової, О. Продіус та ін. [41; 45].

Однак інклюзивне навчання в більшості закладів вищої освіти України тільки починає впроваджуватися, тому ознайомлення з досвідом закордонних вишів, вважаємо, буде доречним. Аналіз світового досвіду впровадження інклюзії в систему освіти свідчить про складність і багатогранність досліджуваної проблеми.

Актуальні питання дослідження інтеграційних та інклюзивних процесів у соціальному та освітньому середовищі розроблюються закордонними вченими (М. Айшервуд, Г. Банч, І. Башар, Д. Бішоп,

Ч. Веббер, Ф. Вуд, Д. Вудрон, Х. Вулі, Д. Гарнер, Д. Голдберг, А. Дайсон, Р. Даніелс, Д. Десплер, М. Емітейдж, Р. Зіглер, Дж. Лаубе, К. Каллен, П.-Дж. Карлінг, Т. Келлер, Д. Кларк, Н. Клетт, Ш. Крокер, К. Крофт, Дж. Леско, Г. Лефлі, Д. Лупарт, А. Майкелсен, П. Міттлер, Д. Мітчел, Д. Найрі, С. Петтерс, К. Стаффорд, П. Хакслі, А. Хатфілд та ін.).

Україна у вирішенні даного питання прогресує. Наразі актуальним є прийняття та впровадження європейських цінностей і принципів толерантного суспільства в освітній простір вищої школи України, імплементація досвіду європейських студій, реалізація принципів універсального дизайну, підготовка педагогічних кадрів до роботи в закладах інклюзивного спрямування, формування власного українського досвіду з інклюзивної освіти. Активно розвивається інноваційна концепція інклюзивної освіти. Сподіваємося, що дана наукова розвідка стане підґрунтям для подальшого впровадження та розвитку інклюзії в системі вищої освіти України.

## **2** | Актуальні проблеми інклюзії в Україні

Для того щоб просувати інклюзивну освіту в національних контекстах, відобразити її в законодавстві, політиці та практиці в європейських масштабах необхідно вирішувати багато організаційно-методичних питань, створювати безбар'єрне фізичне та соціальне середовище, підвищувати потенціал закладів загальної середньої освіти та вищої освіти, удосконалювати практику викладання для того, щоб готувати фахівців до роботи в гетерогенному середовищі та чітко розуміти за якою моделлю (схемою, дорожньою картою) впроваджується інклюзивна освіта в ЗВО. Необхідно зміцнювати міжсекторальне та міжінституційне співробітництво у цій галузі, зокрема, між органами освіти, охорони

здоров'я та соціального захисту, вітчизняними здобутками та європейськими студіями.

Процес впровадження інклюзивної освіти відкриває питання, які залишаються недостатньо з'ясованими. До таких питань можна віднести:

- ознайомлення з теоретико-методичними засадами організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу, які б дозволили ширше популяризувати досягнення в цій царині та мінімізувати прогалини у впровадженні інклюзивного навчання в ЗВО України;

- проектування та втілення окремих елементів європейської системи навчання у вишах;

- розвиток інфраструктури між місцем проживання студента з ОМЗ та місцем навчання;

- підвищення рівня інклюзивної компетентності викладацького складу;

- організація освітнього процесу в інклюзивних групах вищої школи на коректному узгодженні принципів толерантності та індивідуально-диференційованого підходу;

- розроблення та упровадження методичного забезпечення інклюзивного освітнього процесу на всіх етапах здобуття освіти студентами з ОМЗ;

- кваліфікована організація супроводу «особливих студентів» в освітньому просторі, студентській громаді, адаптації до вишу та майбутньої професії.

Досліджуючи бар'єри, що гальмують втілення інклюзії у вітчизняних ЗВО, Г. Давиденко визначає декілька груп:

- низький загальний рівень теоретичної підготовки і не конкурентоспроможність абітурієнтів з інвалідністю порівняно з нормативними абітурієнтами;

- невідповідність матеріально-технічної бази та кадрового складу вищих закладів освіти до навчання студентів із інвалідністю;

- недостатня готовність науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- непридатність традиційних педагогічних методів та форм навчання до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- недостатній рівень толерантності студентського культурно-освітнього ком'юніті [9, с. 127].

Особливої уваги під час упровадження інклюзії потребує врахування психологічних особливостей студентів із ОМЗ та бар'єрів, що виникають за спільного навчання. Після вступу до вишу для таких здобувачів освіти дуже важливим є процес адаптації, що може тривати у різних формах: залучення до культурних програм та екскурсій, відвідування клубів, хабів для спілкування студентів, літні (зимові) школи тощо. Однак ці заходи не набули поширення, частково, через невеликий контингент таких студентів і, частково, через те, що молодь з ОМЗ не хоче виділятися й воліють без нагальної потреби не поширювати інформацію про стан свого здоров'я. Таким чином, із-за відсутності у більшості вишів команди супроводу або підготовленого куратора, студент повинен самостійно звикнути до нових соціально-психологічних, освітніх умов, навчального навантаження, колективу студентів, викладачів.

Варто зазначити, що відсутність кваліфікованої опіки та супроводу, іноді, призводить до відмови від навчання та заяви на відрахування. Крім того, широкого розвитку потребує просвітницька робота з питань спільного навчання, надання підтримки однокурсникам із особливими потребами. Соціальна реклама інклюзивної освіти допомагає проілюструвати її основні принципи, але вона суттєво не впливає на суспільні відносини [50, с. 155].

У контексті нашого дослідження погоджуємося з попередніми авторами, що не всі ЗВО готові прийняти студентів з інвалідністю через консервативність науково-педагогічного персоналу, «... низький рівень толерантності, неготовність працювати зі студентом як із клієнтом, низька культура спілкування зі студентами з інвалідністю;

... відсутність знань про особливості навчання студентів різних нозологічних груп, невміння будувати навчальне заняття інклюзивного типу, низька вмотивованість працівників до зміни технологічного інструментарію, застосування інноваційних методик та прийомів» [10, с. 126].

З метою подолання означених психологічних та методичних бар'єрів практиками пропонується серія довготермінових заходів: система тренінгів; обмін досвідом, обов'язкове включення в програму стажування досвіду прогресивних навчальних закладів щодо роботи зі студентами з різними формами інвалідності; пристосування освітніх цілей загалом, конкретних технологій, методик, форм роботи до потреб осіб із інвалідністю; активізація процесу соціальної інклюзії.

### **3** | Генеза моделі інклюзивної освіти

Вважаємо доцільним звернути увагу, що для мінімізації бар'єрних впливів дуже важливими є розуміння моделі впровадження інклюзії в закладі вищої освіти, інноваційний розвиток професійної та інклюзивної компетентності, формування інноваційного світогляду та способу мислення, особистісна стійка соціально-значуща мотивація команди викладачів, які працюють із студентами з інвалідністю, здатність до освоєння та розробки новітніх технологій, освітніх програм, навчально-методичного комплексу та супроводу індивідуальної траєкторії навчання, врахування принципів універсального дизайну, розумного пристосування освітнього простору, адаптації та модифікації навчання. Особливим питанням впровадження інклюзивної вищої освіти є організація супроводу студента-інваліда із забезпеченням функцій діагностики проблеми, оцінки потреб, розроблення варіантів допомоги у вирішенні точкових завдань (реалізація індивідуальної траєкторії навчання, адаптація до студентського кампусу, ком'юніті тощо). Отже, інклюзія у закладі

вищої освіти – інноваційний вектор функціонування, де значна кількість проблем поки не знаходить свого вирішення, тоді як інші – цілком можна розв'язати.

На необхідності формування вітчизняної моделі впровадження інклюзії у закладі вищої освіти акцентують увагу Г. Давиденко, Х. Дрималовська, Н. Захарова, Г. Шевчук. «Однак абсолютне реформування ЗВО в напрямку інклюзивної політики потребує формування відповідного плану розвитку» – зазначає Х. Дрималовська [13; с. 111].

Звернемося до історії європейського досвіду формування моделі навчального закладу інклюзивного спрямування. Перші спроби опису реальної побудови та організації освітнього простору, доступного для всіх, зустрічаються у великих педагогів: Я. А. Коменського: просторово-предметне середовище закладу освіти повинно бути привабливим для дітей; М. Монтесорі: специфічний дидактичний матеріал, що формує сенсорний досвід. Ця інформація знайома студентам ще з першого року навчання, але в контексті інклюзії, дійсно, можна вважати ці підходи педагогічною інновацією для ХІХ століття, а для ХХ та ХХІ – методологічним підґрунтям основ інклюзивної педагогіки. Про освіту для неповносправних в Європі заговорили на початку ХХ ст. і в пріоритеті були моделі медичної інвалідності, практичної дефектології, що, звичайно, посприяло розвитку розробок у цих напрямках, але ексклюзивність даної категорії осіб стала підставою розвитку спеціальної освіти, а не інклюзивної.

Інклюзивна освіта є частиною освітньої та загальної соціальної політики, що впливає на її специфіку, внутрішню логіку й напрям розвитку. Звертаючись до цього питання, процитуємо фрагмент авторського дослідження: «У Європі та США почали практикувати інноваційні підходи до організації навчання неповносправних дітей у 70-х рр. ХХ століття у такому форматі як: widening participation (розширення доступу до освіти), mainstreaming (основний напрям) та

inclusion (утримувати, містити в своєму складі). У цей період відбувається перебудова спеціальної освіти, зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку світовим співтовариством визнається як основна форма здобуття освіти неповносправними. Інтегровані західноєвропейські системи загальної середньої освіти, які опікуються навчанням дітей з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою. За такого підходу до питання навчання цієї категорії людей стає неприпустимим виокремлення, соціальне маркування фізично та інтелектуально неповноцінних меншин. Формується нова культурна та освітня норма – повага до людей фізично та інтелектуально неповносправних. З упевненістю можна вважати появу інклюзії як найсучаснішого та реального способу вирішення цієї проблеми» [37, с. 69].

Організація інклюзивного навчання потребує врахування впливових чинників серед яких, знання та врахування психологічних особливостей й потреб студентів є в пріоритеті. Психологічні проблеми перебування студента з ОМЗ в інклюзивному вищому навчальному закладі стали предметом вивчення зарубіжних науковців кінця 1980-х років (М. Ляйцестер, Т. Ловелл, Дж. Лоу). Увага приділялась вивченню глибинних механізмів адаптації студентів, зокрема психологічні аспекти подолання бар'єрів, збереження й утвердження особистої самоідентифікації, комунікації з однокурсниками, наставниками, один з одним. Науковці вказували на високий рівень інтегрованості психологічних, педагогічних та соціальних чинників під час перебування студента з інвалідністю в інклюзивному ЗВО. Необхідною умовою успішної інтеграції вони вважали задоволення потреб студентів в організації предметного середовища відповідно до функціональних можливостей особистості; у включенні в соціально-освітні процеси й групові відносини; в комунікації та спілкуванні; в доступності до інформації, до творчої діяльності та професійній самореалізації.

Студенти з інвалідністю, опинившись у середовищі університету, відчують вплив низки психотравмуючих чинників, пов'язаних із реакціями та ставленням з боку «здорової» частини студентства; появою нового виду діяльності (навчальної) та відповідних вимог і потреб. Загальний принцип психологічної адаптації молодшої людини в європейському вишу – акцент не на медичну складову (психотерапія), а на соціальну (психологія, педагогіка), спрямованість, на вдосконалення взаємин з навколишнім середовищем. Подальша практика впровадження інклюзивного навчання підтвердила обґрунтованість результатів психологічних досліджень [9, с. 167].

Дослідниця І. Садова зазначає, що перехід від диференціації спеціальної освіти до інклюзії здійснюється в країнах Західної Європи впродовж економічного розквіту, який не тільки політично, а й фінансово уможливив заміну інтеграційної моделі навчання інклюзивною. Структура зарубіжної інклюзивної освіти будувалася на трьох моделях:

- консервативна (Італія, Німеччина, Австрія, Бельгія, Франція) передбачає високий рівень стратифікації за соціальним статусом і рівнем доходів у межах загальної освіти, за відсутності інтеграції для осіб з особливостями розвитку;

- соціал-демократична (Данія, Фінляндія) успішно забезпечується для всіх дітей з ООП; розв'язується багато проблем так званої «сімейної сфери»;

- ліберальна (Великобританія) характеризується залежністю соціального страхування інвалідів від ринку доходів країни та принципу соціального розподілу.

Попри те, що в законодавстві більшості держав світу інклюзія розглядається як пріоритетний напрям реформування системи загальної освіти, у деяких країнах освітня інклюзія тільки починає розвиватися (Болгарія, Греція). Інклюзивна освіта в цих країнах більш спрямована на засвоєння суспільних норм і стандартів, а не на

оновлення системи освіти на різних рівнях її функціонування [43, с. 188-193].

У новітній час, зазначає Г. Давиденко, виокремлюється три інтегровані моделі навчання осіб з інвалідністю, які завершили перехідний етап до власне інклюзивних моделей:

- різноступенева інтеграція: навчання в окремих групах зі спільними загальнорозвиваючими темами занять та корекційно-реабілітаційні курси, що нагадувало студентами про їх «особливий» стан;

- екстернальна модель інтеграції: початкова адаптація в спецзакладі та подальше навчання у загальному закладі (ЗВО);

- інтернальна модель інтеграції передбачала поєднання в одній групі студентів з різними нозологіями, але взаємодоповнюючими в процесі навчання [9, с. 221].

Зміни в глобалізованому світі впливають на всі, без винятку, процеси. Розвиток європейського освітнього простору, реалізація положень Болонського процесу, Саламанської, Дакарської декларацій, резолюцій всесвітніх конференцій за якісну освіту без обмежень, зростання кількості програм та проєктів щодо розвитку системи освіти на континенті (TEMPUS-TACIS, INTAS, DFG, Єразмус +, Жан Моне тощо) сприяли формуванню нового розуміння організації освітнього процесу осіб з ОМЗ, «...компетентнісного, особистісно зорієнтованого навчання як найоптимальнішого, що має втілюватися в рамках системності освітнього та соціального процесу, в якому школа та ВНЗ є тільки частковими компонентами на шляху до тотальної інклюзії, включення студента зі специфічними потребами в повноцінне багатовимірне суспільне життя» [9, с. 224].

У ХХ столітті, особливо другій його половині, організація освітнього процесу для осіб з ОМЗ будується на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу, розуміння та прийняття принципів толерантного суспільства, зниження ризику ексклюзії та соціальної сегрегації не тільки в умовах конкретного

освітнього закладу, а взагалі в масовій системі освіти, моралі та культурі комунікації. Провідним документом міжнародної політики в даному напрямку вважається Європейська конвенція про права людини, де окремим пунктом вказується на інтеграцію інвалідів у соціум через доступ до початкової, середньої та вищої освіти. Рада Європи регулярно моніторить стан доступу осіб з інвалідністю до вищої освіти, проводить конференції, наради, формує рекомендації щодо забезпечення актуальних потреб молоді, інформаційного, фінансового, соціально-реабілітаційного супроводу під час навчання, допомоги при вступі у виш та працевлаштуванні, призначення асистентів фізичного супроводу тощо.

