

Соціальна робота

адаптація альтруїзм агресивність аліменти ба
айдужість батьківство бідність безробіття важ
сковиховуваність волонтерство всесвітня дек
ларація гарантії геронтологія гідність громад
а групи ризику гуманність девіантна поведінк
ка дискримінація добробут дозвілля допомога
мансипація емпатія здоровий спосіб життя
інклюзія інтегра

Social work

ція клієнт кон
іденційність welfare discrimination rea
оргінальність empathy tolerance pare
трація молодь unemployment digni
бдарованість world declaration he
етронаж guarantees volunteerin
піка poverty risk groups hard
ціалізація deviant behavior
перантність humanity
хівець facilitation
вплітація margi
спис confid
інності
нник
сті

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ

ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ

ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ

СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бердянський державний педагогічний університет
Національна академія педагогічних наук України
Київський національний університет ім. Т. Шевченка
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди
Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького
Західноукраїнський національний університет
Запорізький національний університет



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

SOCIAL-EDUCATIONAL DOMINANTS OF SPECIALIST'S PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL SPHERE AND INCLUSIVE EDUCATION

Збірник матеріалів
III Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

27-28 жовтня 2021 року

Бердянськ
2021

УДК 378.091.12:364-43]:37.043.2-056.2/.3

С 69

*Рекомендовано ухвалою вченої ради
Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 6 від 26.10.2021 р.)*

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.

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», які виявляють та обґрунтовують тенденції підвищення ефективності підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти. Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукачів, викладачів, здобувачів.

The collection consists of materials of Ukrainian scientific-practical Internet-conference «Social-educational dominants of specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education» which defining and explaining trends of increasing of effective specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education. The materials of the collection will be useful for researchers, scientists, graduate students, prospectors, lecturers, students.

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

УДК 378.091.12:364-43]:37.043.2-056.2/.3

С 69

© Кафедра соціальної роботи
та інклюзивної освіти,
ФДССО, БДПУ, 2021

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

- Олена Гуляєва, Олена Милославська.** Емпатія як чинник психологічної готовності до тьюторства студентської молоді щодо осіб з інвалідністю 7
- Олена Іонова, Світлана Лупаренко.** Антропософський підхід до інклюзивної освіти молодших школярів 13

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

- Вікторія Жерліцина, Тетяна Єськова.** Особливості використання нетрадиційних технік аплікації для розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі 19
- Тетяна Житнік.** Початкова мистецька освіта як форма первинного формування художніх цінностей у дітей старшого дошкільного віку 23
- Наталя Захарова.** Готовність фахівця до роботи в мультидисциплінарній команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами 27
- Ольга Ілішова.** Теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти в умовах ЗДО 34
- Світлана Калаур.** Загальні підходи до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання 37
- Людмила Кузнєцова.** Толерантність як принцип інклюзивного освітнього середовища 42
- Марія Михайлюк, Сергій Гераськов.** Інклюзивний підхід у соціальній роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами та схильністю до девіантної поведінки 48
- Юлія Хадаєва, Тамара Посипайко.** Інклюзивне освітнє середовище закладів освіти 53
- Ольга Якубенко, Юлія Семеняко.** Використання комп'ютерних технологій у навчанні осіб з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти 58

СЕКЦІЯ 3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

- Ксенія Сичова.** Технологія проведення семінарського заняття з навчальної дисципліни «Соціальна політика в Україні» зі студентами спеціальностей «Соціальна робота» та «Управління персоналом та економіка праці» 62

| | |
|---|----|
| Олена Файермен. Соціальний інтелект як складник готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами | 70 |
|---|----|

СЕКЦІЯ 4

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА СФЕРИ ОСВІТИ

| | |
|---|-----|
| Валерія Авраїмова, Юлія Семеняко. Актуальні проблеми інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів | 75 |
| Ангеліна Аксютіна, Катерина Петровська. Організація інноваційних форм сімейного дозвілля як напрям професійної діяльності соціального педагога | 81 |
| Світлана Аниськіна. Моральні ідеї І. Канта | 86 |
| Ольга Байдарова, Оксана Михайловська. Проблеми розбудови системи професійного навчання працівників у галузі соціальної роботи в Україні | 90 |
| Тетяна Богай, Ярослава Бугерко. Рефлексивні механізми суб'єктивного привласнення знань студентами ЗВО | 96 |
| Дар'я Грицун, Алла Омеляненко. Формування мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку в різновіковому дитячому колективі | 101 |
| Аліна Джеваго, Анастасія Попова. Профілактика наркоманії серед підлітків як соціально-педагогічна проблема | 106 |
| Вікторія Дрозд, Алла Омеляненко. Розвиток культури мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку засобами ігрових технологій | 109 |
| Анна Кулікова, Анастасія Попова. Арт-терапія як технологія соціально-педагогічної діяльності | 113 |
| Ганна Лопатіна. Шляхи формування інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників БДПУ | 119 |
| Анастасія Попова. Деякі аспекти системи професійного розвитку соціальних працівників у провінції Канади Онтаріо | 124 |
| Інна Прокопчук, Тетяна Тернавська. Освіта впродовж життя фахівців соціальної сфери: теоретичний аналіз | 129 |
| Наталя Рибнікова, Анастасія Тургенєва. Менеджмер з корпоративної соціальної відповідальності в системі соціальної роботи | 133 |
| Наталя Руденко, Алла Омеляненко. Формування уявлень у дітей старшого дошкільного віку про емоції на інтегрованих заняттях | 137 |
| Вікторія Сичова, Лариса Хижняк, Світлана Вакуленко. Компетентнісний підхід до підвищення кваліфікації надавачів соціальних послуг особам похилого віку | 143 |

СЕКЦІЯ 5
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

| | |
|--|-----|
| Галина Бей, Ірина Савельчук. Розширення сфери надання соціальних послуг засобами соціально-проектної діяльності | 147 |
| Вадим Бирик, Дар'я Бирик. Проектна компетентність майбутніх надавачів соціальних послуг в галузі соціальної роботи | 150 |
| Ольга Донченко. Розвиток професійної креативності фахівця соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти | 155 |
| Марія Кульміна. Теоретико-методологічні особливості визначення професійних компетентностей соціальних працівників | 159 |
| Галина Локарева. Дослідженість проблем застосування музики як засобу психо-соматичного впливу на людину: історико-соціальний досвід | 169 |
| Наталія Мацейко. Впровадження гендерного компонента в систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників | 173 |
| Ірина Олійник. До проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі | 178 |
| Ірина Сизоненко. Гейміфікація процесу формування морально-правової культури здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» в умовах змішаного навчання | 184 |
| Аліна Солнишкіна. Професійне становлення та розвиток студентів спеціальності «Соціальна робота»: особливості впровадження практичних компонентів | 189 |

СЕКЦІЯ 6
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ
ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

| | |
|---|-----|
| Володмир Висоцький, Ірина Сизоненко. Соціальна робота з військовослужбовцями | 192 |
| Марія Відьменко. Шляхи вдосконалення соціальної роботи неповною сім'єю | 199 |
| Наталія Голуб, Катерина Петровська. Соціальна підтримка сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю | 203 |
| Юлія Данильчук, Анастасія Тургенєва. Деінституціоналізація закладів освіти інтернатного типу | 210 |
| Ольга Жамкова, Тетяна Тернавська. Теоретичний аналіз безробіття як чинника організації надання соціальних послуг | 215 |
| Ганна Карташова, Катерина Петровська. Організація комплексного | 218 |

| | |
|---|-----|
| догляду та підтримки ВЛ-позитивних людей (досвід громадського сектору) | |
| Юліана Мацкевич, Людмила Романенкова. Неформальна освіта людей похилого віку: соціально-педагогічний аспект | 221 |
| Світлана Миколук. Соціально-педагогічні аспекти соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування | 225 |
| Валентина Николаєва. Деінституціалізація інтернатних закладів у контексті захисту прав дітей в Україні | 228 |
| Олександра Панченко, Яна Сідлецька, Марія Вільменко. Сучасні причини агресивної та жорстокої поведінки підлітків | 234 |
| Марина Соляник. Сучасні аспекти соціально-педагогічної підтримки сімей, що перебувають у СЖО | 240 |
| Сергій Улюкаєв. Соціально-педагогічні аспекти соціального захисту вимушених переселенців в сучасних реаліях | 243 |

СЕКЦІЯ 7

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|--|-----|
| Уляна Авраменко, Крістіна Балашова. Арт-терапевтичні технології в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з логоневрозом | 248 |
| Наталя Григор'єва. Використання педагогічної технології М. Мотессорі в процесі соціалізації дітей дошкільного віку | 251 |
| Галина Корек, Вікторія Апухтіна. Використання жестової мови в роботі логопеда з не мовленнєвими дітьми | 256 |
| Долорес Завітренко, Анаторій Рацул, Олена Нагорна. Методика Марії Монтессорі | 261 |
| Ірина Суворцева. Американський досвід шкільної соціальної роботи (на прикладі чартерних шкіл) | 265 |

СЕКЦІЯ 8

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

| | |
|--|-----|
| Тетяна Кулініч, Надія Кот. Психолого-педагогічна діагностика та корекція готовності до шкільного навчання дітей з незначними психофізичними порушеннями | 268 |
|--|-----|

СЕКЦІЯ 1 ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Олена Гуляєва,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри прикладної психології
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Олена Милославська,

кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри прикладної психології
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

УДК 378.015.31:[316.6:316.473-056.266-057.875]

ЕМПАТІЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ТЬЮТОРСТВА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЩОДО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

***Анотація.** Робота присвячена проблемі психологічної готовності до тьюторства звичайних студентів по відношенню до студентів з інвалідністю. Психологічна готовність до такого роду діяльності розуміється як цілісне утворення, що містить особистісні характеристики, головними з яких є: мотиваційна, пізнавальна, емоційну та волюва. В ході дослідження було встановлене, що емпатія як інтегральне динамічне утворення особистості має прямий зв'язок з усіма компонентами психологічної готовності та обумовлює її рівень.*

***Ключові слова:** емпатія, психологічна готовність, тьютор, студент з інвалідністю.*

***Abstract.** The article investigates the problem of common students' psychological readiness for tutoring students with disabilities. Psychological readiness for complex activities is understood as a comprehensive education that contains personal characteristics, the main of which are: motivational, cognitive, emotional and volitional. The study considers empathy as an integral dynamic formation of personality that has a direct connection with all components of psychological readiness and determines its level.*

***Key words:** empathy, psychological readiness, tutor, student with disability.*

Протягом останніх часів в системі вищої освіти багатьох країн світу, і в Україні зокрема, провідні позиції в навчанні осіб з інвалідністю посідає впровадження інклюзивної моделі, що забезпечує можливість отримання ними якісної освіти. Особливість інклюзивного навчання полягає в тому, що кожен студент є особистістю зі своїми потребами, здібностями та інтересами, який потребує індивідуального підходу, використання методів, форм і технологій

навчання, що враховують ці особливості, використання різних форм підтримки студентів з інвалідністю – психологічної, педагогічної, соціальної, медичної. Особливу роль в формуванні самостійної, активної та благополучної особистості з особливими потребами в навчанні відіграє інститут тьюторства, як додаткова підтримка студентів цієї категорії. Проте, в психологічній літературі даний феномен мало вивчено.