Серед актуальних проблем сучасної педагогічної практики виділяються ті, які стали очевидними результатами глобалізаційних процесів: транснаціональна міграція населення, соціальна поляризація, соціально-ідеологічна маргіналізація, злам традиційних систем цінностей і світоглядних орієнтирів, що потребує врахування при впровадженні інклюзивної освіти. Погоджуємося з точкою зору Г. Давиденко щодо сучасного бачення інклюзивного простору: «У педагогічному дискурсі набуває популярності поняття «освітній ландшафт» та «інклюзивний» ландшафт, при чому «інклюзивний ландшафт» є ширшим поняттям й позначає мережу закладів, соціальних, економічних та освітніх зв'язків між особами, організаціями та державними структурами, які сприяють повноцінній соціалізації та розвитку людини з особливими потребами. У більшості країн Європейського Союзу новою моделлю інклюзивної освіти виступає модель «освітнього ландшафту»: «Проект «Освітній ландшафт» скерований на створення цілісної мережі шкіл, культурних, спортивних та інших освітніх закладів шляхом розширення їхнього співробітництва, покращення умов надання молоді різноманітних можливостей в царині освіти» [9, с. 330].

Дана тема знайшла відображення й у нашій викладацькій діяльності. Так, на науково-методичному семінарі «Освітній

ландшафт як умова сучасної організації інклюзивної освіти» з підвищення інклюзивної кваліфікації педагогів запропоновано наступне авторське визначення: «Освітній ландшафт – це соціальний компонент інклюзивної освіти, сукупність соціально-природних, просторових, психолого-педагогічних і емоційних умов, що сприяють ефективному розвитку соціальності, формуванню соціального досвіду особистості. Освітній ландшафт – концепція освітньої та соціальної політики держави, спрямованої на забезпечення взаємодії закладів освіти, культури, об'єднань, течій, організацій, що сприяють успішній соціалізації особистості. Освітній ландшафт забезпечує реалізацію важливої тріади життєвого простору особистості: сімейне середовище – освітній простір – соціум». Вважаємо, що у процесі впровадження інклюзії важливо розглядати та враховувати вплив двох площин освітнього ландшафту: зовнішньої (соціокультурна) та внутрішньої (особистісна).

Закордонні дослідження, матеріали міжнародних конференцій, наукових оглядів, нормативні та методичні документи переконливо доводять, що в розвинутих країнах накопичено достатній досвід створення умов для здобуття особами з ООП якісної освіти та їх соціальної інклюзії. Найдоступнішою вищою освітою для інвалідів в ЄС визнано країни Скандинавії, Велика Британія, Франція. Доступ до освіти й універсальний дизайн у цих країнах наближається до ідеального. Проте, моніторяться й недоліки чи невирішені питання вищої освіти інвалідів як-от: архітектурна доступність освітнього простору; фінансова підтримка з боку держави; впровадження або найм персонального помічника – асистента; діджиталізація (оцифрування) всього навчального матеріалу, який студенти з інвалідністю можуть отримувати компактно (на електронну пошту, на карту флеш-пам'яті). Інтенсивно здійснюється пошук моделей інклюзивної освіти, зокрема спрямованих на розвиток інноваційних підходів до організації навчання осіб із інвалідністю.

Отже, моделювання системи освіти молоді з обмеженими можливостями здоров'я має бути інноваційним, динамічним, з урахуванням новітніх науково-технічних досягнень та вимог до навчання, принципів гуманізації, демократизації та зменшення особистісних й соціальних відмінностей, адаптованого урахування традицій освітнього менеджменту та індивідуально зорієнтованого підходу до організації навчання, відкритості та універсальності, мінімізації ексклюзії та збільшення ресурсів інклюзії. Будь-яка модель є спрощеним відображенням системи і не особистість має адаптуватися до моделі, а система освіти має бути гнучким та доступним компонентом інших макросистем суспільства з урахуванням ієрархічності компонентів системи та обов'язкової взаємодії з позаінклюзивним середовищем.

## **4** | **Європейський досвід впровадження інклюзії**

Спираючись на дослідження Г. Давиденко, Х. Дрималовської, О. Продіус, Г. Шевчук та ін., розглянемо приклади впровадження інклюзії в європейських країнах, де для здобуття вищої освіти молоддю з ОМЗ створено належні умови, а організаційні, фінансові, архітектурні питання вирішуються на рівні держави, муніципалітетів та університетів [8; 9; 41; 50].

Методом порівняльного аналізу визначимо відповідність українського законодавства, конкретно зміст статей документу МОНУ «Порядок організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти» (далі «Порядок...») організації інклюзивної освіти в деяких європейських країнах з метою усвідомлення контенту проектування і розвитку інклюзивної освіти в Україні та основних компонентів моделі, що буде запропоновано автором. «Порядок..» визначає організаційні засади інклюзивного навчання осіб з

особливими освітніми потребами за наступними формами здобуття освіти: очна, заочна та дуальна [39].

Документом передбачено:

- організаційні засади вступу та навчання осіб з особливими освітніми потребами та створення інклюзивного середовища;
- можливості для навчання в доступних форматах;
- вимоги щодо адаптації територій, будівель, споруд і приміщень гуртожитків для осіб з інвалідністю та маломобільних груп населення;
- права на спеціальний навчально-реабілітаційний супровід і розумне пристосування;
- створення навчально-реабілітаційних підрозділів або команд психолого-педагогічного супроводу;
- можливості для забезпечення на території закладу фахової передвищої освіти соціальних послуг, зокрема супроводу під час інклюзивного навчання, фізичного супроводу осіб з інвалідністю та навчання жестовою мовою.

Отже, відповідно до яких положень «Порядку...» можна знайти реальні приклади в європейських вишах?

Відповідно пункту *«Організаційні засади вступу та навчання осіб з особливими освітніми потребами та створення інклюзивного середовища»* у Німеччині, згідно з законодавством, кожен студент із особливими освітніми потребами має право на вибір навчального закладу; він залучений до освітнього процесу незалежно від ступеня складності захворювання та забезпечений психолого-педагогічним супроводом, спеціальними технічними пристроями, необхідними для повсякденного життя, соціальною та медичною підтримкою, послугами державних соціальних служб. Батьки таких студентів частково сплачують за навчання і лише в тому випадку, коли їх доходи значно перевищують розмір середнього заробітку.

У Великобританії зосереджено увагу на адресній матеріальній підтримці осіб з інвалідністю з виплат на обладнання, засоби для отримання немедичної допомоги та загальної надбавки [8].

Пункт «Порядку...» «*Можливості для навчання в доступних форматах*» є принципово важливим для багатьох вишів. У Європейському університеті Віадрина в Німеччині сформовано спеціальні правила щодо складання формату проведення іспиту (усна, письмова чи візуальна форма) та кількості необхідного на це часу.

У Лейденському університеті (Нідерланди) студентам з ОМЗ запропонують такі умови навчання як: подовження кінцевого терміну виконання завдання; часткове звільнення від необхідності відвідувати кожне заняття; виокремлення додаткового часу щодо складання іспитів (максимум 30 хвилин додатково для тригодинного іспиту); можливість скласти іспити в окремій кімнаті з меншою кількістю студентів; використання ноутбука для іспитів; пристосування розкладу лекцій та написання навчальних підручників відповідно до потреб студентів із обмеженими можливостями.

*Особливістю* даного вишу є введення консультанта з навчання, який ознайомить студента із структурою навчальної програми, допоможе з адаптацією в кампусі. Крім того, в освітньому закладі можна звернутися за допомогою до студентських рад.

Університет Осло (Норвегія) в контексті організації навчального процесу пропонує студентам з особливими потребами допомогу в плануванні навчання; наданні інформації щодо наявності аудіокниг, електронних книг. Вони мають можливість подати заявку на отримання додаткового часу, можливості відпочити або пересуватися під час складання іспиту; забезпечення допоміжними засобами (програмне забезпечення, диктофони).

*Особливістю* внутрішньої політики університету є коректне інформування науково-педагогічного персоналу щодо особливих потреб студента.

На європейському континенті прикладом упровадження інклюзії є Університет Масарика (Чехія) [49]. Отримати освіту в Університеті Масарика може кожен студент, незважаючи на свої особливості, досить повідомити про свої потреби і підтвердити їх довідками, щоб під нього адаптували індивідуальну освітню траєкторію, стали доступними усі навчальні матеріали. Студенту запропонують водночас три варіанти допомоги:

по-перше: стандартні лекції та семінари переводять у зручну для здобувача освіти форму;

по-друге: допоміжне навчання за розробленою універсальною програмою для формування додаткових знань та навичок;

по-третє: додаткові індивідуальні консультації з урахуванням конкретних потреб здобувача (наприклад, виконання самостійної чи творчої роботи, написання рефератів, дипломних проектів тощо).

*Особливістю* Університету Масарика є домашня форма вищої освіти як індивідуальне навчання через Skype, інструменти дистанційного навчання, інші інформаційно-навчальні платформи, організація занять та проведення іспитів викладачами зі студентами з особливими потребами в домашніх умовах відповідно до сформованого графіка.

Такий аспект «Порядку...» як *«Вимоги щодо адаптації території, будівель, споруд і приміщень гуртожитків для осіб з інвалідністю та маломобільних груп населення»*, тобто архітектурна інклюзія, безбар'єрне середовище набув розвитку практично в усіх університетах й передбачає розумне пристосування будівель до індивідуальних потреб кожного студента.

Університет Осло (Норвегія) в контексті адаптації середовища пропонує студентам з особливими потребами резервування навчального місця в читальному залі; доступ до «тихих» кімнат.

Аспект «Порядку...» як *«Створення навчально-реабілітаційних підрозділів або команд психолого-педагогічного супроводу»* у Лейденському університеті (Нідерланди) представлено Центром інвалідності

Fenestra. За ініціативи Університету Масарика (Чехія) створено Асоціацію підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Завдяки створеній організації науковці Університету Масарика мають можливість ділитися своїми ідеями щодо розвитку інклюзії. У Лондонському університеті є посади тьютора і персонального асистента; функціонує спеціальний відділ, що розглядає заяви про навчання студентів із ООП, здійснює зворотний зв'язок, надає різноманітну допомогу.

Реалізація пункту «Порядку...» *«Можливості для забезпечення на території закладу фахової передвищої освіти соціальних послуг»*, зокрема супроводу під час інклюзивного навчання, фізичного супроводу осіб з інвалідністю та навчання жестовою мовою в Університеті Масарика (Чехія) здійснюється через формат допоміжного навчання, тобто заздалегідь розроблена універсальна програма, завдяки якій студенти здобувають додаткові навички та знання (наприклад, жестовою мовою або шрифтом Брайля).

Підводячи підсумки аналізу прикладів організації інклюзивного навчання у відомих вишах Європи зазначимо, що вивчення міжнародного досвіду розвитку інклюзії в закладах вищої освіти дозволяє виокремити такі ключові моменти:

- інклюзивне навчання молоді з ОМЗ є реальним напрямом вищої освіти європейських країн;
- приділяється постійна увага формуванню толерантного суспільства;
- архітектурна доступність, безбар'єрне середовище реалізуються в контексті індивідуальних потреб різних категорій студентів;
- організація навчання здійснюється з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку, навчальних досягнень здобувачів;
- ведеться розробка індивідуальних навчальних планів, універсальних програм з формування додаткових знань, компетентностей;

- доступність всіх навчальних матеріалів відповідно до стандартів якості освітніх послуг та у потрібному студенту форматі (аудіозаписи, відеопрезентації, жестова мова, шрифт Брайля);

- додаткові індивідуальні консультації; спеціальні правила щодо режиму навчання, відвідування занять, складання іспитів;

- організація супроводу студентів здійснюється у різних форматах: тьюторська, менторська підтримка, персональний асистент, консультант з питань навчання та адаптації;

- передбачено матеріальну підтримку з боку держави або батьків щодо забезпечення здобувачів необхідними спеціалізованими засобами, новітніми технологіями з метою вдосконалення навчального процесу.

На основі проведеного контент-аналізу звернемо увагу на особливості європейської інклюзивної освіти, які значно розвинули б і українські виші при впровадженні їх у практику:

- введення консультанта з навчання, який знайомить студента з структурою навчальної програми, організацією освітнього процесу, допомагає з адаптацією у кампусі та освітньому просторі;

- допоміжне навчання із розробленою універсальною програмою для формування додаткових знань та навичок. Досвід реалізації індивідуальної форми навчання мають українські ЗЗСО;

- формування внутрішньої політики ЗВО на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів та у відповідності з Державними стандартами якісної освіти;

- домашня форма вищої освіти як індивідуальне навчання через Skype, організація занять та проведення іспитів викладачами зі студентами з особливими потребами в домашніх умовах відповідно до сформованого графіка;

- кадрове забезпечення, підвищення інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників;

- формування освітнього процесу на засадах принципів толерантності, недискримінації; коректне інформування науково-педагогічного персоналу щодо особливих потреб студента.

Погоджуємося з висновками українського педагогічного співтовариства: «Завдання сучасних законодавців, управлінців сфери освіти та педагогів – зробити так, щоб декларована інклюзивність в університетах трансформувалася в інклюзивність реальну, відчутну. Тільки в цьому разі можна буде говорити про повноцінний доступ до освітніх послуг, заявлений у ключових законодавчих актах нашої країни» [50, с. 155].

## **5 | Дорожня карта як модель розвитку інклюзивного освітнього середовища**

Українські вищі, розвиваючи інклюзивний компонент системи освіти, не втрачають національної ідентичності, досягнень педагогічної теорії та практики, гуманістичного та демократичного підходів, принципів універсального дизайну та імплементуючи досягнення європейської освіти поступово здобувають власний досвід впровадження та розвитку інклюзії в закладах вищої освіти.

На жаль, сьогодні стан впровадження інклюзії у вітчизняних закладах освіти обумовлений необхідністю збереження життя нашої молоді, переходом, практично, на формат дистанційного навчання, тому характеризується дуже повільним темпом вирішення актуальних питань. Вітчизняна практика, як система впровадження інклюзивної освіти в закладах вищої освіти, обмежується поодинокими прикладами.

Погоджуємося з точкою зору М. Чайковського: «Відсутність єдиного бачення предмета і стратегічних напрямків діяльності закладів вищої освіти та налагодження міжвідомчої взаємодії у розв'язанні проблеми інклюзивного розвитку ВНЗ викликала необхідність вивчення можливостей покращення умов доступу молоді

з особливими потребами до здобуття вищої освіти та активного включення у сфери діяльності закладу» [47, с. 129]. На основі проведеного дослідження на базі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» автор сформував узагальнені пріоритети інклюзивного розвитку і мобілізації ресурсів ЗВО: організаційна культура, освітня політика на рівні закладу, запровадження інклюзивної практики [47, с. 130 - 131].

Отже, заклад вищої освіти, який приймає на навчання молодь із особливими освітніми потребами, має визначитися з пріоритетами в цих питаннях, розробити власну стратегію розвитку інклюзії.

Мету інклюзивного ЗВО розглядаємо як формування освітньої моделі від менеджменту та стратегії якої залежить успіх впровадження інклюзії, а головне: відкриті можливості для молодшої людини з ОМЗ. Місія, візія такого закладу має бути відображена у тактичних документах: Положенні та стратегії розвитку освітнього закладу, планах роботи структурних підрозділів ЗВО; освітніх програмах та робочих документах, посадових інструкціях команди супроводу, ментора, куратора. Задля ефективної організації інклюзивного освітнього середовища потрібне створення допоміжних структур для надання освітніх та соціальних послуг студентам, залучення студентських рад, компетентнісних секторів, інклюзивних хабів, резиденцій для неформального та інформального навчання, спілкування молоді, реалізації особистих планів.

Значних змін та уваги потребує організація освітнього процесу з коректним урахуванням можливостей та потреб молоді з ОМЗ. Культивування інтересу до навчання, стійкої соціально-освітньої мотивації, індивідуалізація освітнього процесу в межах сформованих та альтернативних правил, форм навчання (змішана форма, в домашніх умовах, навчальне навантаження, умови відвідування занять, часткове звільнення від виконання завдань, форми, терміни складання звітностей), врахування потреб та видів допомоги у навчанні; критерії оцінювання, підтримка особистісного потенціалу

студента через заохочення, бонуси тощо. Означені умови та вимоги відображаються в Положенні про внутрішню систему забезпечення якості освіти, індивідуальній програмі навчання студента (ІПР) або в особовій справі та підлягають моніторингу, аналізу, актуалізації та індивідуальній корекції аспектів навчального процесу.

Якщо з функціями викладача ЗВО, який працює з унормованими студентами зрозуміло, то діяльність викладача, ментора інтегрованої групи доповнюються новим змістом, що передбачає: якісне та своєчасне визначення освітніх та соціальних запитів студентів, створення закладами освіти умов для реалізації права на здобуття освіти, розробка та надання рекомендацій щодо шляхів та інструментів реалізації такого права; отримання загальної характеристики особи з інвалідністю, вивчення її нагальних запитів; ознайомлення студентів із формами, методами, принципами дистанційного навчання, прийнятих у закладі освіти за місцем перебування, надання інформації щодо розкладу, дотримання процедурних вимог; встановлення контактів із всіма викладачами; розв'язання питань, пов'язаних із використанням освітньо-інформаційної платформи; комунікація з рідними або опікунами; обговорення з адміністрацією форм контролю; отримання підсумкових матеріалів та контроль електронного журналу, якщо такий передбачено у закладі освіти; проєктування прийомів усунення труднощів та бар'єрів разом з іншими учасниками освітнього процесу, допомога, за необхідності, у зміні засобів передачі інформації; створення команди соціально-психологічного супроводу.

Підготовка навчально-методичного комплексу також потребує змін, уточнень, урахування можливостей сприйняття, засвоєння знань студентами з інвалідністю, що передбачає переведення навчального матеріалу в доступну форму, адаптацію та модифікацію, прагматизацію навчального змісту, внесення корективів у траєкторії професійного розвитку, формування інноваційного світогляду та

способу мислення в нестандартних ситуаціях, розвиток інклюзивної компетентності педагогічного колективу.

Побудова моделі інклюзивного ЗВО включає методологічні підходи, які покладено в основу реалізації структури інклюзивного освітнього простору: компетентнісний, людиноцентристський, андрагогічний, особистісно-орієнтований, ресурсно-орієнтований, культуротворчий та сприяють ефективній організації освітнього процесу.

Компетентнісний підхід розвиває громадянську, мовну, особистісну, соціальну, культурну, цифрову та навчальну компетентність задля успішної життєдіяльності в умовах сучасного соціуму.

Людиноцентристський підхід є практичним і світоглядним орієнтиром, філософією творення людини, що спонукає цінувати життя у всіх його проявах, життя на повну силу.

Андрагогічний підхід зорієнтований на організацію неформальної та інформальної освіти особистості, побудову навчального середовища як синтезу співтворчості викладачів і студентів із законодавчо та педагогічно обґрунтованим управлінням.

Особистісно-орієнтований підхід орієнтує на можливість забезпечення повною мірою індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента, індивідуального супроводу та підтримки особистості.

Ресурсно-орієнтований підхід базується на концепції ресурсно-орієнтованого навчання, що передбачає консолідацію різних ресурсів (кадрових, організаційно-управлінських, дидактико-методичних, інформаційних, цифрових, матеріально-технічних, особистісних тощо), які оптимізують навчальний процес та процес соціалізації молоді з особливими освітніми потребами.

Культуротворчий підхід передбачає оновлення змісту освіти на засадах гуманізації, толерантності, цілеспрямованого використання надбань національної, європейської та світової культури.

Побудова моделі інклюзивного освітнього простору розглядалося автором у навчальному посібнику «Соціально-педагогічна робота в закладі дошкільної освіти: інклюзивний аспект» [21], «Дорожня карта розвитку освітнього простору ЗЗСО» – на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників Запорізької області, але зміст дорожньої карти, що пропонується, відповідатиме специфіці закладу вищої освіти.

Спробуємо вищезазначене перенести у площину схеми, дорожньої карти, моделі впровадження та розвитку інклюзії у ЗВО.

Дорожня карта – це модель закладу освіти для всіх.

Дорожня карта – це пошук шляхів, дій з діагностики, корекції, реабілітації, інтеграції та соціалізації.

Дорожня карта – це план розвитку закладу освіти з інклюзивним вектором.

Дорожня карта – це схема формування інклюзивного освітнього простору закладу освіти (рис. 3.5.1).



Рис. 3.5.1. Дорожня карта інклюзивного освітнього простору ЗВО

Розробка моделі інклюзивного освітнього простору охоплює три структурні компоненти: просторово-предметний, комунікативно-організаційний, змістовно-методичний (рис. 3.5.2). Якість освітнього простору залежить від позиції адміністрації, згуртованості та єдності педагогічного колективу, прийняття ідеології інклюзії. Розглянемо зміст цих компонентів.



Рис. 3.5.2. Структура інклюзивного освітнього простору

**Просторово-предметний компонент інклюзивного освітнього простору ЗВО** розглядає якісне освітнє середовище, побудоване на принципах інклюзії. Це:

- сукупність природних, просторових, соціально-психологічних та емоційних умов, що сприяють розвитку соціальності, формуванню соціального досвіду, успішній соціалізації особистості;
- безперешкодний доступ до території та приміщень освітнього закладу;
- безбар'єрне середовище, що передбачає безпечні архітектурні умови: пандуси, підйомники, збільшення або зменшення освітлення, рівня шуму, широкі коридори, наявність кабінетів реабілітації, зон відпочинку, інфраструктури дозвілля;

- безперешкодний доступ до фондів бібліотеки, медіатек, інформаційних ресурсів, кабінетів з комп'ютерними засобами навчання;

- спеціальне обладнання навчальних аудиторій: активні дошки, мультимедійна техніка, копіювальні прилади, система підсилення звуку тощо;

- застосування спеціальних технічних засобів навчання;

- інституційні ресурси ЗВО: компетентнісний центр, консультативна служба допомоги студентам з особливими потребами та хронічними захворюваннями, ресурсний центр інформаційних технологій для осіб з особливими потребами, центр розвитку кар'єри;

- створення підготовчого відділення для молоді з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ);

- організація дистанційного навчання;

- організація служб і сервісів для студентів з ОМЗ;

- фінансово-економічна діяльність, впровадження проектів, результатів децентралізації; взаємодія з міською владою, громадою;

- проведення «аудиту безпеки» з метою визначення відповідності інклюзивного освітнього простору критеріям якості: доступність, гнучкість, варіативність, інноваційність навчання.

Отже, порівнюючи зміст даного компоненту моделі зі здобутками в цьому напрямку європейських та вітчизняних вишів, можна виділити наступні інноваційні особливості авторської моделі:

- проведення «аудиту безпеки» з метою визначення відповідності інклюзивного освітнього простору критеріям якості: доступність, гнучкість, варіативність, інноваційність навчання;

- створення підготовчого відділення для молоді з обмеженими можливостями здоров'я з метою мінімізації труднощів із адаптацією;

- організація служб і сервісів для студентів з ОМЗ як ресурсів комунікації, допомоги й підтримки.

**Комунікативно-організаційний компонент** – це основа реформ і змін, що проводяться в закладі освіти й передбачає розвиток

інклюзивної політики на рівні закладу, інклюзивної культури; запровадження інклюзивної практики:

- створення підрозділів, які забезпечують інклюзію студентів у освітній простір, соціальну адаптацію, реабілітацію;

- організація служби забезпечення мобільності студентів із ОМЗ;

- створення комунікативного майданчику, студії соціальної інтеграції;

- розвиток мережі соціального партнерства «Простір ЗВО без обмежень»;

- створення загальних інклюзивних цінностей, відповідної місії ЗВО, що приймаються та поділяються всіма членами колективу;

- розробка плану розвитку інклюзії закладу вищої освіти;

- врахування інклюзивних аспектів у всіх планах освітнього процесу та документах закладу освіти;

- створення спільноти, команди, яка поділяє ідеї інклюзії, співробітництва, підтримує та стимулює розвиток інклюзивних процесів;

- особистісна та професійна готовність колективу до роботи в інклюзивному просторі;

- забезпечення педагогічними кадрами, які підвищують професійну компетентність у сфері інклюзії, володіють методиками роботи з студентами із особливими потребами;

- організація підготовки та перепідготовки викладачів для роботи в інтегрованих («змішаних») групах;

- формування корпоративної культури;

- забезпечення оптимальних управлінських рішень.

Перехід освітніх закладів до використання інклюзивних підходів може бути болючим, оскільки співробітникам доведеться відмовитися від деяких сформованих уявлень, підходів, досвіду, розглянути власні дискримінаційні дії щодо тих чи інших груп. Контент даного компоненту моделі інклюзивного вишу, апріорі, можна вважати інноваційним, тому що насичений пропозиціями, які реально можуть

змінити мотивацію абітурієнтів з ОМЗ, якість освітнього процесу. До реалізації плану дій мають долучатися адміністрація закладу, педагогічна громада, студентська рада та ком'юніті, університетські підрозділи. Питання з підготовки та перепідготовки викладачів, підвищення інклюзивної компетентності пропонуємо здійснювати на курсах підвищення кваліфікації за програмою «Формування інклюзивної компетентності викладачів ЗВО». Отже, інклюзія – це нова філософія мислення й сприйняття.

**Змістовно-методичний компонент** – це реалізація внутрішньої політики ЗВО:

- розробка Карти потреб здобувача вищої освіти під час навчання у ЗВО;

- забезпечення диференційованого медико – психолого – педагогічного та соціального супроводу;

- розробка індивідуального освітнього маршруту;

- розробка індивідуального навчального плану (на 1 рік);

- формування навчально-методичного комплексу (НМК, курикулум) для дисциплін змішаної та дистанційної форм навчання;

- забезпечення ЗВО необхідними навчально-методичними посібниками, технічними засобами;

- врахування відповідності вимог робочих навчальних програм та методів навчання актуальним і потенційним можливостям студентів із особливими потребами;

- переведення навчальних матеріалів у зручний для сприйняття студентами з ОМЗ альтернативний формат (модифікація та адаптація);

- надання додаткових освітніх та соціальних послуг: вирішення конкретних методичних проблем, відмінність у темпах подачі, термінах засвоєння навчального матеріалу та виконання завдань, формування умінь, навичок та оцінювання знань студентів;

- допомога у подальшому працевлаштуванні;

- моніторинг динаміки розвитку особистості;

– залучення батьків, опікунів до участі в освітньому процесі.

Розвиток інклюзивного закладу вищої освіти в перехідному періоді є багатовекторною проблемою, що вимагає комплексного підходу до її вирішення, зміни ціннісних орієнтацій в освіті, визнання розмаїття кожного члена суспільства, зорієнтованість освітньої парадигми на гуманістичну модель: «Інклюзія без обмежень», соціальний контекст парадигми сталого розвитку.

Отже, створення інклюзивного освітнього ландшафту та формування плану впровадження й розвитку інклюзії потребує розуміння моделі інклюзивної освіти в конкретному закладі вищої освіти з урахуванням багатьох важливих компонентів від історії даного вишу, його іміджу й традицій до побудови внутрішньої політики, ідентифікації основних напрямів її розвитку, ресурсів та способів реалізації освітніх завдань. Заклади вищої освіти, що розвивають інклюзивний простір, отримують студентів, які мають велику мотивацію до професійного навчання, а держава, в результаті, отримує не просто дипломованого фахівця, а, передусім, соціально спроможного й активного громадянина. Розвиток інклюзивного середовища стає конкурентною перевагою сучасного закладу вищої освіти періоду сталого розвитку.

Корінні соціально-економічні перетворення в країні, активізація соціальної політики за напрямом побудови толерантного суспільства, розвиток національної системи освіти зумовлюють пошук шляхів удосконалення умов організації освітнього процесу, методології професійної підготовки осіб із інвалідністю. Забезпечення якісного інклюзивного навчання є процесом складним і тривалим та потребує інноваційних підходів у реалізації індивідуальних особливостей, формування «soft skills», які забезпечать побудову освітньої та життєвої траєкторії, програми самореалізації молоді людини з обмеженими можливостями здоров'я.

Інклюзивна освіта закладу вищої освіти – це не тільки інноваційний процес, який дозволяє здійснювати навчання і

виховання осіб із різними потребами, але і суспільний вектор, що потужно впливає на розвиток усієї системи освіти, забезпечуючи її гуманізацію, політику колективної толерантності.

### Список використаних джерел

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України; сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. №5. С. 381-389. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/37.pdf>

2. Базика Є.Л. Інклюзивна освіта вищого навчального закладу як предиспозиція успішної соціалізації студентів з особливими потребами. URL: [www.ippobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/.../ststtia-bazyka.pdf](http://www.ippobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/.../ststtia-bazyka.pdf).

3. Богінська Ю. В. Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 400 с.

4. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навчальний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2015. 152 с.

5. Вища освіта в Україні у 2019 році : статистичний збірник URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv\\_rik/osv\\_u/vysh\\_osvita/arch\\_vysh\\_osvita.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vysh_osvita/arch_vysh_osvita.htm)

6. Гринців М. Упровадження інклюзивних цінностей в освітнє середовище закладу вищої освіти. *Проблеми гуманітарних наук* : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія». Вип. 45. 2019. С. 63-75.

7. Давиденко В.В. Становлення інклюзивної освіти як чинник формування соціальної держави: нормативно-правове забезпечення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій*

Університету «Україна». К.: Університет «Україна». 2017. № 14 (2017). С. 117–121.

8. Давиденко Г.В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 314 с.

9. Давиденко Г.В. Упровадження антидискримінаційних норм у вищій освіті як передумова соціалізації та формування лідерських якостей осіб з особливими освітніми потребами. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»: International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2017. № 2 (5). URL: <http://elite-journal.org/zmist-5/rozdil-1-1/>

10. Давиденко Г.В. Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія « Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. № 2 (16). С.123-129. С.126.

11. Дікова-Фаворська О. М. Критерії і бар'єри соціалізації людей з функціональними обмеженнями. *Вісник Одеського національного університету „Соціологія і політичні науки”*. Одеса, 2007. Т. 12. Випуск 6. С. 457-466.

12. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. докт. соціол. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології”. Запоріжжя, 2009. 40 с.

13. Драч С.В. Супровід навчання студентів з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому просторі. URL: [www.irbisnbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?](http://www.irbisnbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?)

14. Дроботун О.С. Психологічний супровід навчання у ВНЗ осіб із обмеженими можливостями. URL: <http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd>

15. Єрмоменко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах. URL: [www.drohobych.net/youngsc/AQGS/.../313](http://www.drohobych.net/youngsc/AQGS/.../313)

16. Забезпечення інклюзії студентів шляхом розбудови безбар'єрного освітнього середовища. URL: <http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=інклюзія та інтеграція>

17. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19\\_19](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19_19).

18. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

19. Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 5 лютого 1993 року : (остання редакція від 01.01.2013). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.

20. Захарова Н.Н. Инклюзивная среда вуза. Модуль 2.2. Книга модулей. Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями: учебно-методическое пособие: в 3-х тт. Магистратура. Херсон: ОЛДИ – ПЛЮС. 2016. Т. 2. С. 76–85.