Аналіз публікацій, присвячених даної тематиці, свідчить про те, що не існує єдиної думки щодо визначення поняття «тьютор», функцій та особи, яка може виступати в якості тьютора для студента з інвалідністю. Науковці визнають «тьюторство» у вищій школі як засіб індивідуалізації освіти, що полягає не лише в підтримці особистості в освіті, а й в наданні своєчасної допомоги, умінні долати труднощі, відповідально ставитись до себе, бути повноцінним суб'єктом навчання тощо. Деякі зарубіжні та вітчизняні фахівці надають перевагу студентам в якості тьютора тому, що вони краще розуміють проблеми, з якими стикаються студенти з інвалідністю під час навчально-професійної діяльності, можуть допомагати в процесі навчання, проводять з ними більше часу в стінах закладу вищої освіти та за його межами. Опитування студентів з інвалідністю в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна в 2020 році свідчить про те, що вони також дотримуються цієї думки. Умовно здорові студенти, в свою чергу, досить позитивно сприймають своїх однолітків з інвалідністю. Разом з цим, залишається відкритим питанням щодо психологічної готовності студентської молоді до виконання обов'язків тьютора.

Вітчизняні науковці визначають тьюторську діяльність як складну діяльність, що передбачає втілення на практиці здатності до формування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії [1]. Така діяльність обов'язково потребує формування тьюторської компетенції. На думку Т. Кравцової тьюторська компетентність – це інтегративна якість особистості, знань, умінь і навичок, які дозволяють здійснювати тьюторську діяльність [5]. У зв'язку з тим, що така діяльність передбачає готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі, однією з провідних якостей особистості є емпатія. Вона являє собою регулятором взаємовідносин між людьми, проявляється в прагненні допомагати та підтримувати інших людей, сприяє розвитку гуманістичних цінностей, супроводжує особистісне зростання тощо. Т. Каштанова, О. Бодальов підкреслюють, що у високо емпатійної людини виникає зацікавленість і чуйність щодо об'єкту емпатії [7]. Т. Гаврилова зазначає, що стадії емпатії – співпереживання та співчуття – пов'язані з благополуччям людини та доповнюють одна одну. Так, в основі співпереживання лежить потреба власного благополуччя, а в основі співчуття – потреба в благополуччі іншої людини [3]. На думку В. Бойка емпатія являє собою відображення партнером по взаємодії, в основі якого лежить емоційний відгук, інтуїція та раціональне сприйняття [2]. Емпатія дозволяє не стільки зрозуміти, скільки вловити зміст мотивів і сенс

вчинків іншої людини, її цілі, мотиви, джерела інтересів, станів тощо. Визначаючи емпатію як інтегральну якість особистості, Л. Журавльова підкреслює, що емпатія є засобом соціалізації й адаптації суб'єкту до навколишнього середовища, а також необхідною компетентністю соціономічних професій [4].

Враховуючи все це, вважаємо за доцільне провести дослідження взаємозв'язку емпатії в студентській молоді з психологічною готовністю до тьюторства щодо осіб з інвалідністю.

У дослідженні прийняли участь 68 студентів другого курсу факультетів менеджменту, економіки та підприємництва, а також будівельного факультету Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

В якості психодіагностичного інструментарію використовувались методика діагностики рівня емпатичних здібностей (В. Бойко) та авторська анкета для визначення аспектів психологічної готовності студентської молоді до тьюторства щодо осіб з інвалідністю. Математико-статистична обробка проводилася з використанням методів описової статистики та методу кореляційного аналізу Спірмена.

У науковій літературі психологічна готовність вивчалась на різних рівнях – від розкриття змісту поняття до особистісних проявів у конкретній діяльності. При цьому достатньо уваги приділяється її структурі. На думку І. Пучкової та В. Петрик психологічна готовність до складних видів діяльності являє собою цілісне утворення, що містить особистісні характеристики, головними з яких є: мотиваційна, пізнавальна, емоційну та вольова [6]. Даний феномен включає низку характеристик, що відповідає зазначеним складовим. Так, мотиваційна складова представлена потребою успішно виконувати певне завдання, інтересом до діяльності, прагненням до успіху і демонстрації себе з кращого боку; пізнавальна – розумінням завдання діяльності, обов'язків, оцінки її значущості для досягнення результатів діяльності і особисто для себе; емоційна проявляється у відчутті професійної та соціальної відповідальності, впевненості в успіху, насназі; вольова представлена здатністю керувати собою і мобілізацією власних сил, зосередженням на завданні, стійкістю до відволікання від впливів, що заважають, подоланням сумнівів та страху тощо.

Враховуючи все це, фінальний варіант являв собою анкету закритого типу з множинним вибором. Кожне питання мало 4 варіанти відповідей. Було розроблено алгоритм нарахування балів, згідно з яким за варіант відповіді «А» нараховується 3 бали; «Б» - 2 бали; «В» - 1 бал; «Г» - 0 балів. Рівень виразності готовності за кожним із 4 (мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий) блоків інтерпретувався наступним чином: 15-11 – високий рівень виразності аспекту готовності до тьюторства. 10-6 – середній; 5-0 – низький. Загальний показник готовності – сума за усіма блоками: відповідно – 60-41 – високий рівень; 40-21 – середній; 20-0 – низький.

1. Мотиваційний блок спрямований на аналіз готовності до тьюторства щодо осіб з інвалідністю в аспекті потреби успішно виконувати завдання, інтересу до діяльності, прагнення до успіху та демонстрації себе з кращого боку.

2. Пізнавальний блок спрямований на аналіз готовності в аспекті розуміння завдання діяльності, обов'язків, оцінки її значущості для досягнення результатів діяльності й особисто для себе.

3. Емоційний блок спрямований на аналіз готовності до тьюторства щодо осіб з інвалідністю в аспекті відчуття соціальної відповідальності, впевненості в успіху, наснаги.

4. Нарешті, вольовий блок спрямований на аналіз готовності в аспекті здатності керувати собою і мобілізацією власних сил, зосередження на завданні, стійкості до відволікання від впливів, що заважають, подолання сумнівів та страху тощо.

В результаті дослідження емпатії студентів був встановлений низький рівень ($M=3,37$; $SD=0,64$) емпатії. Отриманий результат, скоріше за все, говорить про те, що для студентів сфера міжособистісного спілкування хоч і є значущою, все ж навчальна діяльність є провідною, і зосередження на ній не дає змогу емпатії розвиватися до високого рівня. Вона знаходиться на такому рівні, якого вистачає для необхідного розуміння оточуючих.

В результаті дослідження психологічної готовності студентської молоді до тьюторства щодо осіб з інвалідністю був встановлений середній рівень виразності загальної готовності. Проте слід зазначити, що пізнавальний та вольовий аспекти готовності мають низьку виразність. Тьюторська діяльність для українських студентів є досить новим явищем, а тому вони з обережністю ставляться до неї, з неупевненістю говорять про високу готовність до даної діяльності. Переважна більшість студентів оцінювали параметри готовності, ґрунтуючись на моделюванні ситуацій, а не на реальних подіях. З іншого боку, це явище в силу своєї новизни викликає певну зацікавленість, що й обумовлює не занадто низький рівень готовності. Низький показник пізнавального блоку обумовлений тим, що студентська молодь не чітко розуміє завдання тьюторської діяльності, кола власних обов'язків в якості тьютора, критеріїв оцінювання її значущості тощо. Розмитість мети тьюторської діяльності, не до кінця її розуміння обумовлює невиразність вольового аспекту психологічної готовності до тьюторала.

Встановлено, що емпатія має прямий кореляційний зв'язок майже з усіма аспектами готовності до зазначеного виду діяльності. Емоційний канал емпатії має прямий значущий взаємозв'язок із мотиваційним ($p \leq 0,01$), пізнавальним ($p \leq 0,01$), емоційним ($p \leq 0,01$) і вольовим ($p \leq 0,01$) аспектами готовності до тьюторства щодо осіб з інвалідністю. Емоційна складова допомагає виконанню тьюторської діяльності на основі емоційного досвіду особистості, завдяки емоційним асоціаціям і переносам. Емоційний відгук у даному випадку

відбувається в формі співпереживання та співучасті, що виконують функцію зв'язку між студентами.

Інтуїтивний канал емпатії виявив прямий зв'язок з мотиваційним аспектом ($\rho \leq 0,05$). Інтуїтивна емпатія проявляється на рівні несвідомої обробки інформації, у вигляді висновків, що здійснюються на підставі несвідомого зіставлення дійсності та минулого досвіду.

Установки, що сприяють емпатії мають прямий кореляційний зв'язок з мотиваційним аспектом готовності до тьюторства ($\rho \leq 0,01$), з пізнавальним ($\rho \leq 0,01$) і вольовим ($\rho \leq 0,01$) аспектами готовності. Таким чином рівень психологічної готовності до тьюторства залежить від діапазону емоційного відгуку та емпатичного сприйняття студентів з інвалідністю.

Проникаюча здібність в емпатії, що розуміється як комунікативна здатність людини, дозволяє створювати атмосферу відкритості та довірливості, має прямий зв'язок з вольовим аспектом готовності ($\rho \leq 0,05$). Комунікативні навички – відкритість, довіра до інших, доброзичливе ставлення, комунікативні установки допомагають студентській молоді не тільки мобілізувати власні сили, а й дозволяють зосереджуватися на завданнях, що пов'язані з тьюторською діяльністю.

Встановлено зв'язок ідентифікація в емпатії з мотиваційним аспектом готовності до тьюторства ($\rho \leq 0,05$) студентської молоді щодо осіб з інвалідністю. Вміння студентів зрозуміти іншого, стати на його місце обумовлює їх рівень мотивації до виконання тьюторської діяльності.

Отже, тьюторська діяльність є новим видом діяльності для студентської молоді у тому числі по відношенню до студентів з інвалідністю. Емпатія як інтегральне динамічне утворення особистості має взаємозв'язок з усіма аспектами психологічної готовності (мотиваційним, емоційним, пізнавальним і вольовим) до тьюторства. Емоційний відгук у формі співпереживання і співучасті, розвиненість комунікативних навичок й емоційний досвід студентів обумовлюють їхню психологічну готовність до тьюторства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторинг в освітньо-науковому просторі вищої школи : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14 листоп. 2018 р.). Київ, 2018. С. 25 – 34.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. М. : Филинь, 1996. 472 с.
3. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Москва, 1977. 20 с.
4. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
5. Кравцова Т. О. Тьюторська компетентність як складова професійної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти. Наукові записки.

Педагогічні науки. Кропивницький, 2019. Вип.182. С. 86 – 90. URL : <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/176/138>

6. Пучкова И. М., Петрик В. В. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки, 2015.Т. 157, № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-psiologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-professionalnoy-deyatelnosti>

7. Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого человека. Научно-практический журнал «Гуманизация образования», 2016. № 2. С. 60 – 65. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-forma-otrazheniya-drugogo-cheloveka/viewer>

Олена Іонова,

доктор педагогічних наук,

професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті

Харківського національного педагогічного університету

ім. Г. С. Сковороди

Світлана Лупаренко,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету

ім. Г. С. Сковороди

УДК 373.3.04:316.61]:141.333

АНТРОПОСОФСЬКИЙ ПІДХІД ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. Висвітлено специфіку антропософського підходу до інклюзивної освіти молодших школярів та розкрито основні форми та методи роботи з дітьми, які потребують душевного догляду, а саме: гігієнічно-раціональна організація педагогічного процесу; художньо-образне викладання; використання диференційованих завдань з урахуванням темпераментів дітей; якісне оцінювання досягнень результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів; специфічна робота з рухом та орієнтацією дітей у просторі; заняття мистецтвом (евритмія, співи та гра на музичних інструментах, живопис, театр, ліплення) та терапія працею (плетіння, в'язання, вишивання, виготовлення іграшок тощо).

Ключові слова: антропософський підхід, вальдорфська педагогіка, лікувальна педагогіка Р. Штайнера, інклюзивна освіта, молодші школярі.

Abstract. The specific features of anthroposophical approach to primary schoolchildren's inclusive education have been identified in the article. The main forms and methods of work with children who need mental care have been revealed. They are hygienically efficient organization of educational process, artistic teaching, use of different types of different types of temperament, qualitative assessment of achievements of schoolchildren's educational and cognitive activities, specific work with children's movement and orientation in space, art classes (eurhythmy, singing and playing the musical instruments, painting, theater acting, sculpting) and labor therapy (weaving, knitting, embroidering, making toys etc.).

Key words: anthroposophical approach, Waldorf education, R. Steiner's curative education, inclusive education, primary schoolchildren.

Антропософський підхід базується на духовно-науковому людинознавстві – антропософії (відгрець. ἀνθρώπος – людина та σοφία – мудрість), творцем якої є Рудольф Штайнер – видатний європейський мислитель, філософ, педагог, який

залишив після себе монументальну спадщину: повне зібрання його праць складає більш 350 томів (близько 50 томів – це написані ним праці, 300 томів – лекції). У цих працях закладено духовний фундамент і внесено нові плідні імпульси в різні галузі знання й людської діяльності – філософію, соціологію, психологію, мистецтво, медицину, фармацевтику, архітектуру, сільськогосподарство тощо. Проте найбільшу відомість ім'я Р. Штайнера отримало у зв'язку з широким поширенням вальдорфських дитячих садків і шкіл, що понад стороків працюють на основі створеної ним системи навчання й виховання.

У вітчизняному науково-педагогічному просторі можна зустрінути думки про те, що вальдорфські школи – це школи для дітей із відхиленнями в розвитку. Це пов'язано, по-перше, з особливостями самої вальдорфської педагогіки, де, зокрема, починають навчати читанню й письму пізніше, ніж у традиційній школі. Цей підхід науково обґрунтований, хоча в умовах сучасного темпу життя таке «затримане» дитинство може сприйматися ненормальним. По-друге, антропософія Р. Штайнера, на якій базується вальдорфська педагогіка, дозволяє успішно працювати не лише зі здоровими школярами, але й із дітьми, які мають певні психічні та фізичні відхилення. Таких дітей називають «діти, які потребують душевного доглядання», а педагогіку для них – антропософська лікувальна педагогіка (або лікувальна Штайнер-педагогіка), котру досить часто помилково ототожнюють із вальдорфською педагогікою.

Антропософська лікувальна педагогіка має досить добру репутацію у світі, особливо в Західній Європі, де накопичено значний багаторічний досвід. Форми такої діяльності є досить різними: соціально-терапевтичні школи та комплекси, інтернати, соціальні общини, зокрема Кемпхілл-общини (Велика Британія, Норвегія, Фінляндія, Швейцарія, Швеція тощо). Певний досвід такої роботи є в Україні (м. Київ, Одеса, Харків тощо), де працюють окремі школи та лікувальні класи в межах вальдорфських шкіл, організовано роботу лікувально-педагогічних семінарів із підготовки лікувальних педагогів.

Антропософський підхід до дітей, які потребують душевного доглядання, базується на таких провідних ідеях Р. Штайнера [2–5]:

- суть людини як тілесно-душевно-духовної істоти, психічна структура якої виявляється в єдності мислення, відчуження й волі. Складники психіки пов'язані з фізіологічною організацією людини, а саме: мислення – з нервово-почуттєвою системою, емоції й почуття – із ритмічною системою (системою органів дихання та кровообігу), воля – із системою обміну речовин і органів руху;

- людське здоров'я є врегульованою взаємодією тілесних та душевно-духовних функцій і видів діяльності, у якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її духовні індивідуальні сили. Кожна людина має своє власне особистісне здоров'я, на стан якого впливають як спадкові фактори, так і навколишнє середовище, зокрема процеси навчання й виховання;

– уявлення про людський розвиток (фізичний, душевний і духовний) у ритмі семи років – основному салютогенетичному (від. лат. *salus* – здоров'я та *genesis* – створення, походження, що дослівно означає «здоров'ястворювальний») ритмі. Об'єктом здорового розвитку дитини в перші сім шкільних років переважно є її емоційно-почуттєва сфера, фізіологічна основа якої – ритмічна система, тобто система органів дихання та кровообігу.

Пошук шляхів, що ведуть до розпізнання оздоровчого або хвороботворного характеру впливу на дитину, неодмінно веде до пізнання особливої духовної природи людини. Розуміння процесів, що відбуваються в зростаючій дитині, участь у цих процесах за допомогою педагогічних засобів є фундаментом побудови освітнього процесу, спрямованого на здоровий розвиток особистості [2; с.135–136].

У трійності «тіло – душа – дух» дух і душа людини, за Р. Штайнером, не бувають хворими, хворим може бути тільки тіло, що є їхнім носієм. Те, що називається «духовним нездоров'ям» або «душевною хворобою», це є наслідком хвороби тіла. Наприклад, якщо в дитини ускладнено розуміння, якщо вона не може встановити нормальний зв'язок між поняттями і сприйняттями, то завжди є порушення в галузі нервової системи [5; с.180]. Так звані психічні захворювання свідчать про те, що в людині існують душевні проблеми, які в даному тілі не можуть мати нормальних проявів і, як наслідок, виникають розумова відсталість, замкненість, асоціальність, гіперактивність, істерія, шаленість, агресія тощо. Те ж саме стосується й так званих спадкових психічних хвороб. Оскільки ці хвороби завжди є соматичними, як наслідок соматичних функціональних порушень. Це й спричиняє те, що такі хвороби часто успадковуються [4; с.39–40].

Загалом навчальні плани та програми в лікувальних класах і школах такі ж, як і у вальдорфських школах. Але від дітей, які потребують душевного доглядання, не чекають «віддачі» матеріалу та знань у звичайній формі. Антропософський лікувальний педагог знає й відчуває, що засвоєння відбувається в царині духу, тобто не «зникає задарма», як це можна зрозуміти зі суто матеріалістичної точки зору.

Формами та методами викладання в лікувальних школах є:

– гігієнічно-раціональна організація педагогічного процесу («душевно-економне навчання», Р. Штайнер), що передбачає ритмічну побудову навчального процесу, тобто планування навчальних року, тижня, окремих уроків з урахуванням природних психофізіологічних людських ритмів (дихання, запам'ятовування й забування, сну й неспання тощо);

– художньо-образне викладання в умовах обмеженого використання традиційних підручників, що відповідає потребам учнів молодшого шкільного віку в активній емоційно-вольовій діяльності, безпосередніх міжособистісних контактах та дозволяє уникати неприродної й шкідливої для дитини надмірної інтелектуалізації навчання;

- використання диференційованих завдань з урахуванням темпераментів дітей, спрямоване на відтворення гармонії між внутрішнім та зовнішнім світом дитини, сприяння її індивідуально-соціальному розвитку;

- якісне оцінювання досягнень результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів, що передбачає перенесення акцентів із контролю й оцінювання дітей на самоконтроль й самооцінювання, стимулює особистісну інтелектуальну активність дитини, позбавляє її дидактогенних страхів і стресів.

Значна увага приділяється роботі з рухом, орієнтацією у просторі, яка в дітях, котрі потребують душевного доглядання, часто порушена. Окрім цього, це допомога їм у сприйнятті світу: необхідно спрямовувати їхній погляд на навколишню дійсність, оскільки простір, у якому вони себе відчують та сприймають, обмежений, і його треба постійно розширювати. Так, перед початком навчання письму особлива увага приділяється розвитку образного сприйняття й формуванню навичок роботи руками, на що спрямовується спеціальний предмет – малювання форм. На уроках учитель разом із дітьми, використовуючи сюжети ігор і казок, «прокрокує» по контуру основні геометричні фігури, зображені на підлозі, потім описує їх у повітрі й лише потім переносить форми руху на папір.

Величезне значення в антропософській лікувальній педагогіці мають заняття мистецтвом (співи та гра на музичних інструментах, живопис, ліплення, театр, декламація, рецитація тощо). Як «мова серця» вони надихають, активізують емоційно-почуттєве життя, стимулюють творчу фантазію, сприяють розвитку розумових, морально-вольових і соціальних якостей. Так, під час співів відбувається оволодіння тією силою, яка в іншому випадку веде до неконтрольованого емоційного життя. Завдяки музичній терапії (методика Нордова – Роббінса) робляться спроби в музичній формі виразити миттєві емоції дитини і таким чином на підсвідомому рівні дати їй можливість усвідомити, що її розуміють й хочуть допомогти.

Неможна обійти увагою використання терапевтичних лялькових ігор, де узгоджено комбінуються зображення, слова й музика. Серед мистецьких занять особливо слід виділити ще один спеціальний предмет – евритмію, де слово й музика стають видимими (це не міміка, не пантоміміка, не танок у звичайному сенсі слова). Евритмія складається з руху, емоційного забарвлення й вольового елемента, що виявляються в характері жестів. Основою для цього є точне осягнення якості окремих тонів мовних, музичних та немусичних звуків. Голосні та приголосні звуки, музичні інтервали (від прими до октави) повністю співвідносяться з образом людини, а основні евритмічні жести розкривають усю повноту рухових тенденцій людського організму.

Певні словесні та музичні евритмічні вправи розробляються так, щоб їх повторення збуджувало формувальну діяльність тіла та перешкоджало хворобливим змінюванням. Швидкість та інтенсивність окремих вправ обирають таким чином, щоб вони відповідно стимулювали надто слабкі імпульси організму

або приборкували надлишкові. Виконуються також вправи, що гармонізують, сприяють зосередженню або заспокоєнню. Зокрема, ліворукій дитині допомагають вправи з розвитку спритності, орієнтуванню у просторі й розвитку відчуття симетрії. Заняття евристичною сприйнятливо впливають і на дітей із вадами слуху й зору, із руховими розладами, оскільки допомагають дитині душею краще осягнути своє тіло.

Не меншу значущість має й ерготерапія, або терапія працею (плетіння, в'язання, вишивання, виготовлення іграшок тощо). Робота руками органічно вплітається в освітній процес. Наприклад, якщо вивчається тема «Утворення річок», то діти насправді прокладають ці річки, використовуючи глину та інші матеріали. Саме таким чином тема сприймається, закріплюється у свідомості дитини.

У класах, як правило, навчаються діти з досить різними формами прояву різних захворювань. Проте за умови загальної подачі матеріалу одночасно відбувається робота з кожним учнем індивідуально, зокрема завдяки ритмізації навчального процесу, а також індивідуальним домашнім завданням.

Для лікувального педагога дуже важливим є розуміння того, що в кожній дитини своє завдання в цьому житті. Для когось досягненням є гра на скрипці, для когось – вміння тримати ритм, а для когось – просто підняти руку – це вже невелика перемога. І для кожної дитини існує своя індивідуальна терапія.

Важливим також є усвідомлення того, що відсутність якої-небудь якості часто компенсується розвитком інших здібностей. Відомо, що сліпі мають набагато кращий і тонкий слух, у них швидше може розвинути духовне бачення. З іншого боку, занадто значний розвиток яких-небудь якостей слід урівноважувати. Якщо спостерігається геніальність у чомусь одному (що іноді межує зі схильністю до шизофренії), слід спробувати гармонізувати особистість, згладжуючи однобічність.

Для будь-якої лікувальної Штайнер-школи притаманні атмосфера тепла, щирості, взаємної поваги й довіри, відсутність тиску з боку педагога, емоційна насиченість навчального процесу. Провідну роль в організації такої атмосфери має класний учитель (супроводжує школярів і викладає всі основні предмети протягом перших 6-8 років), його авторитет, професійність і відданість справі, що є фундаментом реалізації «виховання як зцілення» (Р. Штайнер).

На жаль, доводиться констатувати, що з кожним роком кількість «проблемних» дітей збільшується, особливо дітей із так званими «суміжними» станами: досить часто інтелектуально нормальні діти не можуть вчитися у звичайному класі й за всіма показниками мають йти до лікувального класу, наприклад, із діагнозом «дитяча істерія» або «підвищена агресивність». Може бути так, що дитина має певне захворювання, наприклад опорно-рухового апарату, а інтелект – повністю збережений. І, таким чином, потреба у педагогічній терапії зростає.