21. Захарова Н.М. Соціально-педагогічна робота в закладі дошкільної освіти: інклюзивний аспект : навчальний посібник, 2-ге вид., перероб. і допов. Мелітополь, Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні. 2018. 176 с.

22. Іванюк І. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання URL: [www.vmurol.com.ua/upload/Науково.../Elektronni.../3.pdf](http://www.vmurol.com.ua/upload/Науково.../Elektronni.../3.pdf)

23. Когут С. Інклюзія у вищій школі України: сучасний стан та перспективи. URL: [www.dibra.bg.aid.czest.pl:8080/Content/z669/137.pdf](http://www.dibra.bg.aid.czest.pl:8080/Content/z669/137.pdf)

24. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. № 1. URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogicalscience\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_2/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogicalscience_arhiv_pn_n1_2008_st_2/).

25. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2013. № 38-39. С. 43-49.

26. Кисляк О. П. Організація психологічної підтримки студентів з особливими потребами в умовах ВНЗ / О. П. Кисляк, К. О. Кольченко, С. А. Місяк. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доповідей IV Міжнар. наук.-практ. конф. К. : Ун-т „Україна”, 2003. С. 222-223.

27. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. К. : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

28. Кольченко К., Нікуліна Г. Вища освіта в Україні: від інтеграції до інклюзії. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць. №4 (6). К. : Університет «Україна», 2007. С. 9.

29. Кольченко К. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю: метод. пос. / К. Кольченко, Ш. Равер-Лампман, Г. Нікуліна та ін. К. : Університет «Україна», 2005. 120 с.

30. Меморандум Міжнародної конференції „Освітня політика щодо інклюзивної освіти : міжнародний досвід та українські перспективи” (13-14 квітня 2006 року). URL: <http://www.civicua.org/library/view.html?topic=793890&folder=8698>.

31. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. К., 2008. 259 с.

32. Міщик Л. І., Гладиш М. О. Соціально-педагогічна діяльність ВНЗ як умова адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації. *Вісник Черкаського університету* : зб. наук. ст. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. Вип. 122. 161 с.

33. Найда Ю. М., Ворон М. В. Інклюзивна освіта : українські реалії : підручник для директора. 2006 URL: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&in=view&id=19>.

34. Наказ Президента Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” „Про затвердження організаційних заходів щодо супроводу вступу та адаптації до навчання студентів з інвалідністю” від 28.05.2012 р. URL: <http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=205b5f15323848a620102cb678d92aa8>

35. Нормативно-правове забезпечення впровадження інклюзивної освіти. URL: [http://studopedia.net/4\\_46248\\_normativno-pravove-zabezpechennya-vprovadzheniya-inklyuzivnoi-osviti.html](http://studopedia.net/4_46248_normativno-pravove-zabezpechennya-vprovadzheniya-inklyuzivnoi-osviti.html) 252.

36. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. К., 2011. 20 с.

37. Професійна підготовка соціального педагога в контексті засад компетентнісно-зорієнтованої парадигми : колективна монографія / О. Гуренко та ін. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні». 2020. 248 с.

38. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти від 10 липня 2019р. № 635. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-u-zakladah-vishchoyi-osviti-i100719>

39. Порядок організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти від 17 грудня 2021р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-osviti>

40. Постанова Кабінету міністрів України “Про затвердження Державної соціальної програми “Молодь України” на 2021-2025 роки” від 02.06.2021 №579. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro->

zatverdzhennya-derzhavnoyi-cilovoyi-socialnoyi-programi-molod-ukrayini-na-20212025-roki-ta-vnesennya

41. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. Проблеми системного підходу в економіці. 2019. Вип. 4(2). С. 86-93 URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE\\_print\\_2019\\_4%282%29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE_print_2019_4%282%29)

42. Про впровадження нових технологій інклюзії в Університеті «Україна» / К.О. Кольченко. URL: <http://www.vmurol.com.ua>

43. Садова І. І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. № 69, Т.1. С. 188 - 193.

44. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні : попередній аналіз ситуації. *Інклюзивна освіта*: збірник матеріалів проекту. Київ. URL: <http://ussf.kiev.ua/index.phpgo=Content&id=94>.

45. Фудорова О. М. Вища освіта як чинник підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями : автореф. ... дис. канд. соціолог.наук. : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології”. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 20 с.

46. Чайковський М. Є. Шляхи впровадження інклюзивного навчання в інтегрованому ВНЗ інклюзивної орієнтації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”*. Хмельницький : ХІСТ, 2011. № 3. С. 34–37.

47. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. ... доктора пед. наук. Старобільськ. 2016. 570 с.

48. Чайковський М.Є. Можливості стимуляції інклюзивного розвитку ВНЗ з використанням матеріалів «Індексу інклюзії». *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. № 1 (9), 2014. С.129-132.

49. Чеський Університет Масарика: Як зробити навчання доступним для всіх URL: <https://osvitoria.media/ru/experience/cheskyj-universytet-imeni-masaryka-yak-zrobyty-navchannядostupnym-dlya-vsikh-2/>

50. Шевчук Г.Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка», Вип. 3, Ч. 2, 2021. С. 151-157.

51. Якимчук О. Національний простір освіти як предмет філософського та психолого-педагогічного дискурсу. *Вісник інституту розвитку дитини*. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія :збірник наукових праць. Вип. 32. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова / ред.кол. В. П. Андрущенко та ін. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 173 с.

# ПІСЛЯМОВА

---

Необхідність професійної підготовки фахівців соціальної сфери обумовлено потребою у фахівцях, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи, і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту, на що і були спрямовані дослідження викладачів кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти в межах комплексної теми кафедри “Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти”.

Науковий пошук кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти розглядається як інструмент удосконалення освітньо-професійних програм підготовки фахівців із соціальної роботи Бердянського державного педагогічного університету. Отримані результати апробовувалися та впроваджувалися в практику роботи вищої школи та на курсах підвищення кваліфікації педагогів через лекційні курси, практичні заняття, методичні рекомендації та навчальні, методичні посібники, програми практикумів, на семінарах, науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри.

На кафедрі за результатами роботи було організовано і проведено Всеукраїнську науково-практичну Інтернет-конференцію “Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти” (23-24 жовтня 2019 року, 23-24 жовтня 2020 року, 23-24 жовтня 2021 року, 28 жовтня 2022 року). Конференція проводилася у співпраці з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, Мелітопольським державним педагогічним університетом імені Богдана Хмельницького,

Хмельницьким національним університетом, Запорізьким національним університетом.

Проблематика конференції широка й різноманітна, тематика заявлених доповідей охоплює різні напрями: інклюзивне освітнє середовище закладу освіти; теоретико-практичні засади впровадження інклюзивної освіти; професійна підготовка соціальних працівників у системі порівняльно-педагогічних досліджень; освіта впродовж життя у професійному розвитку фахівців соціальної сфери і сфери освіти; формування основ професійної компетентності фахівця соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти; соціально-педагогічні аспекти соціального захисту вразливих верств населення в сучасних реаліях; вибрані питання зі спеціальної педагогіки; проектування корекційно-розвивальних програм.

Науковцями кафедри підготовлено наукові статті теоретичного та прикладного характеру (додаток А). Представники професорсько-викладацького складу беруть участь у різних освітніх проектах (додаток Б) і курсах підвищення кваліфікації (додаток В).

Науково-дослідницька робота викладачів кафедри апробована на міжнародних (13 конференції), усеукраїнських (13 конференцій) науково-практичних конференціях, симпозіумах, семінарах та засіданнях круглих столів (додаток Г).

Викладачі кафедри постійно беруть участь у роботі курсів підвищення кваліфікації для педагогічних кадрів: читання лекцій на теми «Дорожня карта інклюзивного освітнього простору», «Формування соціально-толерантного суспільства», «Розвиток мобільних форм соціальної роботи в умовах сільської територіальної громади» та ін.

Професорсько-викладацький склад кафедри з 26 червня по 1 липня 2019 р. у рамках професійної співпраці з професорсько-викладацьким складом Київського національного університету імені Тараса Шевченка організували та провели Школу соціального лідерства «Практики інклюзивного суспільства: від ідеї до

стилю життя», яка зібрала понад 30 викладачів, аспірантів та здобувачів вищої освіти з Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Ніжинського державного університету імені М. Гоголя та Бердянського державного педагогічного університету. Робота літньої школи передбачала активне занурення у проблему соціальної інклюзії протягом п'яти днів, у межах яких учасники мали можливість познайомитись із собою інакшим, знайти однодумців та створити міцні команди, метою яких було вирішення складних питань тематики літньої школи.

Виконавці теми беруть участь у написанні проєктів: освітній проєкт БДПУ «Європейські стратегії розвитку інклюзивної освіти» (конкурс європейських проєктів у рамках програми ЕРАЗМУС +); Training of academic and support staff of the higher education institution to work with disabled students: best European practices (Erasmus, Jean Mone), Academic freedom: European Dimension (Erasmus, Jean Mone), «Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти» (Національний фонд досліджень України).

З 2021 року викладачі кафедри (К. Петровська, А. Тургенєва, та А. Попова) стали дійсними членами наукової організації «Центр українсько-європейського наукового співробітництва», а з 2022 року – організації «Університет лідерства та інновацій», яка є об'єднанням фахівців в області освіти та науки, виробництва та промисловості всіх галузей.

Наукова діяльність аспірантів, докторантів та здобувачів здійснювалася в контексті досліджень наукової проблематики наукового керівника в межах теми кафедри. Протягом виконання наукової теми кафедри захищено 1 кандидатську дисертацію:

Попова Анастасія Сергіївна захистила кандидатську дисертацію зі спеціальності 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» на тему «Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції» (керівник: дійсний член НАПН України, доктор

педагогічних наук, професор Н. Г. Ничкало); отримала науковий ступінь кандидата педагогічних наук від 23.10.2018 р.

Також Анастасією Поповою *закоординовано тему докторської дисертації: «Система підготовки та професійного розвитку соціальних працівників в Канаді»*; науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України Нелля Ничкало. Спеціальність: 011 – освітні, педагогічні науки; спеціалізація – теорія і методика професійної освіти. Тема закоординована від 30.11.2021 р., протокол № 6.

У 2021 р. Анастасія Попова стала переможцем обласного конкурсу для обдарованої молоді у галузі науки у номінації «Педагогічні та психологічні науки» (тема «Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції»).

До виконання комплексної теми кафедри залучаються здобувачі вищої освіти під час виконання та захисту конкурсних студентських наукових робіт, участі у студентських олімпіадах та конференціях всеукраїнського та міжнародного рівнів (67 публікацій та 29 доповідей), а також під час написання курсових і магістерських робіт, тематика яких корелює з науковою темою кафедри.

Наукові дослідження здобувачів освіти знаходять своє відображення у діяльності студентського наукового гуртка “Соціалізація дітей та молоді в умовах сучасного соціокультурного простору”. Напрямок діяльності – вивчення особливостей впливу соціального середовища на соціалізацію та самовизначення дітей та молоді в сучасних умовах; особливості соціальної роботи в сільській територіальній громаді – керівник к. пед. н., доц. Наталя Захарова. (Впровадження результатів НДР в освітній процес висвітлено у Додатку Д).

Робота кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти над комплексною темою наукового дослідження «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», до роботи над якою були залучені всі викладачі

кафедри, завершено у грудні 2022 р. Наукові розвідки, які здійснювалися в межах теми, суттєво покращили процес підготовки конкурентноздатних фахівців із соціальної педагогіки, соціальної роботи, інклюзивної освіти, адже викладачі в рамках реалізації комплексної теми продовжують приділяти цьому питанню належну увагу.

Враховуючи вищенаведене, можна зробити висновок, що монографія є завершеним науковим дослідженням, виконаним з актуальної проблематики, має наукову і практичну цінність, є багатоаспектною, питання авторами розглядаються з сучасних позицій, фактологічний матеріал спонукає до подальших досліджень. Монографія має високий науково-методичний рівень.

Практичне значення монографії полягає у тому, що отримані наукові результати можуть бути використані в освітньому процесі при викладанні дисциплін циклу професійної підготовки, а також стануть у нагоді науковцям, менеджерам різних рівнів, здобувачам вищої освіти.

# ТЕЗАУРУС

---

**Брендинг** – це потужний інструмент формування бачення продукції або послуг споживачами і дієвий засіб впливу на їхню споживчу поведінку.

**Гендер** – соціальна стать людини, що визначає соціальну роль, соціальні можливості жінок та чоловіків у суспільстві (економічній, культурній, освітній, професійній, громадській сферах, доступі до влади тощо).

**Гендерна рівність** – рівний стан, незалежність, відповідальність і участь жінок та чоловіків у всіх сферах суспільного та приватного життя.

**Гендерна складова (гендерний компонент)** – теоретична концепція та практика гендерної рівності та недискримінації в системі освіти.

**Гендерна чутливість** – здатність визнавати існуючі гендерні відмінності, наявність у суспільстві дискримінації за ознакою статі, проявів нерівності та враховувати ці аспекти у стратегіях та діях.

**Гендерний підхід** – механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає: відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; подолання гендерних стереотипів; врахування індивідуальних відмінностей.

**Гендерно зумовлене насильство** – загальний термін для будь-якого акту завдання шкоди, що вчиняється проти волі особи і пояснюється соціальними (гендерними) відмінностями між чоловіками і жінками, викликає серйозну й зростаючу стурбованість в умовах надзвичайних гуманітарних ситуацій.

*Гендерно чутливі послуги* – послуги, що надаються з урахуванням гендерної складової, не містять ознак сексизму та мають на меті підтримку ідеї гендерної рівності.

*Готовність до професійної діяльності* – цілеспрямований вияв особистості, який охоплює погляди, переконання, знання, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні риси, почуття, установки, що формуються у процесі професійної підготовки та є результатом усебічного розвитку особистості відповідно до вимог, пов'язаних із особливостями професії.

*Готовність до роботи з випадками гендерно зумовленого насильства* – інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що поєднує мотиваційно-ціннісний, предметно-змістовний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний компоненти та дозволяє успішно виконувати професійні завдання у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому насильству.

*Дискримінація за ознакою статі та гендерно зумовлена дискримінація* – дискримінація, що виникає через взаємозв'язок між статтю (як біологічними характеристиками жінок та чоловіків) та їхніми соціально сконструйованими ідентичностями, ознаками та ролями, а також соціальними та культурними значеннями, що суспільства приписують біологічним відмінностям жінок та чоловіків.

*Діяльність* – це активна взаємодія людини з навколишньої дійсністю, у процесі якої людина є суб'єктом, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб власні потреби; спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в цю дійсність зміни.

*Домашнє насильство* – діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між

собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь.

*Запобігання насильству* – система заходів, що здійснюються органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями, спрямованих на підвищення рівня обізнаності суспільства щодо форм, причин і наслідків насильства, формування нетерпимого ставлення до насильницької моделі поведінки у стосунках, небайдужого ставлення до постраждалих осіб, викорінення дискримінаційних уявлень про соціальні ролі та обов'язки жінок і чоловіків, а також будь-яких звичаїв і традицій, що на них ґрунтуються.

*ЗВО* – заклад вищої освіти.

*Інклюзивний освітній ландшафт* - це соціальний компонент інклюзивної освіти, сукупність соціально-природних, просторових, психолого-педагогічних і емоційних умов, що сприяють ефективному розвитку соціальності, формуванню соціального досвіду особистості.

*Інклюзія* - це процес реального включення людей з інвалідністю в активне суспільне життя.

*Канадська асоціація з питань освіти соціальної роботи (Canadian Association for Social Work Education)* – професійна організація у сфері освіти і професійного розвитку соціальних працівників Канади. Основними напрямками діяльності асоціації є: розробка освітньої політики та стандартів соціальної роботи; акредитація освітніх програм соціальної роботи; розвиток та підтримка членства; проведення щорічної конференції; видання наукового журналу; сприяння та підтримка професійного розвитку на робочому місці як центрального компонента освіти соціальної роботи; забезпечення критичного аналізу та соціальної політики; проведення та підтримка дослідницької та іншої наукової діяльності у сфері соціальної роботи.

*Канадська асоціація соціальних працівників (Canadian Association of Social Workers (CASE))* – одна з найперших професійних організацій у

світі в цій галузі, заснована в 1926 році з метою моніторингу умов працевлаштування та встановлення стандартів практики у сфері соціальної роботи. Має неофіційний статус національного голосу та офіційний статус члена Міжнародної федерації соціальної роботи (IFSW). Канадська асоціація соціальних працівників (CASW) складається з 10 провінційних та територіальних організацій-партнерів. Основна місія організації – пропагування професії соціальної роботи в Канаді та сприяння розвитку соціальної справедливості. Професійна діяльність організації у галузі соціальної роботи передбачає вплив на соціальну політику Канади з урахуванням принципу соціальної справедливості, організацію та надання якісних соціальних послуг, а також систему професійного розвитку соціальних працівників шляхом створення широкої інформаційної бази і та інструментів для підвищення кваліфікації фахівців цієї сфери. Важливим напрямом діяльності організації є участь у політичних коаліціях та асоційованих національних комітетах з метою лобіювання інтересів професії у країні та підтримки спеціальних галузевих проєктів.

*Канадська рада регуляторів соціальної роботи (The Canadian Council of Social Work Regulators (CCSWR))* – організація, яка об'єднує в національну структуру провінціальні та територіальні органи регулювання соціальної роботи, в число яких входять і професійні організації у галузі соціальної роботи. Важливими завданнями діяльності ради є організація та керування національною мережею професійних організацій у галузі соціальної роботи, розробка національних стандартів оцінки компетентності у практиці соціальної роботи, розробка національних поглядів на регулювання соціальної роботи, реалізація проєктів соціальної роботи, що становлять національний інтерес, співпраця з іншими національними установами та організаціями.

*Компетентність* – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає

здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти; інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції.

*Компетенція* – здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності в певній області. Таким чином, компетенція носить переважно інструментальний характер.

*Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW)* – це міжнародна організація з питань освіти у сфері соціальної роботи, заснована у 1928 році як результат створення першої міжнародної професійної організації у сфері соціальної роботи в рамках Першої міжнародної конференції з питань соціальної роботи у Парижі.

*Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW)* – це глобальне об'єднання національних організацій у сфері соціальної роботи із 90 країн світу, які у свою чергу, представлені більш як 750 000 соціальними працівниками.

*Насильство за ознакою статі* – діяння, спрямовані проти осіб через їхню стать, або поширені в суспільстві звичаї чи традиції (стереотипні уявлення про соціальні функції (становище, обов'язки тощо) жінок і чоловіків), або діяння, що стосуються переважно осіб певної статі чи зачіпають їх непропорційно, які завдають фізичної, сексуальної, психологічної або економічної шкоди чи страждань, включаючи погрози таких дій, у публічному або приватному житті.

*ОМЗ* – обмежені можливості здоров'я – це соціально-правова проблема, що вимагає забезпечення рівності прав здорових та людей з обмеженими можливостями.

*ООП* – особливі освітні потреби будь-якої особи.

*Освітні стандарти* – це затверджені вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження

здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами.

**Парадигма сталого розвитку** (англ. *sustainable development*) – загальна концепція стосовно необхідності встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь.

**Персональний імідж** – образ спеціаліста який сприймається окремими представниками контактних груп споживачів (клієнтів), виражений в асоціаціях та сформований на основі інформації, яка розроблена та розповсюджується самим фахівцем; реальний образ людини, який транслює її унікальність у певній сфері діяльності та цільовій аудиторії.

**Проект** (від лат. «proectus» означає «кинутий уперед») – сукупність концептуальної і формальної моделі, пакет документів, який подає опис того, що і як повинно бути зроблено; план, намір, задум (проектування) реалізації майбутньої діяльності; комплекс взаємозалежних заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей при обмежених ресурсах (часових, бюджетних, кадрових та інших); спеціально організований і самостійно виконаний комплекс самостійних дій (ухвалення рішення, відповідальність за власний вибір, результат праці, створення творчого продукту).

**Проектна компетентність** – інтегративна особистісна характеристика суб'єкта діяльності, що виражається у здатності і готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності по розробці і реалізації проектів у різних сферах соціальної практики на основі особистісно-осмислених принципів природо- і культуро відповідності; сукупність здатностей та настанов, що забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем.

**Проектна культура** – це якісна характеристика проектної діяльності особистості, що передбачає реалізацію власного творчого потенціалу й досвіду і виражається у високій ступені досконалості

спроєктованої моделі майбутньої діяльності, матеріального виробу або іншого об'єкту праці.

*Проектування* – процес, що здійснюється в межах проектно-перетворювальної діяльності і відображає творче ставлення суб'єкта проектування до оточуючого середовища й відтворюється в інноваційних об'єктах проектування.

*Протидія насильству* – система заходів, що здійснюються органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями, спрямованих на припинення насильства, надання допомоги та захисту постраждалий особі, відшкодування їй завданої шкоди, а також на належне розслідування випадків насильства, притягнення до відповідальності кривдників та зміну їхньої поведінки.

*Професійна підготовка* – система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування у особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконати.

*Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно зумовленого насильства* – цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із реалізацією державної соціальної політики у сфері запобігання та протидії гендерно зумовленому насильству.

*Професійна підготовка фахівців соціальної сфери* – цілісний, динамічний процес набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери комплексу професійних знань, вмінь і навичок, а також особистісних рис, необхідних для компетентного виконання професійних

обов'язків та професійного саморозвитку в галузі соціального захисту (опіки, забезпечення, допомоги) населення.

**Професійні стандарти** – це затверджені вимоги до компетентностей фахівців, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Їх наявність та офіційне визнання забезпечують ясність очікувань на кожному етапі кар'єри соціального працівника.

**ПТСР** (посттравматичний стресовий розлад) – важкий психічний стан, що виникає в результаті подій з негативним впливом на психіку індивіда.

**Соціальна робота** – це базована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце в соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальних і гуманітарних наук, а також місцевими знаннями, соціальна робота залучає людей і структури для вирішення життєвих проблем та покращення добробуту.

**Стандарт** – критерій для вимірювання бажаної поведінки або її фактичної міри; індикатор або дескриптор того, що певні суб'єкти в змозі продемонструвати.

# ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



## **Катерина ПЕТРОВСЬКА**

*завідувач, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент.*

**Сфера наукових досліджень:** проблеми формування проектної компетентності фахівців соціальної сфери у процесі підготовки студентської молоді.

## **Ольга ГУРЕНКО**

*перший проректор БДПУ, професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, доктор педагогічних наук, професор.*

**Сфера наукових досліджень:** теоретичні та практичні засади інклюзивної освіти закладу вищої освіти.





## **Наталія ЗАХАРОВА**

*доцент кафедри соціальної роботи  
та інклюзивної освіти,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент.*

**Сфера наукових досліджень:**  
розвиток інклюзивного простору  
закладу вищої освіти.

## **Анастасія ТУРГЕНЄВА**

*доцент кафедри соціальної роботи  
та інклюзивної освіти,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент.*

**Сфера наукових досліджень:**  
проблеми формування  
компетентності саморозвитку у  
процесі професійної підготовки.





## **Анастасія ПОПОВА**

*доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент.*

**Сфера наукових досліджень:** технології, форми організації професійної підготовки соціальних працівників у розвинених країнах світу та Україні.

## **Наталія МАЦЕЙКО**

*асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти.*

**Сфера наукових досліджень:** запобігання та протидія гендерно зумовленому й домашньому насильству в Україні.



# ДОДАТКИ

---

Додаток А

## Список публікацій за темою дослідження

Виконавцями комплексної теми кафедри було опубліковано 83 роботи, у тому числі: 3 монографії, 30 статей, 49 – тез доповідей, 1 – навчальний посібник. Виконавці комплексної теми мають публікації у наукових журналах, які індексуються в наукометричних базах даних Web of Science – 2, Scopus – 1.

**Ольга ГУРЕНКО, доктор педагогічних наук, професор**

1. Гуренко О. І. Концептуальні засади застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Вип. 3. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 165-172.

2. Гуренко О. Дейзі-бібліотека як засіб навчання молодших школярів з вадами зору в школі з інклюзивним навчанням. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2019. С. 233-240.

3. Гуренко О. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивній школі. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (21-22 жовтня 2020 р.) : збірник наукових статей. Бердянськ, 2020. С. 5-14.

4. Гуренко О. Система полікультурної освіти соціальних педагогів у закладі вищої педагогічної освіти. *Професійна підготовка фахівців*

соціальної сфери на засадах компетентнісно-зорієнтованої парадигми : колективна монографія / за заг. ред. к.пед.н., доц. К.Петровська. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2020. С. 8-43.

5. Тургенєва А. О., Попова А. С., Сизоненко І. Г., Петровська К. В., Гуренко О. І. Відеохостинг YouTube як засіб інформаційно-культурної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Інформаційні технології та засоби навчання*. Т. 81, № 1. 2021. С. 60-81. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3016>

6. Гуренко О., Мацейко Н. Розв'язання проблеми запобігання та протидії гендерно зумовленому насильству в Україні у контексті соціальної роботи. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Вип. 2 (7). 2021. С. 12-23.

7. Гуренко О. І., Цибуляк Н. Ю. Професійна адаптація молодого викладача : від теорії до практики. *Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія* / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. С. 160-174.

8. Hurenko O., Kovachov, S., Lazarenko, A., Bohdanov, I. Oxidation of the n-GaAs Surface: Morphological and Kinetic Analysis *Journal Of Nano-And Electronic Physics*. Vol. 14 No 3, 03033(7pp) (2022). DOI: [10.21272/jnep.14\(3\).03033](https://doi.org/10.21272/jnep.14(3).03033)

### **Катерина ПЕТРОВСЬКА, кандидат педагогічних наук, доцент**

1. Петровська К. В. Формування проектної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2018 року) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2018. С. 143-147.

2. Дибко К., Петровська К. Personal knowledge of preschool education as educational manager. *ScienceMax V* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 54-57.

3. Петровська К. В., Сердюченко А. О. Формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до неформальної освіти в межах формальної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2019. С. 131-134.

4. Петровська К. Формування основ проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг в умовах закладу вищої освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2019. С. 125-130.

5. Петровська К., Сафоненко Ю. Формування культури споживання у дітей старшого дошкільного віку. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2020. С. 47-51.

6. Петровська К., Селецька Т. Блог (Інтернет-форум) як інноваційний засіб організації методичної роботи педагога соціального закладу дошкільної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2020. С. 51-59.

7. Петровська К., Вольхіна Н. Формування етики ділового спілкування як складової професійної культури педагога соціального. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2020. С. 80-86.

8. Петровська К. В. Підготовка педагогів соціальних до роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери на засадах компетентнісно-зорієнтованої парадигми*

: *колективна монографія* / за заг. ред. к.пед.н., доц. К. Петровська. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2020. С. 118-137.

9. Тургенева А. О, Попова А. С., Сизоненко І. Г., Петровська К. В., Гуренко О. І. Відеохостинг YouTube як засіб інформаційно-культурної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Інформаційні технології та засоби навчання*. Т. 81, № 1. 2021. С. 60-81. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3016>

10. Петровська К., Голуб Н. Соціальна підтримка сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 203-210.

11. Петровська К., Аксютіна А. Організація інноваційних форм сімейного дозвілля як напрям професійної діяльності соціального педагога. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 81-86.

12. Петровська К., Карташова Г. Організація комплексного догляду та підтримки ВПЛ-позитивних людей (досвід громадського сектору). *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 218-221.

13. Петровська К. В., Тургенева А. О. Дослідження стану надання послуг догляду та підтримки ВПЛ-позитивних людей в державно-громадському секторі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 321-335.

14. Петровська К. В. Проектування професійного бренду викладача закладу вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного*

педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 335-344.

15. Петровська К., Тургенєва А. Особливості розвитку медіаторської компетентності майбутнього фахівця в галузі соціальної роботи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 3.* Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 104-111.

16. Заяць Е., Петровська К. Розвиток здатності до самоорганізації як умова формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць; укладач Петровська К. В.* 2022. С. 101-105.

17. Петровська К. Дослідження готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до неформальної освіти. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (27-28 жовтня 2022 року) / Ред. колегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін. / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац.ун-т, каф. соц. роб. і соц. педагог. Хмельницький : ХНУ.* С. 44-47.

18. Петровська К. В. Медіаосвіта як засіб профілактики інтернет-залежності в середовищі здобувачів вищої освіти. *Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI століття : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (18 липня – 28 серпня 2022 року).* Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 330-334.

**Наталя ЗАХАРОВА, кандидат педагогічних наук, доцент**

1. Zakharova N., Saliuk B. Category of exclusion within the context of contemporary Ukrainian education. *European Humanities Studies: State and Society / Europejskie Studia Humanistyczne: Państwo I Społeczeństwo.* 2018. Issue

1 (II). P. 99-110 (Copernicus International, Biblioteka Narodova (Polska). ISSN 2413-9025 European Humanities Studies, ISSN 2450-6486 European Humanities Studies: State and Society.

2. Захарова Н. М. Соціально-педагогічна робота в закладі дошкільної освіти: інклюзивний аспект : навч. посібник, 2-ге вид., перероб. і допов. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 176 с.

3. Захарова Н. М. Лекотека як форма соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. *Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерного, педагогічного та технологічного напрямків* : матеріали Всеукраїнської інтернет-конференції (26-31 березня 2018 р.). Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 26-31.

4. Захарова Н. М. Розвиток мобільних форм соціальної роботи на селі як актуальна проблема громади. *Вітчизняна наука на зламі епох : проблеми та перспективи розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький : Вид-во ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди», 2019. С. 130-133.

5. Захарова Н. Н., Салюк Б. А. Генезис традиционного образа ребенка-озорника. *Международен филологически колегиум «Слово и общество» (22-23 ноември 2018 г., г. Шумен, Болгария). Том 1.* Шумен : Университетско издателство «Епископ Константин Преславски», 2019. С. 25-39.

6. Захарова Н. М. Розвиток мобільних форм соціальної роботи на селі як актуальна проблема громади / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»*, 2019 р. С. 130-133.

7. Захарова Н. М. Інклюзивний простір закладу вищої освіти як простір рівних можливостей. *Професійна підготовка соціального педагога в контексті засад компетентнісно-зорієнтованої парадигми : колективна монографія* / за заг. ред. к.пед.н., доц. К. Петровська. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. С. 67-98.

8. Захарова Н. М. Інклюзивно-реабілітаційно-соціальний туризм як інноваційна форма підтримки людей з особливими потребами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (21-22 жовтня 2020 р.) : зб. наук. ст.; укладач К. В. Петровська. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 23-28.