З огляду на це педагогічно доцільним є вивчення, творче осмислення та використання досвіду антропософської лікувальної педагогіки для розв'язання актуальних проблем сучасної вітчизняної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. Харьков : Бизнес Информ, 1997. 300 с.
2. Штайнер Р. Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. Калуга : Духовное познание, 1995. 480 с.
3. Штайнер Р. Лечебно-педагогический курс. Калуга : Духовное познание, 1995. 256 с.
4. Штайнер Р. Здоровье и болезни. Основы теории чувственного восприятия. Ереван : Лонгин, 2006. 432 с.
5. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание. М. : Парсифаль, 1996. 208 с.

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Вікторія Жерліцина,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Тетяна Єськова,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК:378.147:75

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК АПЛІКАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

***Анотація.** У статті розглянуто особливості використання нетрадиційних технік аплікації для розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі. Висвітлено сутність, педагогічні умови та поетапність впровадження нетрадиційних технік аплікації в роботі з дошкільниками на заняттях, що забезпечує успішність розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку. Запропоновано пропедевтичну роботу з дітьми з ООП для розвитку творчості в аплікаційній діяльності.*

***Ключові слова:** образотворча діяльність, аплікація, нетрадиційні техніки, творчість, творчі здібності, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами.*

***Abstract.** The article considers the peculiarities of the use of non-traditional application techniques for the development of creativity of older preschool children in an inclusive group. The essence, pedagogical conditions and gradual introduction of non-traditional application techniques in work with preschoolers in the classroom, which ensures the success of the development of creativity of older preschool children, are highlighted. Propaedeutic work with children with PDD for the development of creativity in application activities is offered.*

***Key words:** art activity, application, non-traditional techniques, creativity, creative abilities, inclusion, children with special educational needs.*

Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні визначають одним з актуальних напрямів – розвиток творчої особистості, здатної отримувати нові знання та навички, генерувати нові ідеї та творчо працювати. Розвиток творчої особистості є пріоритетним завданням дошкільної освіти, що зазначено у Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (нова редакція) та чинних програмах для закладів дошкільної освіти. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти визначається пріоритетна роль дошкільної освіти у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. Дитина розглядається як цінність, як активна творча особистість [1]. Гуманізація освітнього

процесу, спрямовує фахівців дошкільної освіти на всебічне розуміння кожної дитини, її індивідуальних відмінностей та врахування їх під час організації роботи з дошкільниками в умовах впровадження інклюзії. Саме підтримка дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі ЗДО з метою забезпечення їх права на освіту, надання їм можливості всебічного розвитку зумовлює використання нетрадиційних образотворчих технік для розвитку їх творчого потенціалу [2]. Тому проблема дослідження педагогічних умов, форм, методів, засобів розвитку творчості дітей дошкільного віку в різних видах образотворчої діяльності і набуває особливої актуальності.

Мета нашого дослідження: теоретично вивчити та експериментально перевірити найбільш ефективні педагогічні умови розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в процесі використання нетрадиційних технік аплікації в інклюзивній групі.

Як зазначають дослідники, творчість – це людська діяльність у процесі якої особистість, задовольняючи потреби в реалізації своїх здібностей, створює нові знання, об'єкти, схеми, робить власні «відкриття». Дитяча творчість – це своєрідна сфера дитячого життя, в якій дитина діє і спілкується з дорослими та однолітками та створює щось особисто для себе, своє (Дж. П. Гілфорд, Л. Виготський, О. Дьяченко, В. Дружинін, В. Куцевол, В. Моляко, Е. Торренс та ін.).

Відомі психологи та педагоги (І. Біла, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, М. Поддяков та ін.) довели, що творчість яскраво виявляється в дошкільному дитинстві й розвивається у процесі художньо-мовленнєвої та продуктивної діяльності. Одним з видів продуктивної діяльності, що сприяє розвитку творчості є аплікація. Аплікація – це художнє оформлення різних предметів за допомогою прикріплення до основного тла вирізаних декоративних форм з паперу, картону, тканини, природного матеріалу. Аплікація, як вид образотворчої діяльності дошкільників, розглядалася дослідниками у різних аспектах: як засіб розвитку сенсорики, оволодіння технічними вміннями та навичками (І. Гусарова); як декоративний елемент в українських орнаментах (Л. Скиданова, Л. Сірченко); як засіб естетичного та творчого розвитку дошкільників (З. Богатєєва) та ін. На сучасному етапі у освітньому процесі у закладах дошкільної освіти використовуються не лише традиційні види аплікації, а й нетрадиційні, розвивальна значущість яких полягає у тому, що вони надають дитині всі можливості мислити нестандартно, розвивати уважність, дрібну моторику, фантазію, проявляти креативність у створенні сюжетів, образів, самостійність у виборі деталей, оригінальність у власному задумі. Доступність використання нетрадиційних технік аплікації визначається віковими особливостями дошкільників, їх бажанням експериментувати з новими матеріалами, поєднувати нові елементи, отримувати щось незвичайне (Т. Варяхова, Н. Голота, О. Дронова, Л. Комарова, І. Ликова, О. Половіна, О. Рогальова, О. Терещенко та ін.) [3; 4].

Для вирішення поставлених в дослідженні завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних, статистичних методів.

Наше дослідження складається із трьох етапів і проводилося в ЗДО з контрольною та експериментальною групами дітей старшого дошкільного віку, в яких були і діти з особливими освітніми потребами (загальне недорозвинення мовлення). В кожній групі було по 2 таких дитини. На констатувальному етапі було проведено заняття з аплікації на тему «Моя улюблена казка», в якому було запропоновано самостійно відтворити сюжет улюбленої казки, використовуючи наявні технічні навички та аплікаційні прийоми. Результати констатувального етапу засвідчили, що більшість дітей перебувала на середньому і низькому рівнях розвитку творчості. Їх роботи були одноманітними, не відрізнялись оригінальністю. На високому рівні було всього 5% дітей в обох групах. Ці дані підштовхнули нас до здійснення подальшої експериментальної роботи, в ході якої в ЕГ було створено такі педагогічні умови: цікаве розвивальне середовище, а саме казковий ігровий простір, спрямований на здійснення ігрової та пізнавальної діяльності дітей, що надавало їм можливість використовувати різні матеріали (папір, тканину, природний, викидний) для створення казкових героїв у вільні години; проведення спеціально організованих занять з аплікації, тематика яких була пов'язана як з використанням нетрадиційних технік аплікації (обривна, квілінг, з природного та викидного матеріалів, нитяна), так і з інтересами дітей: тварини, улюблені казкові та мультиплікаційні персонажі тощо. На заняттях ми використовували різноманітні методи й прийоми, що сприяли як розвитку практичних навичок роботи з матеріалами, так і творчості дітей, а саме: ігрові та проблемні ситуації «Допоможи космічним героям», «Створи прикрасу», «Прикрасимо посуд»; ігрові прийоми: «оживлення» матеріалів, казкових героїв; дидактичні ігри: «Подорож до картини», «Запам'ятай і прикрась тарілочку» та ін. Важливою умовою розвитку творчості дітей з ООП було проведення індивідуальних занять та занять парами для підвищення рівня їх технічних умінь та навичок, розвитку мовлення, в яких використовували пропедевтичне навчання, спрямоване на формування і збагачення чуттєвого досвіду дітей, яке включало такі форм роботи: дидактичні ігри і вправи на впізнавання, розрізнення і називання предметів за величиною, формою, кольором. Також ми використовували обов'язково пальчикову гімнастику та вправи для розвитку рухів рук (малювання майбутнього предмета у повітрі пальчиком, зорове і рухово-дотикове формування образу предмета, який треба буде потім вирізати, складання контуру цього предмета з паличок, намистинок, насіння тощо). Для майбутніх робіт пропонували дітям заздалегідь придумати тему роботи, обговорити її, підготувати папір, природний, викидний матеріали. Наприклад, для аплікації «Чарівна осінь», яка виконуватиметься в обривній техніці, нарвати папір тих кольорів, які відображають задум роботи, розсортувати його. Всі свої дії діти обов'язково супроводжували словами. В процесі виконання таких завдань рухи рук стають більш впевненими і

координованими. Діти звикають чути і виконувати інструкції вихователя щодо виконання завдання, вправляються у вимові слів, зв'язному мовленні. Після такої пропедевтичної роботи ми звернули увагу на те, що діти з затримкою мовлення стали більш уважними на заняттях, впевненими, самостійними у виборі теми своєї аплікації, добору матеріалів та техніки виконання, в їх роботах з'явилися оригінальні ідеї, цікаве розміщення елементів тощо. Всі діти в ЕГ придумували, із задоволенням виготовляли свої роботи, виявляли зацікавленість та оригінальність у створенні художніх образів, самостійно використовуючи нові аплікаційні техніки. На заняттях з аплікації з використанням нетрадиційних технік діти отримували не тільки знання та навички, але радість та задоволення, позитивні емоції, що вплинуло на зацікавленість дітей аплікацією. Аналіз проведеної роботи засвідчив, що новизна технік, матеріалу та проблемність у роботі підтримувала інтерес у дітей до різних видів аплікаційної діяльності, стимулювала до розвитку творчих здібностей. Дошкільники виявляли оригінальність прояву задуму, уяви, захопленість процесом роботи, інтерес до творчої діяльності, із задоволенням виготовляли свої роботи, виявляли зацікавленість та оригінальність у створенні художніх образів, самостійно використовуючи нові аплікаційні техніки. Наше дослідження ще продовжується, але наші спостереження за діяльністю дітей старшого дошкільного віку в інклюзивних групах в процесі використання нетрадиційних технік аплікації показують, що роботи дітей стали різноманітними, з цікавим задумом та оригінальним оформленням. Це підтверджує важливість використання нетрадиційних технік аплікації для розвитку творчості дошкільників.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку ми вбачаємо у розробці експериментальної методики використання нетрадиційних технік аплікації для розвитку працелюбності, самостійності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.
2. Кравченко Г. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків: Вид-во «Ранок», 2014. 176 с.
3. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання 2021. № 2, С. 12-17.
4. Терещенко О. П. Розвиток творчості старшого дошкільника в образотворчій діяльності : навч.-метод. посіб. до базової прогр. розв. дитини дошкільного віку "Я у Світі. Київ : Світич, 2009. 112 с.

Тетяна Житнік,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету
ім. Б. Хмельницького

УДК 373.2.018.54:7

ПОЧАТКОВА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ФОРМА ПЕРВИННОГО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті аналізуємо основні положення Концепції сучасної мистецької освіти (2017) та Концепції інклюзивної мистецької освіти (2020) щодо основного змісту, напрямків, стандартів та забезпечення якості освіти. Акцентуємо увагу на основних напрямках щодо формування художніх цінностей у дітей старшого дошкільного віку з типовим рівнем розвитку та дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дошкільна педагогіка, мистецька освіта, інклюзивна мистецька освіта, художні цінності, візуальне мистецтво.

Abstract. The article analyzes the main provisions of the Concept of Contemporary Art Education (2017) and the Concept of Inclusive Art Education (2020) regarding the main content, directions, standards and quality assurance of education. We focus on the main areas for the formation of artistic values in older preschool children with a typical level of development and children with special educational needs.

Key words: preschool pedagogy, art education, inclusive art education, art values, visual arts.

Мистецтво, як складова культури, впливає на формування естетичної свідомості особистості та її художніх цінностей. Чільне місце у процесі становлення й розвитку естетично-розвиненої особистості займає мистецька освіта. Як зазначено у Концепції сучасної мистецької освіти (Наказ Міністерства культури України № 1433 (від 20 грудня 2017 року) «Сучасна мистецька школа повинна стати середовищем для розвитку вільної творчої особистості, гарантувати право на розвиток талантів та відродження національної свідомості митця і суспільства загалом. Найважливіша місія сучасної мистецької освіти – виявляти, плекати й розвивати здатність до творчості в кожного, хто виявив здібності та бажання навчатися мистецтву» [4, С 1 – 2]. Крім того, як зазначено в Концепції інклюзивної мистецької освіти (Наказ Міністерства культури України № 339 (від 27.01.2020), «мистецька освіта як окремий вид спеціалізованої освіти спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості в різних видах мистецтва, відкриває можливості для всіх громадян, зокрема для осіб з

особливими освітніми потребами та надає необхідні компетентності, забезпечує здобувачів відповідними знаннями та практичними навичками, необхідними для активного долучення до мистецьких практик як у якості аматора, так і для подальшої діяльності в якості професійного творчого працівника. Враховуючи принцип рівності прав усіх громадян, початкова мистецька освіта повинна бути доступна для кожного, хто виявляє бажання або зацікавленість мистецькою діяльністю з урахуванням його здібностей та можливостей» [4; 5].

Зміни та реформи освіти в Україні, зокрема мистецької, вимагають від закладів культурно-мистецької освіти реформування функцій управління на всіх рівнях, трансформації стандартів діяльності. Сьогодні існує різні думки с приводу головного призначення мистецької школи. «У законодавстві це призначення завжди було визначене як «естетичне виховання дітей», в той час, коли типові навчальні плани та програми орієнтовані на підготовку до подальшого здобуття мистецької професії. Тому сучасна мистецька школа знову потребує відповіді на питання, для чого вона існує [4, 3].

Тому, на практиці, існує незримий конфлікт між тим, що школа пропонує, та тим, що від неї очікують споживачі мистецько-освітніх послуг. Це відбувається через відсутність чіткого розуміння цілей та бажаних результатів здобуття початкової мистецької освіти. Спрямованість роботи пов'язана, в першу чергу, з виконання завдань освітнього характеру. А саме, «типові навчальні плани та програми орієнтовані на підготовку до подальшого здобуття мистецької професії» [4]. Тому сучасна мистецька школа потребує змін та актуалізації в сучасному суспільстві, враховуючи запит суспільства, «осучаснення змісту та підходів до надання освітніх послуг» [4]. З іншого боку, «реформа децентралізації потребує нового розуміння місця мистецьких шкіл у локальних культурно-освітніх просторах, оскільки викликає в учасників мистецько-освітньої діяльності побоювання щодо знищення мережі мистецьких шкіл та доступу до послуг з початкової мистецької освіти» [4, 3].

Серед населення популярність мистецької освіти для дітей дошкільного віку досить висока. Скористатися подібною ситуацією, маючи соціальне замовлення суспільства, а також можливість впливати на формування знань і вмінь її майбутніх учнів, було б розумною дією з боку закладу. О. Іванова зазначає: «Розвинена естетична культура неможлива без спілкування з художнім мистецтвом, яке дозволяє особистості усвідомити свої естетичні здібності й відкриває необмежені можливості для їх удосконалення. З іншого боку, саме спілкування з мистецтвом передбачає певний рівень розвитку естетичної культури, без якої твори мистецтва сприймаються як картинки зі схожими предметами, цікаві історії тощо» [1, 51].

Важливу роль у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл відводять реалізації дидактичних принципів. Враховуючи попередній досвід теоретиків і практиків, вважаємо, що на сучасному етапі викладання образотворчих

дисциплін на елементарному підрівні у мистецьких школах слід застосовувати принципи розвивально-творчого навчання. Розвивально-творчі принципи навчання для дітей дошкільного віку – запорука розвитку творчої активності особистості, оскільки творчий розвиток відбувається під час емоційно-активної творчої діяльності змушує особистість «бути включеним до мистецтва». Через особистісну взаємодію з творами мистецтва дитина набуває інформації стосовно мистецтва та його можливостей. «Головним моментом та основним підґрунтям цього ракурсу дослідження є об'єктивна подвійність мистецтва, де з одного боку, воно є особливою індивідуальною формою самовираження, своєрідним ставленням до оточення, а з іншого боку – у результаті ознайомлення з творами мистецтва та їх особистісним сприйняттям у дитини формується власний естетичний смак, індивідуальний художній образ. Твір мистецтва завжди лишається особливою індивідуальною формою вираження особистісного ставлення до світу, де через нього митець виражає власні почуття, думки, ідеї, що виникають у свідомості певної особистості, з властивим тільки їй інтелектуальним і психологічним досвідом, власними переживаннями та осмисленням дійсності» (2).

Водночас мистецькі школи не мають достатнього досвіду в роботі з дітьми дошкільного віку. Той незначний пробний досвід роботи з дітьми цієї вікової категорії свідчить, що методи роботи з дошкільнятами відрізняються відносно до традиційного контингенту базового підрівня. Наведений вище приклад, вказує на класичне протистояння в художньої педагогіці двох тенденцій – методики «геометричного» та «творчого» підходу.

Елементарний підрівень для мистецьких шкіл – це нове явище в історії художньої педагогіки. Зміст та стандарти початкової мистецької освіти в своїй діяльності орієнтується на поєднання багаторічного досвіду практиків, традиційних успішних методів, прийомів, технологій та форм роботи та освітніх інновацій, враховуючи запит сучасного суспільства. Згідно концепції сучасної мистецької освіти, сучасна мистецька школа розвиває академічне, автентичне народне та сучасне спрямування змісту початкової мистецької освіти, а зміст її базується на творах класиків українського й світового мистецтва.

У сучасній мистецькій школі впроваджуються сучасні моделі, форми та засоби навчання, що здійснюють освітню діяльність за власними освітніми програмами, враховуючи професійні інтереси викладача. При виборі позиції щодо освітніх програм для елементарного підрівня, спираємося на прагматичні інтереси художньої школи. Тому, одне з основних завдань – знайомити дітей дошкільного віку з творами візуального мистецтва та формувати у них художні цінності, впливати на формування естетичної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова О. І. Виховні можливості художньої культури та мистецтва у духовному розвитку особистості студентів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2011. № 3 (44), С. 44 – 53.

2. Житнік Т. С. Розвиток художньо-творчої активності старших дошкільників засобами живопису : дис....канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2016. 267 с.

3. Концепція інклюзивної мистецької освіти: Наказ МКМС від 27.01.2020 № 339. URL : http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245318404&cat_id=244931905 (дата звернення 11.10.2021).

4. Концепція сучасної мистецької школи: Наказ Міністерства культури України від 20 грудня 2017 року № 1433. URL : http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245318404&cat_id=244931905; <http://shkolaiskysstv.zp.ua/o-shkole/konceptiya-obucheniya> (дата звернення 11.10.2021).

5. Про затвердження Положення про мистецьку школу: Наказ Міністерства культури України від 09 серпня 2018 року № 686. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE32456.html (дата звернення 11.10.2021).

Наталя Захарова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.013.42-051 : 373.3 / .043.2/.3

ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦЯ ДО РОБОТИ В МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНІЙ КОМАНДІ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

***Анотація.** У статті автор розглядає організаційні основи формування професійної компетентності членів мультидисциплінарної команди як сукупність знань про організацію роботи в мультидисциплінарній команді, її цінності, вміння диференціювати спільну й індивідуальну відповідальності, транслювати отриманий досвід командної роботи в педагогічну діяльність.*

***Ключові слова:** мультидисциплінарна команда, інклюзивна освіта, фахова компетентність.*

***Abstract.** In the article the author considers organizational basis of formation of professional competence of members of a multidisciplinary team as set of knowledge about the organization of work in a multidisciplinary team, its values, abilities to differentiate joint and individual responsibilities, and to transfer the received experience of team work into pedagogical activity.*

***Key words:** multidisciplinary team, inclusive education, professional competence.*

Державна політика України спрямована на інтеграцію в світове та європейське співтовариство, імплементацію міжнародних документів щодо прав дитини на якісну освіту. Концепція Нової української школи, орієнтованої на європейські стандарти освіти, потребує сучасних векторів розвитку освіти, одним із яких є інклюзія. Визначальним напрямом державної освітньої політики є створення належних умов для навчання та розвитку дітей з особливими потребами, формування інклюзивного освітнього простору, що базується на традиційних та інноваційних технологіях, якісній фаховій підготовці педагогічних кадрів, системі підвищення кваліфікації, професіоналізму на засадах компетентності, комунікативності, креативності та командної співпраці.

Реалізація державної політики у сфері інклюзивної освіти забезпечується сформованою протягом 15-18 років нормативно-правовою базою, де пріоритетом є дитина з її можливостями та потребами, а соціалізація дитини розглядається як гуманний та демократичний підхід у розумінні людини як найвищої цінності.

Маючи досить ґрунтовну розробленість нормативно-правової бази, методологічних питань соціально-педагогічної підтримки, допомоги та супроводу, педагогічних кадрів, що впроваджують в освітню практику інклюзію, сучасний її стан виокремлює низку питань, які набули актуальності та

потребують вирішення. Одне з них – це питання підготовки фахівців для командної роботи в системі інклюзивної освіти. Найпершими, хто помічає проблеми та труднощі в розвитку дитини є батьки, лікарі, педагоги. Тому дуже важливо, щоб педагоги були компетентними в різних питаннях організації діагностичної та корекційно-розвивальної роботи.

Проблеми формування та розвитку професійної компетентності педагога – члена мультидисциплінарної команди (команди соціально-педагогічного супроводу) – викликані появою високих вимог до конкурентоспроможного фахівця, пов'язаних із розвитком освіти, науки, техніки, технологій та гуманістичними змінами у суспільстві. Здійснення спеціальної підготовки вже працюючого педагогічного персоналу, забезпечення інструментарієм та моделями інклюзивного навчання, допомога в оволодінні глибокими знаннями, технологіями, методами і прийомами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, фахова перепідготовка, підвищення професіоналізму вихователів, створення та забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами і профільними спеціалістами мультидисциплінарної команди інклюзивного закладу освіти – вимоги сьогодення.

Все це обумовлює актуальність проблеми формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Метою статті є організаційні основи формування професійної готовності членів мультидисциплінарної команди закладу освіти інклюзивного спрямування.

Однією із провідних активностей сучасного фахівця є здатність працювати в команді. Упровадження інклюзії потребує реалізації багатьох професійних завдань, що є можливим тільки при наявності спеціалістів, які утворюють команду супроводу дитини з особливими потребами. У зв'язку з цим широкого визнання набуває ідея комплексного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що охоплює всіх учасників освітнього процесу: сім'ю, педагогів, дітей, громадськість. На жаль, сьогодні вузівської профільної підготовки спеціалістів для ефективної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, недостатньо. Якщо корекційні педагоги, практичні психологи, які спеціалізуються на корекційній роботі, є компетентними щодо роботи з такими дітьми, то у інших фахівців (вихователі, вчителі-предметники) часто несформована мотивація, недостатня або взагалі відсутня психологічна, методичної підготовка до роботи з даною категорією дітей в умовах інклюзії.

В Україні значний вклад в розробку теоретичних та методичних проблем інклюзивної освіти вносять такі вчені як А. Колупаєва, В. Бондар, Ю. Найда, Н. Софій, М. Сварник, В. Тищенко та ін. Окремі аспекти даної проблеми щодо інклюзії дітей дошкільного віку відображено в працях І. Білецької, Л. Білецької, О. Гуренко, О. Завальнюк, Н. Захарової.

Загальні проблеми психолого-педагогічного супроводу у контексті інклюзивного навчання розглядаються в роботах сучасних учених: Т. Бут, О. Гурської, А. Колупаєвої, І. Кузави, М. Мушкевич, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, Я. Юрків та ін. [4; 8; 11].

Визначення мультидисциплінарного підходу та особливості його застосування в соціальній роботі з різними групами здобувачів соціальних послуг описані в працях таких вітчизняних науковців: Н. Бондаренко, О. Гордійчук, І. Іванова, Н. Майорова, В. Синьов, Я. Юрків та ін. [3; 14].