9. Захарова Н. М. Готовність фахівця до роботи в мультидисциплінарній команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К.В. Бердянськ. 2021. 280 с. / С. 27-33.

10. Захарова Н. М. Соціально-правові виміри функціонування ЗДО в умовах воєнного стану. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 139-150.

11. Захарова Н. М. Нормативно-правові засади підтримки літніх осіб. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (26-27 жовтня 2022 р.) : збірник наукових праць; укладач Петровська К. В. 2022. С. 150-155.

12. Захарова Н. М. Право дитини на життя: соціоправові аспекти. *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія* : матеріали Міжнародного науково-практичного симпозиуму (23-24 серпня 2022 р.) : зб. тез / за заг. ред. З. П. Ленів. Львів : Міжнародний інститут інклюзії, 2022. С. 87-91.

13. Захарова Н. М. Менторство як інструмент розвитку кадрового потенціалу. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали V Всеукраїнської

науково-практичної інтернет-конференції (25-22 жовтня 2023 р.) : зб. наук. ст.; укладач К. В. Петровська. Бердянськ : БДПУ, 2023. С. 136-140.

14. Захарова Н. М. Підготовка соціального педагога до різновекторної професійної діяльності. *Інноваційні методи та технології підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, 22 березня 2023 р.) / [ред.кол.: О.М.Котикова, М.І.Радченко, І.В.Прожога та ін.]; Національний авіаційний університет. К. : НАУ, 2023. С. 45-47.

15. Захарова Н. М. Законодавчі та практичні засади новоствореної послуги раннього втручання в закладах відомчого підпорядкування. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2023. С. 177-187.

#### **Анастасія ТУРГЕНЄВА, кандидат педагогічних наук, доцент**

1. Тургенєва А., Сизоненко І. Організаційно-методичні аспекти проведення професійно-орієнтованої (безвідривної) практики студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 215-220.

2. Turgeneva A., Otchich M. Using art-therapy to work with children with special needs. *ScienceMax V* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 63-67.

3. Тургенєва А., Шалупня Є. Профорієнтаційна робота в закладах освіти. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 308-310.

4. Тургенєва А., Сердюченко А. Інклюзивний освітній простір в закладах освіти : теоретичний аспект. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної

науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 306-308.

5. Тургенева А., Шалупня Є. Використання плейбек-театру у формуванні лідерських якостей молоді в системі позашкільної освіти. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2019 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 189-190.

6. Тургенева А., Шалупня Є. Організація діяльності соціального педагога та органів самоврядування здобувачів освіти : прикладний аспект. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (23-24 жовтня 2019 року) : збірник наукових статей. Бердянськ, 2019. С. 139-145.

7. Тургенева А., Кузьмін В., Демченко І. Технології покращення надання соціальних послуг в Україні в сфері зайнятості. *Social Work and Education*. Vol. 7, № 4, 2020. С. 418-435.

8. Тургенева А., Зленська Д. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (21-22 жовтня 2020 року) : збірник наукових статей. Бердянськ, 2020. С. 42-47.

9. Попова А., Тургенева А. Досвід використання медіації у скандинавських країнах: можливості для вітчизняних медіаційних практик у галузі соціальної роботи. *Social Work and Education*. Vol. 8, № 2, 2021. Рр. 260-274. DOI: 10.25128/2520-6230.21.2.10.

10. Тургенева А. О., Попова А. С., Сизоненко І. Г., Петровська К. В., Гуренко О. І. Відеохостинг YouTube як засіб інформаційно-культурної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 81, № 1, 2021. С. 60-81. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3016.

11. Povidaichyk, O., Pedorenko, V., Popova, A., Turgenieva, A., Rybinska, Y., & Demchenko, I. Research Paradigm as a Value Guideline for Professional Training of Future Social Workers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3). 2021. P. 530-547. DOI: 10.18662/rrem/13.3/465.

12. Тургенева А., Рибнікова Н. Менеджер з корпоративної соціальної відповідальності в системі соціальної роботи. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 134-137.

13. Тургенева А., Данильчук Ю. Деінституціалізація закладів освіти інтернатного типу. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 211-215.

14. Петровська К. В., Тургенева А. О. Дослідження стану надання послуг догляду та підтримки ВІЛ-позитивних людей у державно-громадському секторі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 321-336.

15. Петровська К. В., Тургенева А. О. Особливості розвитку медіаторської компетентності майбутнього фахівця в галузі соціальної роботи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 3. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 104-111.

16. Тургенева А., Колісник Т. Формування медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць; укладач Петровська К. В. 2022. С. 155-162.

**Анастасія ПОПОВА, кандидат педагогічних наук, доцент**

1. Попова А. С. Смарт-технології у підготовці соціальних працівників до роботи з мігрантами: досвід Швеції. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 259-260.

2. Попова А. С. Професійне становлення соціального працівника у контексті освіти впродовж життя. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* : збірник наукових статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. К. : Знання України, 2018. С. 141-145.

3. Попова А. С. Сучасні тренди у працевлаштуванні соціальних працівників. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2019 року) : збірник тез. Бердянськ: БДПУ, 2019. Ч. 1. С. 327-330.

4. Попова А. С. Сучасні тренди проведення профорієнтаційної роботи у діяльності соціального педагога. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2019. С. 104-110.

5. Попова А. С. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери на засадах компетентнісно-зорієнтованої парадигми: колективна монографія* / за заг. ред. к.пед.н., доц. К. Петровська. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2020. С. 138-212.

6. Popova A. Didactic requirements for the social workers' professional training to work with migrants in the Swedish universities. *Intellectual capital is the foundation of innovative development: pedagogy, sports, psychology, philosophy*. Monographic series «European Science». Book 3. Part 6. 2020. 180 p. 8-26 P.

7. Попова А. С. Вплив особливостей покоління Z на сучасну професійну орієнтацію. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (22- 23 квітня 2020 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 114-115.

8. Попова А. С. Soft skills у структурі професійної компетентності фахівця із соціальної роботи. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ, 2020. С. 88-94.

9. Попова А. С. Трендспоттінг професійного розвитку майбутнього соціального працівника в системі університетської освіти. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26-27 листопада 2020 р.) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 273-275.

10. Попова А., Тургенєва А. Досвід використання медіації у скандинавських країнах: можливості для вітчизняних медіаційних практик у галузі соціальної роботи. *Social Work and Education*. Vol. 8, No. 2. Ternopil-Aberdeen, 2021. Pp. 260-273. DOI: 10.25128/2520-6230.21.2.10.

11. Попова А. Роль професійних організацій у системі фахового розвитку соціальних працівників: досвід Канади. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 50-62.

12. Попова А. Основні засади організації професійного розвитку соціальних працівників у провінції Канади Альберта. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта протягом усього життя в XXI столітті»*. № 3: Науковий журнал [Гол. ред. Г. Соцька]. К. : Видавництво ТОВ «Талком», 2021. С. 66-73. DOI: 10.35387/ucj.1(3).2021.66 – 73.

13. Тургенєва А. О, Попова А. С., Сизоненко І. Г., Петровська К. В., Гуренко О. І. Відеохостинг YouTube як засіб інформаційно-культурної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Інформаційні технології та засоби навчання*. Т. 81, № 1. 2021. С. 60-81. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3016.

14. Povidaichyk, O., Pedorenko, V., Popova, A., Turgenieva, A., Rybinska, Y., & Demchenko, I. Research Paradigm as a Value Guideline for Professional Training of Future Social Workers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3). 2021. P. 530-547. DOI: 10.18662/rrem/13.3/465.

15. Попова А. С. Особливості використання медіації у соціальній роботі. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (21-22 квітня 2021 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 209-212.

16. Попова А. С. Деякі аспекти системи професійного розвитку соціальних працівників у провінції Канади Онтаріо. *Соціально-освітні домінанти професійного розвитку фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 124-129.

17. Попова А. С., Сизоненко І. Г. Професійна підготовка соціальних працівників до медіаційної діяльності у межах вивчення освітньої компоненти «Теорія соціальної медіації». *Scientific and pedagogical intermship «Pedagogical conditions for building teacher competences in pedagogy and psychology. An experience of EU countries»* : Internship proceedings, September 13 – October 24, 2021. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. P. 62-65.

18. Попова А. С. Програма безперервної компетентності соціальних працівників у провінції Канади Альберта: загальний огляд та структура. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (Бердянськ, 25–26.11.2021) / за ред. І. А. Барбашової, Л. Г. Ярощук. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 276-280.

19. Попова А. С. Досвід Канади у впровадженні інклюзивної освіти. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали I

Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада 2021 року). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2021. С. 93-95.

20. Попова А. С. Діти з соціальними проблемами як категорія дітей з особливими освітніми потребами. *Глухівські читання – 2021. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : збірник матеріалів XI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / за заг. ред. А. С. Полякова. Глухів, 2021. С. 176-177.

21. Попова А. Загальні засади державної підтримки людей похилого віку в Канаді. *Психологічна підтримка літніх осіб в період карантину* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (29 листопада 2021 року) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. С. 206-215.

22. Попова А. Загальні підходи та особливості освітньої політики та акредитаційних стандартів у сфері професійної підготовки соціальних працівників у Канаді. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 337-347.

23. Попова А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до використання цифрових технологій у професійній діяльності у межах вивчення освітньої компоненти «Цифрові технології в соціальній сфері». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 344-355.

24. Мицик Г., Попова А., Богданова М. Використання гейміфікації в системі соціально-психологічної адаптації підлітків-вимушених переселенців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 3. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 92-103.

25. Popova, A. Social Workers' Professional Development. Canadian Experience and Opportunities for Ukraine. *Annales Universitatis Mariae Curie-*

Skłodowska. *Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 2022. 35(2), 221-234. DOI: 10.17951/j.2022.35.2.221-234.

26. Попова А. С. Загальна характеристика початкового рівня професійної компетентності соціального працівника у сфері соціальної роботи в Канаді. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць; укладач Петровська К. В. 2022. С. 62-69.

### **Наталія МАЦЕЙКО, асистент**

1. Михайленко Н. В. Гендерна компетентність як складова професійного портрету сучасного фахівця із соціальної роботи. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2019 р.) : зб. тез. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 147-148.

2. Михайленко Н. Формування гендерної компетентності фахівця із соціальної роботи як необхідна складова підготовки до професійної діяльності. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (23-24 жовтня 2019 р.) : зб. наук. ст.; уклад. К. Петровська. Бердянськ, 2019. С. 118-121.

3. Котляр В., Михайленко Н. Соціально-освітнє середовище формування активної життєвої позиції майбутнього педагога соціального. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери на засадах компетентнісно-зорієнтованої парадигми* : колективна монографія / за заг. ред. к. пед. н., доц. К. Петровська. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2020. С. 98-118.

4. Михайленко Н. Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно-обумовленого насильства. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської

науково-практичної Інтернет-конференції (21-22 жовтня 2020 р.) : зб. наук. ст.; уклад. К. Петровська. Бердянськ, 2020. С. 113-116.

5. Михайленко Н. Протидія гендерному насильству в Україні: тенденції, проблеми, перспективи. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (22-23 квітня 2020 р.) : зб. тез. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 180-181.

6. Гуренко О., Мацейко Н. Розв'язання проблеми запобігання та протидії гендерно зумовленому насильству в Україні у контексті соціальної роботи. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Вип. 2 (7). 2021. С. 12-23.

7. Мацейко Н. Впровадження гендерного компонента в систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (27-28 жовтня 2021 р.) : зб. наук. ст.; уклад. К. Петровська. Бердянськ, 2021. С. 174-178.

8. Мацейко Н. Гендерно-обумовлене насильство: сутнісні межі поняття. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (21-22 квітня 2021 р.) : зб. тез. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 207-208.

9. Мацейко Н. Гендерно-обумовлене та домашнє насильство в Україні: реагування в умовах війни. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (26-27 жовтня 2022 р.) : зб. наук. ст.; уклад. К. Петровська. 2022. С. 237-243.

**Список грантів та проектів,  
в яких брали участь викладачі кафедри**

ПІБ осіб-учасників проекту	Назва гранту, проекту	Грантодавець	Термін
Ольга Гуренко	«Interdisciplinary programs and university development strategy», Learning Mobility of Individuals - Staff mobility for teaching and training activities between programme and partner countries (University of Genoa, Italy)	ERASMUS+, KA 107, the project is financed by the European Commission	08-18 листопада 2021 р.
Ольга Гуренко	«Ars Docendi & Interdisciplinarity», Internship «Innovative University and Leadership» within the project «Innovative Leadership University. Phase V: Interdisciplinarity and Intersectionality and University Development Strategies»	the University of Warsaw, the Jagiellonian University, the Artes Liberales Foundation; the International Charitable Foundation «International Foundation for Educational Policy Research»	7-31 жовтня 2019 р.
Ольга Гуренко	«QUAERE (Quality Assurance System in Ukraine: Development	ERASMUS+ Project, KA 2, the project is	2016-2018

	on the Base of ENQA Standards and Guidelines)»	financed by the European Commission	
Ольга Гуренко	«Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти – Academic IQ»	Американські ради міжнародної освіти	01 вересня 2020 р. – 30 вересня 2022 р.
Ольга Гуренко Катерина Петровська	Загально-національна цифрова платформа для професійного розвитку розробників університетських стратегій забезпечення якості освіти у рамках виконання малих грантів	Посольство США	Липень 2021- грудень 2022
Ольга Гуренко	«Дуальна освіта для України» в рамках Проєкту «Економічна підтримка України»	USAID	Липень 2022- грудень 2022
Катерина Петровська, Анастасія Попова, Ольга Гуренко	Поствоєнна соціально-психологічна реабілітація	Програма Фулбрайта в Україні Fulbright Program in Ukraine Funded by Public Affairs Section of US Embassy in Ukraine.	Листопад 2022- квітень 2023

## Список підвищення кваліфікації викладачами кафедри

ПІБ викладача	Рік	Місце стажування	Тема
Петровська Катерина Володимирівна	2018	Національний університет «Львівська політехніка»	Підвищення кваліфікації за програмою навчального курсу «Впровадження квест-технологій в освітній процес».
	2018	Науково-інноваційний центр компанії Sustainable development Ltd, Словенія, м. Любляна	Стажування за програмою міжнародного проекту Interintelligent.
	2021	ГО «Соціальна перспектива за підтримки Міністерства соціальної політики України та Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю	«Розвиток інституційної спроможності громадських організацій осіб з інвалідністю» у рамках проекту «Академія ефективних рішень».
	2022	Центр українсько-європейського наукового співробітництва	Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації «Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI століття».