Принципи та особливості роботи спеціалістів у команді розглядаються в працях іноземних авторів: М. Пейна, Б. Харта, А. Брауна, В. Чепмена, М. Фірсова, Б. Шапіро, Г. Яковлева [12; 13].

Сучасний заклад освіти інклюзивного спрямування змінює існуючу практику функціонального підходу на практику переходу до мультидисциплінарних команд, коли над рішенням одного комплексного завдання одночасно працюють спеціалісти різних професій, об'єднані в рамках єдиної системи. Команда забезпечує консолідацію зусиль, спрямованих на захист прав та інтересів категорії дітей з відхиленнями психофізичного розвитку та створення «закладу освіти для всіх».

На законодавчому рівні – Наказом МОН України від 08 червня 2018 року №609 «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [9] та Наказом Міністерства соціальної політики України від 26.12.2011 №568 «Порядок організації мультидисциплінарного підходу з надання соціальних послуг у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг)» [10] мультидисциплінарний підхід визначається наступним чином:

- інноваційний підхід, що забезпечить запровадження нових механізмів надання соціальних послуг мультидисциплінарними командами, до складу яких включаються не менше трьох осіб з числа таких працівників як: соціальний педагог, соціальний працівник, лікар, юрисконсульт, психолог, сестра медична з масажу, лікувальної фізкультури (склад мультидисциплінарної команди буде визначатися потребою у конкретних фахівцях задля надання допомоги конкретним дітям з вадами розвитку);

- форма організації роботи територіального центру, що надає соціальні послуги особам, які перебувають у складних життєвих обставинах;

Метою запровадження мультидисциплінарного підходу є: забезпечення доступності соціальних послуг; розширення їх спектру; охоплення більшої чисельності осіб, задоволення їх потреб, наближення до рівня європейських стандартів якості соціальних послуг.

Згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти, мультидисциплінарність простежується в реалізації інклюзивної моделі освіти в напрямках організації

навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей та розробки системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами, створення позитивного клімату в дитячому середовищі та поза його межами.

Основною метою мультидисциплінарної команди є якість та всебічність надання соціальних послуг, яка забезпечується різнопрофільністю членів команди [13; 14].

Надання соціальних послуг мультидисциплінарною командою базується на принципах адресності та індивідуального підходу, доступності та відкритості, конфіденційності, добровільності вибору отримання чи відмови від надання освітніх та соціальних послуг, гуманності, комплексності, максимальної ефективності використання бюджетних коштів, законності, дотримання стандартів якості, соціальної справедливості. І, звичайно, важливим є питання готовності педагогів до роботи в мультидисциплінарній команді.

На основі праць науковців В. Авдєєва, О. Виханського, А. Наумова, М. Вудкок, А. Занковського та інших готовність фахівця до роботи в мультидисциплінарній команді ми визначаємо через набір професійно особистісних якостей: соціальна активність, емпатія, соціально-комунікативна адекватність, фрустраційна толерантність, зниження прагнення до домінування, орієнтація на дружелюбність, перевага конструктивних на відміну від деструктивних способів поведінки у ситуації конфлікту, орієнтація на співробітництво і компроміс, відмова від суперництва.

Базовими знаннями та вміннями, що забезпечують готовність до роботи в мультидисциплінарній команді науковці А. Колупаєва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко визначають: знання про принципи й організацію роботи в мультидисциплінарній команді, її цінностей, вміння диференціювати спільну й індивідуальну відповідальності, транслювати отриманий у командній роботі досвід до нових практичних ситуацій [6; 7].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що на питання готовності фахівців до командної роботи спрямована увага багатьох дослідників цієї теми, а частіше практиків, в контексті професійної та психологічної готовності. Наприклад, у роботах С.Альохіна, В. Бондар структура професійної готовності містить такі компоненти:

- інформаційна готовність;
- володіння педагогічними технологіями інклюзивного навчання;
- знання основ психології та колекційної педагогіки;
- знання індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами;
- знання індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами у розвитку;

- готовність педагогів моделювати урок та використовувати варіативність в процесі навчання;

- готовність до професійної взаємодії та навчання [1; 2].

– Структуру психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивній школі утворюють такі компоненти:

- емоційне прийняття дітей з розладами психофізичного розвитку;

- готовність включати дітей з різними типами розладів у діяльність на уроці;

- задоволення власною педагогічною діяльністю.

– Нам також імпонує модель професійної готовності до роботи в мультидисциплінарних командах, запропонована В. Бондарем, з наступними компонентами:

- аксіологічний компонент, що полягає в знанні цінностей своєї професії, умінні виносити судження про організацію і функціонування діяльності в мультидисциплінарній команді з орієнтацією на цінності гуманістичної етики, що полягає у визнанні унікальної цінності особистості, її прав на задоволення своїх потреб, мотивації до роботи в мультидисциплінарній команді;

- комунікативний компонент, що полягає в орієнтації на комунікативну культуру;

- технологічний компонент, що полягає в знанні фахівця про принципи й організацію роботи в мультидисциплінарній команді, умінні диференціювати спільну й індивідуальну відповідальності в роботі команди, адаптувати професійний досвід роботи в команді до нових робочих ситуацій [2].

Отже, питання готовності фахівців до командної роботи набуває широкого обговорення. Робота в команді дає багато позитивних можливостей: єдність цілі, чітке усвідомлення спільної мети, шляхів її досягнення, ролі та завдань кожного члена команди; налагоджений та ефективний процес прийняття рішень, розуміння власної відповідальності за результат роботи.

Проте, є негативні чинники, які можуть впливати на співпрацю членів мультидисциплінарної команди: недостатнє розуміння ролі представників інших професій, дотичних до надання освітніх та соціальних послуг; недостатня підтримка керівництвом спільної роботи та партнерства; брак відкритості; невміння слухати інших і віддавати перевагу потребам дитини перед професійною самовпевненістю.

Вважаємо, що впровадження мультидисциплінарного підходу свідчить про ефективно та швидко вирішення однопланових завдань, проблем інклюзії за рахунок чіткого розподілу ролей та існуючої взаємодії членів МК, різних соціальних інституцій, залучених до процесу надання актуальних послуг, сприяє розвитку професіоналізму, компетентності, комунікативності, креативності та командної співпраці членів МК.

У контексті теми, що досліджується, міждисциплінарний підхід в інклюзивній діяльності реалізується в таких напрямках:

- модернізація професійно-педагогічної підготовки педагогів до інклюзивної діяльності;
- створення мультидисциплінарної групи психолого-медико-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами;
- налагодження взаємодії із зовнішніми організаціями та фахівцями задля дотримання принципу наступності тощо.

Отже, запорукою успішної реалізації інклюзивного навчання в закладах освіти є ефективна співпраця членів мультидисциплінарної команди, оптимізація фахової підготовки, а також удосконалення системи підвищення кваліфікації працюючих вже педагогів з даного напрямку, розвиток сучасної інноваційної організації методичної роботи з членами мультидисциплінарної команди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альохіна С. В. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті / С. В. Альохіна, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. Психологічна наука та освіта. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Бондар В. Інклюзивне навчання: підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. Київ : Освіта. 2010. № 19. С.13
3. Гордійчук О.Є. Міждисциплінарний підхід як невід’ємна умова інклюзивної діяльності. URL: <http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/>
4. Гурська О. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання. Директор школи. 2014. № 10. С. 16-33.
5. Захарова Н. Соціально-педагогічна робота в закладі дошкільної освіти: інклюзивний аспект: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доповн. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 176 с.
6. Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.
7. Колупаєва А.А. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. К. : Педагогічна преса, 2017. № 1. С. 57-63.
8. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 160 с.
9. Наказ МОН України від 08 червня 2018 р. № 609 «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo->

polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti

10. Наказ Міністерства соціальної політики України від 26.12.2011 № 568 «Порядок організації мультидисциплінарного підходу з надання соціальних послуг у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг)». URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirного-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>.

11. Соколова Г.Б. Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в наукових дослідженнях. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова: Психологія. 2017. Том 22. Випуск 4 (46). С. 73.

12. Софій Н.З. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. Особлива дитина: навчання та виховання. 2015. № 1 (73). С. 34-40.

13. Чепмен В. Командна робота. Практична соціальна робота / ред. П. Картер, Т. Джеффс, М. Сміт; пер. з англ. К. : АПУ, 1996. С. 24-38.

14. Юрків Я.І. Мультидисциплінарна команда як форма соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2011. Випуск 21. С. 218.

Ольга Ілішова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.2.014.12.043.2-056.2/.3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗДО

Анотація. У статті представлено інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Обґрунтовано важливість отримання соціумі знань та вмінь дітьми з особливими освітніми потребами, що сприятиме їх адаптації в суспільстві.

Ключові слова: інклюзивна освіта, освітні послуги, заклад дошкільної освіти.

Abstract. The article presents inclusive education as a system of educational services based on the principle of ensuring the basic right of children to education, which provides for the education of a child with special educational needs in a general education institution. The importance of obtaining knowledge and skills in society by children with special educational needs, which will facilitate their adaptation in society, is substantiated.

Key words: inclusive education, educational services, preschool education institution.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у ЗДО за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Отримані поза соціумом знання і вміння не можуть допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства. Діти з особливими освітніми потребами активно включаються в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать виявляти

активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення [1; 2].

Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в ЗДО. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії. Діти з особливими потребами стають частиною нашого життя, вони включаються в групи загального розвитку. До них ставляться, як до рівних і як таких, що заслуговують на повагу і сприйняття їх такими, які вони є. Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут дітей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї вікової групи [1].

Аналіз закордонної практики свідчить, що інклюзивна освіта передусім є можливістю для дітей з нерізно вираженими вадами психофізичного розвитку. Якщо такі діти мають збережений інтелект, самостійно себе обслуговують, адекватно контактують з однолітками, мають сімейну підтримку, то, за умови фахового психолого-педагогічного супроводу, вони цілком можуть засвоювати культурний досвід у середовищі здорових однолітків. Згідно з Концепцією розвитку інклюзивного навчання, в Україні здійснюється активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, із їхніми здоровими однолітками. Найпершими, хто помічає проблеми та труднощі у розвитку дитини є батьки, лікарі-педіатри, вихователі. Тому дуже важливо, щоб вони не зволікали, не чекали на спонтанне усунення вади, а зверталися до фахівців. Консультацію щодо раннього розвитку дитини, створення необхідних для неї умов, за необхідності – і допомогу, можна одержати у психолого-медико-психологічних консультаціях [3; 4].

Отже, важливо, щоб вихователі ЗДО вчасно помічали проблеми поведінки дітей, труднощі у навчанні і рекомендували батькам відвідувати спеціалістів ПМПК. Саме вони допоможуть визначити, що спричинило труднощі чи вади у розвитку дитини, привело до проблем у навчання: порадять, які умови створити у сім'ї, дитячому садку; нададуть корекційну допомогу або порекомендують спеціальний заклад для цього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Впровадження інклюзивної освіти в ЗДО № 39 м. Бердянськ. URL: http://veselka39-brd.blogspot.com/p/blog-page_19.html
2. Впровадження інклюзивної освіти в ЗДО. URL: <https://vseosvita.ua/library/vprovadzenna-inkluzivnoi-osviti-v-zdo-253224.html>

3. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад. Навчально-методичний посібник. URL: http://osvita-mk.org.ua/publ/posibniki_metod_rekomendaciji_dajzhesti_zbirki/osvita_ditej_z_osoblivimi_potrebami/navchalno_metodichnij_posibnik_indeks_inkluziji_doshkilnij_navchalnij_zaklad/37-1-0-1536

4. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах у 2015–2016 навчальному році. URL: http://ru.osvita.ua/doc/files/news/652/65296/recomendations_inc.pdf.

Світлана Калаур,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
та менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільського національного педагогічного університету
ім. В. Гнатюка

УДК 376-056:37.091.217

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті узагальнено підходи науковців до розуміння наукових категорій «соціалізація» та «учні з особливими освітніми потребами». Висвітлено потребу запровадження інклюзивного підходу в освіту. В умовах активних пошуків ефективних рішень доцільним є вивчення можливостей і способів соціалізації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в межах системи загальної середньої освіти. Дослідницький інтерес сфокусовано на виявленні особливостей організації навчання школярів з особливими освітніми потребами в середній школі, а також професійну підготовку кадрів.*

***Ключові слова:** соціалізація, діти з особливими освітніми потребами, заклад загальної середньої освіти, інноваційні методи соціалізації.*

***Abstract.** The article summarizes the approaches of scientists to understanding the scientific categories of «socialization» and «children with special educational needs». The need to introduce an inclusive approach to education is highlighted. Given the active search for effective solutions to this situation, it seems appropriate to study the possibilities and methods of socialization and integration of people with special educational needs within the general secondary education system. Focuses the research interest on the problem features of the organization of education of students with special educational needs secondary school, and professional training.*

***Key words:** socialization, children with special educational needs, general secondary education institution, innovative methods of socialization.*

Нині в усьому світі робиться акцент на нівелюванні соціальної нерівності, зменшенні соціальної стратифікації та сповільненні процесів маргіналізації. В українському освітньому соціумі на порядок денний поставлені питання, які безпосередньо стосуються забезпечення ефективного процесу соціалізації та повноцінної соціальної інтеграції молодого покоління, а передовсім тих осіб, які мають особливі освітні потреби. Як засвідчують факти саме проти таких учнів в освітньому середовищі проявляються факти дискримінації, сегрегації та стигматизації. З метою зменшення таких фактів очевидним є те, що питанням соціалізації школярів з особливими освітніми потребами необхідно приділяти більше уваги та готувати до цієї діяльності студентів під час навчання.

У найбільш загальному контексті наукова дефініція «соціалізація» використовується у науковому обігу як термін, що передбачає становлення особистості як члена конкретного суспільства, шляхом засвоєння досвіду попередніх поколінь, що базується на формуванні загальноновизнаних відносин у соціумі основі наслідування загальних зразків поведінки. Утім, варто зробити акцент на тому, що у психолого-педагогічній площині сутність цього терміну ще й досі дискутується на основі уточнення та поглиблення наукового змісту. Коротко розглянемо бачення фахівців та висловимо своє бачення щодо сутності соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в закладах загальної середньої освіти.

У ході аналізу встановлено, що у психологів, головним чином, домінує позиція про те, що соціалізація передбачає наступні процеси: формування соціальних зв'язків, розширення уявлень про себе, засвоєння та програвання ролей, вдосконалення соціального пізнання. У баченні М. Лукашевича соціалізація є багатокомпонентним процесом, «під час якого крім засвоєння соціального досвіду, системи цінностей суспільства та його відтворення у практичній діяльності, вибудовуються різноманітні зв'язки індивіда із суспільством, що мають як організований, так і стихійний характер» [5, с. 9-10].

У педагогічному розумінні соціалізація є процесом активного відтворення особистістю набутого суспільного досвіду, що передбачає індивідуальний саморозвиток. До прикладу, І. Рогальська доводить, що соціалізація – це «процес становлення дитячої особистості в її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля і конструювання образу соціального світу» [6, с. 17]. Поділяємо думку А. Капської, яка декларує соціалізацію, як «індивідуалізацію особистості, набуття нею ціннісних орієнтацій для виконання певних соціальних ролей, під час яких відбувається її формування» [3, с. 6]. У підсумку констатуємо, що саме на основі соціалізації особистість має можливість набутти індивідуальність, а головне призначення соціалізації – допомогти особі у якісному виконанні функцій суб'єкта соціальних взаємовідносин і діяльності у здійсненні перетворення соціального середовища. Беззаперечним є той факт, що до основних інститутів соціалізації належать заклади освіти.

Наголосимо, що у нашій публікації мова йде про процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, тому є доцільність коротко розглянути питання, які пов'язані із розумінням наукової дефініції «діти з особливими освітніми потребами». У найзагальнішому розумінні цей термін використовують до школярів, організація освітнього процесу для яких потребує певних додаткових ресурсів. Так, у Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) зазначено, що особа з особливими освітніми потребами – «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з

метою забезпечення її права на освіту» [2, ст. 1]. Отже, цей термін використовується до дітей, яким потрібні додаткові організаційні, кадрові та матеріальні ресурси для організації в освітньому процесі інклюзивного навчання.

Інклюзію сьогодні доцільно розглядати як засадничу ідею успішної соціалізації осіб з особливими освітніми потребами під час навчання у закладах загальної середньої освіти. Дослідження у галузі психології, соціальної педагогіки, корекційної освіти підтверджують застосування у світовій практиці, й Україні зокрема трьох основних підходів до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами: десегрегаційного, інтеграційного та власне інклюзивного. Так, «десегрегація – це соціально-політичне й освітнє реформування суспільства, де панує нетерпимість за будь-якою дискримінаційною ознакою. Вона передбачає всляке подолання відчуженості як за психофізичними, так і за культурними й соціальними ознаками» [1, с. 83]. З'ясовано, що застосування десегрегаційного підходу розширює права доступу до освіти дітей з особливими потребами, проте він практично не спрямований на їхню соціалізацію.

Інтеграційний підхід передбачає пристосування дитини до освітнього середовища. У свою чергу інклюзивний підхід безпосередньо спрямований на пристосування освітнього середовища до дитини. Наголосимо на тому, що між інтеграційним підходом та інклюзивним існує суттєва різниця. При реалізації інтеграційного навчання використовуються триступеневі класифікації: локальна інтеграція, суспільна інтеграція, а також функціональна інтеграція. Поділяємо позицію Л. Козіброди [4] про те, що на противагу інтеграції інклюзія імплікує радикальну реформу освіти та безпосередньо стосується створення сприятливого суспільного середовища, а з практичної точки зору передбачає оновлення шкільних освітніх програм. Тобто інклюзивний підхід передбачає «культивування» поваги й розуміння з боку усіх учасників освітнього процесу на основі визнання відмінностей, які існують між учнями з огляду на їхні фізичні й психологічні особливості.

Наголосимо на тому, що саме інклюзивний підхід є визначальним в освітній парадигмі України, адже передбачає зменшення перешкод щодо отримання якісної освіти для всіх учнів без виключення. Він передбачає підвищення спроможності адміністрації і педагогів закладу загальної середньої освіти, які задіяні в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами вчасно та ефективно реагувати на різноманітність своїх учнів. Під час організації процесу соціалізації школярів з особливими освітніми потребами вагому роль відводимо процесу заохочування всіх представників шкільної спільноти до участі у створенні безпечного інклюзивного простору. Нині першочерговими є питання добору фахівців і педагогів відповідного кваліфікаційного рівня, а також надання допомоги під час влаштування дітей з особливими освітніми потребами в школу, підтримка й супровід їхніх батьків чи опікунів.

Як показує практика навіть нині навчання осіб з особливими освітніми потребами та впровадження в закладах загальної середньої освіти інклюзивного підходу потребує суттєвого удосконалення. У нашому баченні для практичної реалізації інклюзивної освіти вагому роль варто відводити компетентності педагогічних кадрів та ще під час навчання у ЗВО формувати їхню готовність та розуміння завдань щодо організації інклюзивного навчання. З метою якісної підготовки кадрів до організації процесу соціалізації цієї категорії школярів у Тернопільському національному педагогічному університеті у 2020 р. було розроблено освітньо-професійну програму «Інклюзивна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Мета освітньої програми – підготовка фахівців, здатних розв'язувати комплексні проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, розвитком та соціалізацією дітей з особливими освітніми потребами, здійснювати освітню, інформаційно-роз'яснювальну, консультативну, науково-методичну, координаційну, аналітичну та прогностичну діяльність щодо організації, супроводу та розвитку інклюзивного навчання. Відзначимо, що основними підходами у навчанні студентів другого магістерського рівня, які навчаються на освітній програмі є практико- та проблемно-орієнтоване студентоцентроване навчання з елементами самоосвіти. З практичної точки зору розробка освітньої програми ініційована гострою потребою у кадрах, які би могли педагогічно виважено працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища закладів загальної середньої освіти. У нашому баченні наші магістранти зможуть кваліфіковано працювати в інклюзивному освітньому середовищі та ефективно здійснювати соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, упровадження інклюзивної освіти в Україні передбачає усебічну підтримку й інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в соціальний простір, їх ефективну соціалізацію та захист їхніх прав. Відзначимо, що для організації процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами вагому роль відводимо саме освітньому процесу, що уможливить ефективне залучення цієї категорії школярів до активної участі в освітньому середовищі закладу, а згодом і до активного суспільного життя. З метою активізації процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, у нашому розумінні, доцільно застосовувати інноваційні практики до кожного конкретного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ: Національний авіаційний університет, 2015. 467 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Київ: Центр навч. літератури, 2006. 468 с.
4. Козіброда Л. В. Соціалізація учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища: розвиток теоретико-методологічних основ (кінець XX – початок XXI ст.): монографія. Ужгород: РІК-У, 2020. 216 с.
5. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМ, 1998. 112 с.
6. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ: Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2009. 45 с.

Людмила Кузнєцова,

викладач кафедри педагогіки, психології та фахових методик, голова циклової комісії викладачів шкільної педагогіки
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж
ім. М. Грушевського»

УДК 376.01

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРИНЦИП ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

***Анотація.** У статті здійснено теоретичний аналіз специфіки організації вітчизняного інклюзивного освітнього середовища. Зосереджено увагу на дослідженні поняття толерантності як важливого принципу гуманістичного виховання особистості. Доведено, що результативність педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами забезпечуватиметься за умови толерантності, доброзичливості, справедливості і поваги до людей як складових освітнього процесу.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, толерантність, педагог, соціум, учасники освітнього процесу.*

***Abstract.** The article provides a theoretical analysis of the specifics of the organization of the domestic inclusive educational environment. The focus is on the study of the concept of tolerance as an important principle of humanistic education of the individual. It is proved that the effectiveness of pedagogical activities with children with special educational needs will be ensured under the condition of tolerance, friendliness, justice and respect for people as components of the educational process.*

***Key words:** inclusive education, tolerance, teacher, society, participants in the educational process.*

Соціальні процеси, які відбуваються сьогодні в суспільстві, є доволі складними і не однозначними. На жаль, можемо констатувати тенденції до збільшення захворюваності дітей, дитячого сирітства та бездоглядності. Разом із тим державна політика в цьому напрямку та громадська активність дають надію на позитивне вирішення наявних проблем.

Протягом останніх десятиліть у нашій країні спостерігається посилення інтересу до спільного навчання учнів з різними потребами в одному освітньому середовищі. Вітчизняні науковці, зокрема такі як В. Бондар, А. Колупаєва, І. Іванова, К. Островська, О. Савченко, О.Столяренко, А. Шевчук, Д. Шульженко та інші досліджують проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Інклюзивна форма навчання – це одна з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, що визнана в багатьох країнах світу.

Уперше інклюзія була закріплена в Загальній декларації прав людини у 1948 році і знаходить відображення в усіх міжнародних документах у сфері освіти. У різних країнах світу інклюзія існує вже не один десяток років. Можна сказати, що

інклюзія стала світовою тенденцією, яка певною мірою віддзеркалює цивілізаційний рівень суспільства тієї чи іншої держави.