Гуренко Ольга Іванівна	2018	Університет ім. Масарика, Чеська республіка	Стажування
	2019	Польща, Краків	Стажування
	2021	Університет Генуя, Італія	Стажування
	2021	Центр здоров'я та розвитку «Коло сім'ї»	Навчання у фаховій школі на тему «Сучасні стандарти інклюзивного супроводу дітей з особливими освітніми потребами»
	2022	Представництво Інституту міжнародної освіти в Україні в рамках Проекту підтримки переміщених українських університетів	Міжнародне стажування: Програма експертного консультування для керівників переміщених ЗВО «Коригування Стратегії розвитку ЗВО і прагматизація освіти в умовах війни і зміни юридичної адреси»
	2022	МОН, Науково-методичний центр вищої та фахової перед вищої освіти	Підвищення кваліфікації «Особливості управління закладами вищої освіти та освітнім процесом в умовах воєнного стану»
Захарова Наталя Миколаївна	2020	Collegium Civitas Варшава, Польща	«Інтернаціоналізація вищої освіти. Організація навчального процесу та інноваційні методи у вищих навчальних закладах освіти Польщі»
	2022	Інститут післядипломної освіти та	«Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація,

		довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»	інклюзія»
	2022	БДПУ, тимчасово переміщений м. Запоріжжя	«Сучасні інтерактивні методи навчання у вищій школі»
	2022	Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України	«Рівні серед рівних: інноваційні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами»
	2022	Національний заклад «Київський інститут післядипломної педагогічної освіти»	«Онлайн інструменти комунікації з учнями в умовах дистанційного навчання та Воєнного стану»
	2022	Національний заклад «Київський інститут післядипломної педагогічної освіти»	«Надання психологічної допомоги дітям та підліткам в умовах воєнного стану»
Тургенева Анастасія Олександрівна	2018	Національний університет «Львівська політехніка»	Навчальний курс «Впровадження квест-технологій в освітній процес»
	2019	Київський національний університет ім.	Школа соціального лідерства-2019 «Практики інклюзивного

		Т.Шевченка. Бердянський державний педагогічний університет	суспільства: від ідеї до стилю життя»
	2021	ГО «Громадський центр «Нова генерація»	Навчальний курс «Школа тренерів та тренерок»
	2021	ГО «Асоціація проектних менеджерів України». Фондація Central European Academy Studies and Certification (CEASC)	Онлайн-практикум «Інструменти фасилітації для проведення ефективних навчальних заходів в онлайн- форматі»
	2022	Державна наукова установа «Український інститут науково- технічної експертизи та інформації»	Онлайн-семінар «Науково-інноваційна та освітня діяльність університетів за показниками світових рейтингів»
	2022	Центр українсько- європейського наукового співробітництва. Одеський державний університет внутрішніх справ	Всеукраїнське науково- педагогічне підвищення кваліфікації за програмою «Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI ст.»
Попова Анастасія Сергіївна	2021	Академія цифрового розвитку	«Цифрові інструменти Google для закладів вищої, фахової передвищої освіти»
	2021	Центр підвищення викладацької	«Цифрові інструменти для організації групової

		майстерності ARS Docendi Бердянського державного педагогічного університету	роботи студентів в умовах змішаного навчання»
	2021	Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України	«Ефективна комунікація з літніми людьми та збереження власного психологічного здоров'я»
	2021	Венеціанський університет Ка'Фоскарі (Італія)	«Педагогічні умови формування компетентності викладачів у галузі педагогічних та психологічних наук. Досвід країн ЄС»
	2022	Центр підвищення викладацької майстерності ARS Docendi Бердянського державного педагогічного університету	«Сучасні інтерактивні методи у вищій школі»
Мацейко Наталія Володимирівна	2020	ГО "Інститут Психологічних Знань "Альфамак"	Освітній курс "Я – професіонал в МАК (метафоричних асоціативних картках)"
	2020	ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет	Підвищення кваліфікації за програмою освітнього курсу "Арттерапевтичні оздоровчі технології"

	ім. Г. Сковороди	
2021	NGO Resource Center, WORLD CHILDHOOD FOUNDATION	Тренінговий курс «Протидія сексуальному насильству щодо дітей в Україні»
2021	Український центр Ненасильницького спілкування і примирення “Простір гідності”	Воркшоп з кризових комунікацій “Врегулювання конфліктів за принципами інженерії порозуміння”
2022	Проект USAID «Економічна підтримка України»	Тренінговий курс «Створення недискримінаційного простору в закладах освіти» (Модуль 3. «Попередження гендерно зумовленого насильства в закладах освіти»)

**Список конференцій, на яких здійснювалась апробація результатів дослідження**

Науково-дослідницька робота викладачів кафедри апробована на міжнародних (13 конференцій), усеукраїнських (13 конференцій) науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах та симпозиумах.

**Міжнародні науково-практичні конференції, семінари, симпозиуми, форуми:**

1. IV Міжнародна науково-практична конференція «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології» (м. Київ, 15-16.03.2018 р.).

2. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (м. Бердянськ, 2019, 2020, 2021 рр.).

3. Міжнародна наукова конференція «Педагогіка, психологія та методики викладання: міжнародний досвід» (м. Рига, Латвія, 16-17.07.2021 р.).

4. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Глухівські читання - 2021. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук».

5. Міжнародна науково-практична конференція «ScienceMax V» (м. Вінниця, 2018 р.).

6. Міжнародний науково-практичний симпозиум «Право дитини на життя: соціоправові аспекти. Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія» (23-24.08.2022 р.).

7. Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток».

8. Міжнародна наукова конференція «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Формування сучасного освітнього середовища: переваги, ризики, механізми реалізації».

10. Міжнародна науково-практична конференція «Менеджмент інклюзивного середовища».

11. VI Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (м. Вінниця, 6-7 липня 2022 р.).

12. Міжнародна наукова конференція «Подолання війни – правові та економічні перспективи вільної України» (Бізнес-школа Вісбадена, Німеччина, 10 червня 2022 р.).

13. Міжнародна науково-практична конференція «Дуальна форма здобуття освіти: успіхи та проблеми третього року запровадження пілотного проекту у закладах вищої та фахової передвищої освіти України» (Науково-методичний центр ВФПО в партнерстві з Фондом ім. Фрідріха Еберта, 23 листопада 2022 р.).

### **Усеукраїнські науково-практичні конференції, семінари, симпозіуми:**

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерного, педагогічного та технологічного напрямків» (м. Бердянськ, 26-31.03.2018 р.).

2. I Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 23-24.10.2019 р.).

3. II Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців

соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 21-23.10.2020 р.).

4. III Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28.10.2021 р.).

5. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (м. Запоріжжя, 2021 р.).

6. IV Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 26-27.10.2022 р.).

7. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психологічна підтримка літніх осіб в період карантину».

8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття».

9. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти» (2020, 2021 рр.).

10. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2019 р.).

11. III Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (м. Хмельницький, 27-28.10.2022 р.).

12. Всеукраїнський семінар «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в об'єднаних територіальних громадах» (м. Київ, 10-12 жовтня 2019 р.).

13. Національний круглий стіл «Українські заклади вищої освіти під час війни «Історії очевидців, думки лідерів, роздуми про майбутнє» (20 травня 2022 р.).

**Впровадження результатів НДР в освітній процес**

**2018 рік:**

*Публікації студентів під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри:*

1. Дибко К., Петровська К. Personal knowledge of preschool education as educational manager. *ScienceMax V* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 54-57.

2. Дибко К. Особистість керівника закладу дошкільної освіти як освітнього менеджера : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 171-172.

3. Нехайчук І. Проблема соціалізації дітей молодшого шкільного віку засобом відеохостінгу YouTube : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 189-191.

4. Нагорна А., Захарова Н. The conscious maternity formation of teenage girls. *ScienceMax V* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 58-62.

5. Нагорна А. Формування усвідомленого материнства у дівчат-підлітків : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 184-186.

6. Лебедева А. Лекотека як форма соціальної інтеграції дітей з особливими потребами : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки

17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 178-180.

7. Костенко А. Підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 174-178.

8. Отчич М., Тургенєва А. Using art-therapy to work with children with special needs. *ScienceMax V* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 63-67.

9. Отчич М. Арт-терапія як засіб соціалізації дітей з особливими потребами : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 192-193.

10. Волик А. Мейкерспейс як інноваційний засіб правового виховання учнів закладу загальної середньої освіти : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 167-168.

11. Галич К. Становлення та розвиток ювенальної юстиції в Україні : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 169-170.

12. Лісняк Н. Корпоративне волонтерство як соціальна ініціатива : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 181-184.

13. Нагорна А. Основні засади діяльності міжнародних професійних організацій у галузі соціальної роботи : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного

університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 186-189.

14. Рибнікова Н. Становлення соціальної роботи в Україні : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 194-195.

15. Солонська Ю. Взаємозв'язок культури і освіти в реалізації культурологічного підходу в освіті : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 196-198.

16. Тургенєва А., Шалупня Є. Профорієнтаційна робота в закладах освіти. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 308-310.

17. Тургенєва А., Сердюченко А. Інклюзивний освітній простір в закладах освіти : теоретичний аспект. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 306-308.

*Участь студентів у міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах, наукових конкурсах.*

з/п	ПІБ здобувачів, науковий керівник	Назва наукового заходу, місце та дата	Форма і тема виступу
1	Дибко Катерина Олександрівна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина	Міжнародна науково-практична конференція «ScienceMax V» (м. Вінниця, 2018 р.)	Тема доповіді: «Personal knowledge of preschool education as educational manager».

	Володимирівна		<i>Формат участі - заочна.</i>
2	Нагорна Анастасія Костянтинівна, к.пед.н., доцент Захарова Наталя Миколаївна	Міжнародна науково-практична конференція «ScienceMax V» (м. Вінниця, 2018 р.)	<i>Тема доповіді: «The conscious maternity formation of teenage girls».</i> <i>Формат участі - заочна.</i>
3	Отчич Марія Володимирівна, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	Міжнародна науково-практична конференція «ScienceMax V» (м. Вінниця, 2018 р.)	<i>Тема доповіді: «Using art-therapy to work with children with special needs».</i> <i>Формат участі-заочна.</i>
4	Сердюченко Антон Олександрович, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (м. Бердянськ, 2018 р.)	<i>Тема доповіді: «Інклюзивний освітній простір в закладах освіти : теоретичний аспект».</i> <i>Формат участі-заочна.</i>
5	Шалупня Євгеній Олегович, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (м. Бердянськ, 2018 р.)	<i>Тема доповіді: «Профорієнтаційна робота в закладах освіти».</i> <i>Формат участі-заочна.</i>

Під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри здобувач вищої освіти 4 курсу Нехайчук Іван брав участь у II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності Соціальна педагогіка, що проходила 13-14 квітня 2018 року у м. Харкові на базі

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. За її результатами він нагороджений грамотою переможця у номінації «за цілеспрямованість у досягненні соціально-педагогічної мети» за роботу «Соціалізація дітей молодшого шкільного віку засобом відеохостінгу YouTube». Наукові керівники: к.пед.наук, доценти Наталя Захарова, Анастасія Тургенєва, Ірина Сизоненко, асистент Анастасія Попова.

Також здобувачка вищої освіти Лебедева Анастасія брала участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт зі спеціальності Соціальна робота, що проходив 23-25 квітня 2018 року у м. Ужгород на базі Ужгородського національного університету. За результатами конкурсу Лебедева Анастасія нагороджена дипломом II ступеня за роботу «Лекотека як форма ранньої інтеграції дітей з особливими потребами». Науковий керівник: к.пед.наук., доцент Наталя Захарова.

24 вересня-1 жовтня 2018 р. здобувачка Рибнікова Наталя - учасниця міжнародного проекту «Let's Be Friends» (м. Поронін, Польща, гори Татри).

### **2019 рік:**

*Публікації студентів під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри:*

1. Сердюченко А., Петровська К. Формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до неформальної освіти в межах формальної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : збірник наукових статей. Бердянськ, 2019. С. 131-134.

2. Рибнікова Н. Соціальна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного соціального простору : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного

університету на Днях науки 16 травня 2019 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019, С. 147-148.

3. Сердюченко А., Захарова Н. Раннє втручання як актуальна соціальна проблема. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : зб. наук. статей. Бердянськ, 2019. С. 27-31.

4. Тесленко К., Мажара А., Захарова Н. Розвиток мобільних форм соціальної роботи на селі як актуальна проблема громади. *Вітчизняна наука на зламі епох : проблеми та перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 130-133.

5. Лебедева А. Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами ресурсами лекотеки : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 142-144.

6. Тесленко К. Функціонування мобільної лекотеки в умовах сільської територіальної громади : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 146-148.

7. Бут М. Роль сім'ї у соціалізації дитини з особливими потребами : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 134-136.

8. Костенко А. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 р. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 140-142.

9. Шалупня Є., Тургенєва А. Використання плейбек-театру у формуванні лідерських якостей молоді в системі позашкільної освіти. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* :

матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2019 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 189-190.

10. Шалупня Є., Тургенева А. Організація діяльності соціального педагога та органів самоврядування здобувачів освіти: прикладний аспект. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : зб. наук. статей. Бердянськ, 2019. С. 139-145.

11. Шалупня Є. Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей обдарованої молоді в системі позашкільної освіти : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 152-154.

12. Руденко А. Насильство – актуальна проблема сучасного суспільства : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 148-150.

13. Зленська Д. Особливості організації неформальної освіти соціальних працівників у Швеції : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 136-139.

14. Копил Д., Попова А. Сучасні тренди проведення профорієнтаційної роботи у діяльності соціального педагога. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : зб. наук. статей. Бердянськ, 2019. С. 104-110.

15. Піддубна Ю. Трансформація стереотипних уявлень про соціальні ролі жінки в українському суспільстві : гендерний аспект : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного

педагогічного університету на Днях науки 16 травня 2019 р. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 144-146.

*Участь студентів у міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах, наукових конкурсах.*

<b>з/п</b>	<b>ПІБ здобувачів, науковий керівник</b>	<b>Назва наукового заходу, місце та дата</b>	<b>Форма і тема виступу</b>
1	Сердюченко Антон Олександрович, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 23-24 жовтня 2019 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до неформальної освіти в межах формальної освіти». <i>Формат участі - онлайн.</i>
2	Сердюченко Анастасія Олександрівна, к.пед.н., доцент Захарова Наталя Миколаївна	Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 23-24 жовтня 2019 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Раннє втручання як актуальна соціальна проблема». <i>Формат участі - онлайн.</i>
3	Тесленко Катерина Олегівна, Мажара Альбіна Олександрівна, к.пед.н., доцент Захарова Наталя Миколаївна	Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький,	<i>Тема доповіді:</i> «Розвиток мобільних форм соціальної роботи на селі як актуальна проблема громади». <i>Формат участі - онлайн.</i>

		23-24 жовтня 2019 р.)	
4	Шалупня Євгеній Олегович, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (м. Бердянськ, 25-26 жовтня 2019 р.).	<i>Тема доповіді:</i> «Використання плейбек-театру у формуванні лідерських якостей молоді в системі позашкільної освіти». <i>Формат участі - заочна.</i>
5	Шалупня Євгеній Олегович, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти»	<i>Тема доповіді:</i> «Організація діяльності соціального педагога та органів самоврядування здобувачів освіти: прикладний аспект». <i>Формат участі-онлайн.</i>
6	Копил Дар'я Юрївна, к.пед.н., доцент Попова Анастасія Сергіївна	Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 23-24 жовтня 2019 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Сучасні тренди проведення профорієнтаційної роботи у діяльності соціального педагога». <i>Формат участі- онлайн.</i>

Під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри здобувач м1 курсу Шалупня Євгеній брав участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності Соціальна педагогіка, що

проходила 25-26 квітня 2019 року у м. Харкові на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. За її результатами він нагороджений дипломом I ступеня. Науковий керівник: к.пед.наук, доцент Анастасія Тургенева.

Наталя Рибнікова (здобувачка 3 курсу) брала участь у II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності Соціальна робота, що проходила 11-12 квітня 2019 року у м. Київ на базі Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. За результатами олімпіади вона була відзначена грамотою за представлення наукового проекту «Разом – ми сила» (втілення соціальних змін в інтересах внутрішньо переміщених осіб). Науковий керівник: к.пед.н., доцент, завідувачка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Катерина Петровська.

Шалупня Євгеній (здобувач м1 курсу) став переможцем у конкурсі «Студент року» у номінації «Студент – вчений року»; взяв участь в обласному конкурсі для обдарованої молоді у галузі науки (номінація: педагогічні та психологічні науки). Тема: «Профілактика ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі». Наукові керівники: к.пед.н., доцент, завідувачка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Катерина Петровська; к.пед.н., доцент Анастасія Тургенева.

Рибнікова Наталя – учасниця творчого конкурсу есе «20 років добротності», організованого Фондом ім. Катерини Ковшевич (США) і редакцією газети БДПУ «Університетське Слово» (диплом четвертого ступеня).

Загалом здобувачі вищої освіти активно беруть участь у заходах неформальної освіти:

1. 15 лютого 2019 р. – Міжнародний конкурс «Мій інклюзивний простір» від НО «Inclusive Practices». Учасники: Сердюченко Анастасія, Сердюченко Антон, Шалупня Євгеній.

2. 15-22 вересня 2019 р. – участь Сердюченко А. у навчальному курсі «The Wonderful Wizards of Youth Work» (м. Молліно, Іспанія).

3. 05-06 жовтня 2019 р. – участь Рибнікової Н. у Всеукраїнському молодіжному форумі «Крим очима молоді» (м. Ірпінь).

4. 14-17 березня 2019 року – участь Сердюченко А. у 28 конференції EU Study Days, організованої Представництвом ЄС в Україні у співпраці з Українським освітнім центром реформ в м. Суми.

5. 12-19 квітня 2019 р. – участь Сердюченко А. у навчальному курсі «The Wonderful Wizards of Youth Work» (м. Брюссель, Бельгія).

6. 20-21 квітня 2019 р. – участь Рибнікової Н. у першій англomовній Україно-Датській конференції з прав людини, організованої за підтримки Ліберальної демократичної ліги України, Датської ліберальної молодіжної організації, Датської соціал-ліберальної політичної молодіжної організації (м. Київ).

7. 10-12 травня 2019 р. – участь Рибнікової Н. та Сердюченко А. у форумі «Здоровим бути модно!» (м. Харків).

8. 23-24 травня 2019 р. – участь Рибнікової Н. у другій національній конференції «National media talk – відверта розмова про медіа між виборчими перегонами» за підтримки проекту USAID «Медійна програма в Україні», що реалізується міжнародною організацією Internews (м. Київ).

9. 08-16 червня 2019 р. – участь Сердюченко А. у навчальному курсі «The Wonderful Wizards of Youth Work», створеного НГО «Youth for Exchange and Understanding» (Нові Сад, Сербія).

10. 12-20 листопада 2019 р. – участь Кучерука А. у навчальному візиті в рамках проекту «Київський діалог» за темою «Молодіжна політика» (м. Ужгород).

## 2020 рік:

*Публікації студентів під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри:*

1. Сафоненко Ю., Петровська К. Формування культури споживання у дітей старшого дошкільного віку. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бердянськ. 2020. С. 47-51.

2. Селецька Т., Петровська К. Блог (інтернет-форум) як інноваційний засіб організації методичної роботи педагога соціального закладу дошкільної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бердянськ. 2020. С. 51-59.

3. Вольхіна Н., Петровська К. Формування етики ділового спілкування як складової професійної культури педагога соціального. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бердянськ. 2020. С. 80-86.

4. Уманцева О., Котляр В. Домашнє насильство над жінкою та протидія його наслідкам у форматі притулку (шелтеру). *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бердянськ. 2020. С. 106-111.

5. Зленська Д., Тургенева А. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бердянськ. 2020. С. 42-46.

6. Прудкогляд О., Попова А. Особливості соціально-педагогічної роботи у полікультурному освітньому просторі закладу дошкільної освіти засобами проєктної діяльності. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бердянськ. 2020. С. 116-124.

7. Ватаг О., Попова А. Змістові та організаційні основи соціально-педагогічної технології медіаторства та відновлюваного підходу у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Бердянськ. 2020. С. 97-106.

8. Рибнікова Н. Гендерна рівність у владі: досвід України та Європи : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 163-165.

9. Ключко Н. Подолання гендерних стереотипів у сприйнятті жінки-керівника та чоловіка-керівника : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 151-154.

10. Зленська Д. Особливості підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми «групи ризику» у Великобританії : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 150-151.

11. Лантух Л. Зарубіжний досвід соціально-педагогічної роботи з сім'єю : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 154-155.

12. Піддубна Ю. Роль ІКТ-технологій та особливості використання інтернет-ресурсів у профорієнтаційній роботі : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 158-161.

13. Петренко Є. Зарубіжний досвід підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери до роботи з молоддю щодо соціального захисту її прав : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 162-163.

14. Рубцова К. Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників до роботи з сільською громадою : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 165-167.

15. Солонська Ю. Насильство в сім'ї, як соціально-педагогічна проблема : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2020 року. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 167-169.

*Участь студентів у міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах, наукових конкурсах.*

з/п	ПІБ здобувачів, науковий керівник	Назва наукового заходу, місце та дата	Форма і тема виступу
1	Вольхіна Наталя Андріївна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	II Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної	Тема доповіді: «Формування етики ділового спілкування як складової професійної

		сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 21-22 жовтня 2020 р.)	культури педагога соціального». <i>Формат участі - онлайн.</i>
2	Селецька Тетяна Олександрівна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	II Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 21-22 жовтня 2020 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Блог (інтернет-форум) як інноваційний засіб організації методичної роботи педагога соціального закладу дошкільної освіти». <i>Формат участі- онлайн.</i>
3	Сафоненко Юлія Володимирівна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	II Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 21-22 жовтня 2020 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Формування культури споживання у дітей старшого дошкільного віку». <i>Формат участі - онлайн.</i>
5	Зленська Дар'я Геннадіївна, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	II Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 21-22 жовтня 2020 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти». <i>Формат участі - онлайн.</i>
6	Прудкогляд Олена Федорівна,	II Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-	<i>Тема доповіді:</i> «Особливості соціально-

	к.пед.н., доцент Попова Анастасія Сергіївна	освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 21-22 жовтня 2020 р.)	педагогічної роботи у полікультурному освітньому просторі закладу дошкільної освіти засобами проєктної діяльності». <i>Формат участі - онлайн.</i>
7	Ватаг Олена Володимирівна, к.пед.н., доцент Попова Анастасія Сергіївна	II Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 21-22 жовтня 2020 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Змістові та організаційні основи соціально-педагогічної технології медіаторства та відновлюваного підходу у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі». <i>Формат участі - онлайн.</i>

Під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри здобувачка вищої освіти 4 курсу Піддубна Юлія взяла участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з напрямку «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», що проходив у березні 2020 року у м. Мелітополь на базі Мелітопольського державного педагогічного університету. Тема роботи: «Інтернет-ресурси як інноваційний засіб організації профорієнтаційної діяльності». За результатами конкурсу вона нагороджена грамотою за участь у II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з напрямку «Інформаційно-комунікаційні

технології в освіті». Науковий керівник: к.пед.наук, ст. викладач Анастасія Попова.

### 2021 рік:

*Публікації студентів під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри:*

1. Голуб Н., Петровська К. Соціальна підтримка сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 203-210.

2. Аксютіна А., Петровська К. Організація інноваційних форм сімейного дозвілля як напрям професійної діяльності соціального педагога. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 81-86.

3. Карташова Г., Петровська К. Організація комплексного догляду та підтримки ВІЛ-позитивних людей (досвід громадського сектору). *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 218-221.

4. Рибнікова Н. Розвиток корпоративної соціальної відповідальності в системі соціальної роботи : збірник тез наукових доповідей студентів. Бердянського державного педагогічного університету на Дня науки 13 травня 2021 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 211-212.

5. Рибнікова Н., Тургенева А. Менеджер з корпоративної соціальної відповідальності в системі соціальної роботи.

*Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 134-137.

6. Данильчук Ю., Тургенєва А. Деінституціалізація закладів освіти інтернатного типу. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 211-215.

7. Висоцький В., Сизоненко І. Соціальна робота з військовослужбовцями. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. Бердянськ. 2021. С. 192-199.

8. Джеваго А., Попова А. Профілактика наркоманії серед підлітків як соціально-педагогічна проблема. *Соціально-освітні домінанти професійного розвитку фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : зб. наук. статей. Бердянськ. 2021. С. 106-108.

9. Кулікова А., Попова А. Арт-терапія як технологія соціально-педагогічної діяльності. *Соціально-освітні домінанти професійного розвитку фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : зб. наук. статей. Бердянськ. 2021. С. 113-118.

10. Джеваго А. Профілактика наркоманії серед підлітків як соціально-педагогічна проблема : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 13 травня 2021 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 205-208.

11. Піддубна Ю. Статеве виховання в Україні: закордонний та вітчизняний досвід використання Інтернет-ресурсів для сексуальної

просвіти молоді : збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 13 травня 2021 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 208-210.

*Участь студентів у міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах, наукових конкурсах.*

<b>з/п</b>	<b>ПІБ здобувачів, науковий керівник</b>	<b>Назва наукового заходу, місце та дата</b>	<b>Форма і тема виступу</b>
1	Голуб Наталя Олександрівна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	III Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	<i>Тема доповіді:</i> «Соціальна підтримка сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю». <i>Формат участі - онлайн.</i>
2	Аксютіна Ангеліна Ігорівна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	III Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	<i>Тема доповіді:</i> «Організація інноваційних форм сімейного дозвілля як напрям професійної діяльності соціального педагога». <i>Формат участі - онлайн.</i>
3	Карташова Ганна	III Всеукраїнська науково-практична	<i>Тема доповіді:</i> «Організація

	Володимирівна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	комплексного догляду та підтримки ВІЛ- позитивних людей (досвід громадського сектору)». <i>Формат участі - онлайн.</i>
4	Рибнікова Наталя Михайлівна, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	III Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	<i>Тема доповіді:</i> «Менеджер з корпоративної соціальної відповідальності в системі соціальної роботи». <i>Формат участі - онлайн.</i>
5	Данильчук Юлія Василівна, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	III Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	<i>Тема доповіді:</i> «Деінституціалізація закладів освіти інтернатного типу». <i>Формат участі - онлайн.</i>
6	Висоцький Володимир Олегович, к.пед.н., доцент	III Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні	<i>Тема доповіді:</i> «Соціальна робота з військовослужбовцями» .

	Сизоненко Ірина Геннадіївна	домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	<i>Формат участі - онлайн.</i>
7	Джеваго Аліна Вячеславівна, к.пед.н., доцент Попова Анастасія Сергіївна	III Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	<i>Тема доповіді:</i> «Профілактика наркоманії серед підлітків як соціально- педагогічна проблема». <i>Формат участі - онлайн.</i>
8	Кулікова Анна Володимирівна, к.пед.н., доцент Попова Анастасія Сергіївна	III Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Бердянськ, 27-28 жовтня 2021 .)	<i>Тема доповіді:</i> «Арт-терапія як технологія соціально- педагогічної діяльності». <i>Формат участі - онлайн.</i>

Під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри здобувачка вищої освіти 2 курсу Власова Юлія взяла участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт зі спеціальності 231 Соціальна робота, що проходив у квітні 2021 року у м. Дрогобич на базі Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. Тема роботи: «Формування активної

життєвої позиції особистості майбутнього соціального працівника в умовах закладу вищої освіти». За результатами її було нагороджено дипломом III ступеня. Науковий керівник: ас. Наталія Мацейко.

## 2022 рік:

*Публікації студентів під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри:*

1. Звяга К. Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування до прийомної сім'ї : збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 189-191.

2. Саліхова В. Протидія кібербулінгу як напрям забезпечення безпечного і здорового освітнього середовища : збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 198-200.

3. Заяць Е., Петровська К. Розвиток здатності до самоорганізації як умова формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць; укладач Петровська К. В. 2022. С. 101-105.

4. Кулянкова О., Липосавицька Я. Різновікове партнерство як засіб підтримки літніх осіб в контексті активного довголіття : збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 191-193.

5. Колісник Т., Тургенева А. Формування медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції : збірник наукових праць; укладач Петровська К. В. 2022. С.155-162.

6. Лопатниченко О. Організація правового виховання здобувачів закладу загальної середньої освіти як напрям професійної діяльності соціального педагога : збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 193-195.

7. Тюрғанова М. Ігрова комп'ютерна залежність як форма адиктивної поведінки підлітків : збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 201-202.

8. Власова С. Технологія сторітелінг у роботі з дітьми «групи ризику» : збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 187-189.

9. Романов Р. Вплив гендерних стереотипів на особистісне й професійне становлення сучасної жінки та чоловіка : збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 195-198.

Участь студентів у міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах, наукових конкурсах.

з/п	ПІБ здобувачів, науковий керівник	Назва наукового заходу, місце та дата	Форма і тема виступу
1	Заяць Елла Миколаївна, к.пед.н., доцент Петровська Катерина Володимирівна	IV Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2022 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Розвиток здатності до самоорганізації як умова формування soft skills здобувачів професійно-технічної освіти». <i>Формат участі - онлайн.</i>
2	Колісник Таїса Володимирівна, к.пед.н., доцент Тургенева Анастасія Олександрівна	IV Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2022 р.)	<i>Тема доповіді:</i> «Формування медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку». <i>Формат участі - онлайн.</i>
3	Тюрьганова Марина Петрівна, к.пед.н., доцент Попова Анастасія Сергіївна	IV Всеукраїнська науково-практична Інтернет конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та	<i>Тема доповіді:</i> «Особливості проведення профорієнтаційної роботи в умовах дистанційної освіти». <i>Формат участі - онлайн.</i>

		інклюзивної освіти» (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2022 р.)	
--	--	--	--

Під керівництвом виконавців комплексної теми кафедри здобувачки вищої освіти 3 курсу Липосавицька Яна та Кулянкова Олена взяли участь у II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності Соціальна робота, що проходила на базі Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. Тема роботи: «Різновікове партнерство як засіб підтримки літніх людей в контексті активного довголіття». Науковий керівник: к.пед.наук., доцент Наталя Захарова.

Під керівництвом к.пед.наук, доцента кафедри Анастасії Попової здобувач I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти Роман Романов став учасником Міжнародної програми академічної мобільності (15 вересня 2022 р. – 30 січня 2023 р.) Центральноєвропейського університету (будапештський кампус) у співпраці з університетами в Україні (ЛНУ імені І. Франка) та ЄС (Єнським університетом імені Ф. Шиллера). Тема дослідження: «Особливості соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб з окупованих територій під час війни в Україні».

*Наукове видання*

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

*Монографія*

Загальний редактор – к. пед. н., доцент К. Петровська  
Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки – ст. лаборант А. Нагорна

Підписано до друку 11.12.2023.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий.  
Друк. арк. 15,75. Умов. друк. арк. 14,65. Обл.-вид. арк. 9,62.  
Наклад 100 прим. Зам. № 3183/1.

Віддруковано ФОП Рибаченко О.М. з оригінал-макету, наданого авторами.  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготворювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6496 від 21.11.2018 р.

Видавець ТОВ «ТВОРИ».  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготворювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21034, м. Вінниця, вул. Немирівське шосе, 62а.  
Тел.: 0 (800) 33-00-90, (096) 97-30-934, (093) 89-13-852, (098) 46-98-043.  
e-mail: info@tvoru.com.ua  
<http://www.tvoru.com.ua>