Серед країн із найбільш досконалим і розвиненим законодавством у галузі інклюзивної освіти найчастіше називають Канаду, Кіпр, Данію, ПАР, Іспанію, Бельгію, Швецію, Велику Британію, США. Наприклад, в Італії законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 року. До того ж акцент зроблено не на навчанні, а на соціалізації. У результаті діти з обмеженими можливостями здоров'я стають повноцінними членами суспільства. У Фламандській частині Бельгії давно діє добре розвинена система спеціальних шкіл, фахівці з яких супроводжують дітей з особливими потребами під час інтеграційних процесів у загальноосвітніх школах. Відтак, у цих і багатьох інших країнах інклюзивна освіта існує вже 30-40 років.

В Україні інтеграційні процеси розпочалися з 90-х років минулого століття. У 2001 році Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах». Основною метою експерименту є розробка й реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей.

Соціальна допомога людям із функціональними обмеженнями – це складний процес, який потребує не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистісних якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні.

Інклюзивна освіта являє собою систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах навчального закладу. Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади повинні адаптувати програми і плани, форми і методи навчання, а також ресурси до індивідуальних запитів дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому формування толерантності в контексті розвитку вітчизняної інклюзивної освіти набуває особливого значення. Толерантність є першим щаблем не тільки до запобігання, але й до подолання стереотипів.

Педагогічна наука трактує толерантність як особистісну якість, ознаку гуманної людини; як один із принципів гуманістичного виховання і, безумовно, як невід'ємний принцип створення інклюзивного освітнього середовища.

Підґрунтям толерантності у вихованні є:

- визнання прав інших людей на життя, волю, гідність;

- доброзичливе усвідомлення присутності у своєму соціальному оточенні представників інших культур;
- визнання й уміння цінувати різноманітні прояви людей;
- здатність бачити спільні цілі й інтереси, прагнення досягнути їх;
- визнання взаємозалежності людського існування [2, с. 912–913].

В. Лекторський пропонує чотири варіанти розуміння толерантності: «толерантність як байдужість»; «толерантність як можливість взаєморозуміння»; «толерантність як поблажливість»; «толерантність як збільшення власного досвіду і критичний діалог». Останнє формулювання дозволяє не тільки поважати позицію іншого, але й змінювати власну позицію в результаті критичного діалогу [3, с.46–54]. Діалог, який передбачає безпосередній контакт, – це найкраще джерело інформації про інших, реальний шлях духовного й культурного зближення, інструмент розв'язання різних проблем. Крім того, це відкритість до спілкування, в основі якого знаходиться повага до особливостей іншого, його ідентичності. З одного боку, освіта розвиває людину як індивіда, а з іншого, формує людину, яка вміє і бажає співіснувати з іншими, виховує гуманні цінності. Інклюзивна освіта базується на методології, спрямованій на розвиток особистості людини та визнає її унікальність, неповторність, право на реалізацію різних потреб в організації спільного життя зі здоровими однолітками. Провідним принципом інклюзивного освітнього середовища є готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістової та технологічної модернізації освітньої системи навчального закладу [1, с. 32].

Провідна роль у формуванні толерантності належить педагогу. Саме від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, від переконань і поглядів залежить ефективність, продуктивність спілкування та спільної діяльності. Здобувачі освіти переймають від викладача не тільки манеру поведінки, але й уявлення про цінності, переконання, філософію життя. Система професійної підготовки вчителя в цих умовах повинна відповідати вимогам гуманізації освіти, формуванню толерантної свідомості та поведінки самого педагога, що стають важливими характеристиками його професійної діяльності.

Виховання толерантності розпочинається у дітей молодшого шкільного віку з прояву дружелюбності у своєму оточенні, нетерпимого ставлення до насильства, зла, жорстокості, брехливості; ввічливості та поваги у відносинах з іншими людьми, почуття відповідальності. На цьому етапі діти навчаються взаємодіяти один з одним у колективі, до якого прийшли з різних сімей, з різними навичками, інтересами, з різним життєвим досвідом. Для ефективного навчання важливо врівноважити такі суперечності та мінімізувати їхній можливий негативний вплив.

У середніх класах більша увага звертається на розвиток таких почуттів, як взаємодопомога, взаємоповага, чуйність до горя інших людей, прояви милосердя

до таких людей, які потребують їхньої допомоги. Саме в цей період формуються світоглядні уявлення підлітка, відбувається пошук шляхів і способів адаптації в дорослому середовищі, формуються особистісні деструктивні стереотипи поведінки, відбувається різний сплеск гормональної активності. Тому, проводячи роботу з підлітком, важливо враховувати те, що цей вік є проміжним між дитинством та дорослістю, і провідною діяльністю є спілкування, авторитетом є друзі.

На формування толерантності у старшокласників впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники, тому потрібно надавати перевагу таким формам діяльності як тренінги, бесіди, диспути, дискусії, проектування. У старшокласників важливо виховувати та розвивати такі якості, як справедливість у взаєминах з іншими людьми, здатність іти на компроміс, стати на захист старшого, поважати права інших, вміння не засуджувати інших.

Сучасний викладач повинен володіти технологією толерантного спілкування, яка полягає у спроможності на підставі зовнішніх проявів зрозуміти психічний стан іншої людини, повідомити про ефективні шляхи спілкування з цією людиною, і на цій підставі організувати процес ділової взаємодії. Особистий приклад і сприятливе оточення допомагають утвердженню і практичному втіленню цінності толерантності. Толерантна освіта сприяє також об'єднанню педагогів, які не сприймають ніяких форм агресії в освітніх закладах. Професіоналізм педагогічного спілкування виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати педагогічні завдання щодо формування норм поведінки, готовності співпрацювати з учнями, батьками та колегами, емоційної контактності, яка виявляється в чуйності, здатності до співпереживання тощо. Творче використання принципу толерантності у процесі навчання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних відносин.

Процес формування толерантності в учасників освітнього процесу значною мірою залежить від гуманістичних принципів, які відображають його сутність. У психолого-педагогічних працях відомих педагогів, учених, зокрема: Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та інших чітко виокремлені основні гуманістичні принципи педагогічної взаємодії: ставлення до людини як найвищої цінності, повага її честі й гідності, визнання демократичних свобод щодо іншої культури, мови, віросповідання тощо. У цьому контексті розвиток толерантності у сфері освіти означає культивування відносин відкритості, зацікавленість у відмінностях, визнання різноманіття, а також уміння конструктивно усувати суперечності та долати протиріччя.

Вітчизняні педагоги активно використовують тренінги, дискусії, уроки Доброти, обговорення фільмів та інші засоби формування у молоді шанобливого ставлення до інакшості. Пошук нових психолого-педагогічних засобів

продовжується. У зв'язку з цим цікавим є досвід зарубіжних дослідників, оскільки реалізація ідей інклюзії в європейських країнах і США розпочалася раніше, ніж у нашій країні. Основними напрямками роботи з формування у підростаючого покоління толерантного ставлення до людей з особливими потребами вважають:

- формування розуміння поняття інвалідності, роз'яснення суті цього явища, розуміння, що обмежені фізичні можливості не є відображенням самої особистості людини;
- безпосередня робота і спілкування з людьми, які мають інвалідність;
- роз'яснення різних видів інвалідності, які дитина може зустріти в суспільстві, особливо серед однолітків;
- формування внутрішньої концепції соціальної рівності, незалежно від фізичних можливостей людей [5].

Виховання толерантності в інклюзивному середовищі має бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху та жалю. Інклюзивна освіта, яка набуває обертів в освітньому просторі нашої держави, дає змогу не лише отримати освіту для дітей з особливими потребами й організувати спільне навчання, й сформувати культуру стосунків, завдяки створенню «здорових» взаємин між дітьми незалежно від фізичних, психологічних, соціальних та інших відмінностей. Тому впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітні навчальні заклади дозволить створити модель освітнього процесу, що базуватиметься на досвіді толерантних стосунків учасників навчально-виховного процесу.

Пристосування дітей з вадами розвитку є досить важким через низку причин: дуже часто це негативне ставлення до них у суспільстві, неприйняття їх однолітками, ізолюваність, несприйняття. Ці фактори призводять до того, що такі діти відчувають свою непотрібність, і як наслідок це утруднює їх входження в соціум. При організації інклюзивного навчання у класі недопустимим і упередженим є зверхнє ставлення до будь-кого з дітей з особливими освітніми потребами. Там, де існує сприятлива атмосфера, доброта, чуйність – там існує шлях до порозуміння. Виховуючи толерантність у дітей, ми створюємо шлях до співпраці, демократичних стосунків між дітьми.

Таким чином, необхідність більш широкого включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум актуалізує усвідомлення значення толерантності. Проблема виховання толерантності до людей з особливими освітніми потребами покликана об'єднати психологів, педагогів, керівників, а також представників різних вікових груп. При цьому виховання толерантності має бути спрямоване на формування у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення та вираження суджень, які ґрунтуються на моральних цінностях.

Досягти результативності педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами можна лише тоді, коли складовою частиною навчального процесу будуть толерантність, доброзичливість, справедливість і повага до людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина О. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина*. 2017. № 1. С. 31-40.
2. Енциклопедія освіти : Акад. пед. наук України / головний ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 46-54.
4. Сигал Н. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт. *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика* : сборник материалов Международной научной конференции, г. Москва, 26-28 июня 2014 г. Киров: МЦНИП, 2014. С. 73-79. URL: <http://books.google.ru>.
5. Brown J. Creating awareness regarding disabilities; problems and challenges. *Students for Disability Awareness*. 2013. № 9. URL:<http://www.wwusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problems-and-challenges.html>.
6. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities. *Professional School Counseling Journal*. 2006. №10(1). P. 66-72.
7. Williams K. *Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom*. Portland:Walch Publishing, 2000. 121 p.

Марія Михайлюк,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського»

Сергій Гераськов,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри філософії
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського»

УДК 37.364

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА СХИЛЬНІСТЮ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. У статті надано рекомендації фахівцям соціальної сфери щодо використання інклюзивного підходу в соціальній роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами та схильністю до девіантної поведінки. Враховано особливості роботи як із вказаною категорією дітей так і з їхніми батьками, які виступають найбільш впливовим каналом соціалізації.

Ключові слова: соціальна робота, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, девіантна поведінка

Abstract. The paper provides recommendations to social specialists on the use of an inclusive approach in social work with parents of children with special educational needs and tendency to deviant behavior. Features of work both with the specified category of children and their parents who act as the most important channel of socialization are considered.

Key words: social work, inclusive education, children with special needs, deviant behavior

На сьогодні рівень девіантної поведінки серед молоді – дітей та підлітків, які знаходяться на етапі формування своєї особистості, залишається високим, а дана проблема з кожним роком постає все гостріше. Девіантну поведінку ми трактуємо як відхилення від норм загальноприйнятої поведінки. В українському суспільстві найбільш поширеними є наступні форми девіації: використання ненормативної лексики, зловживання тютюну, алкогольних напоїв та наркотичних засобів, шахрайство, проституція, суїцид тощо. Причинами ненормативної поведінки у підлітків можуть бути: приклад батьків та/або оточуючих, бездоглядність, велика кількість вільного часу, інфантилізм, бажання бути на одному рівні з дорослими тощо. Слід виділити також таку фундаментальну причину як фізіологічні та психологічні особливості, що спостерігаються у дітей та проявляються у вигляді: затримки психічного розвитку (ЗПР), дитячого церебрального паралічу (ДЦП),

розладів спектру аутизму (РСА), синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) тощо. Оскільки діти з інвалідністю в дошкільному та ранньому шкільному віці перебувають здебільшого під опікою батьків, то, вже із їх долученням до старшого шкільного середовища, вони стають більш автономними, а тому виникає ризик появи у них девіантної поведінки.

Із прийняттям у 2017 р. Закону України «Про освіту», діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності», тобто відбулися певні зміни позитивного характеру – діти з інвалідністю можуть навчатися у будь-яких школах і соціалізуватися разом зі школярами без фізіологічних та психологічних особливостей [7]. Інклюзивний підхід дає можливість дитині з особливими освітніми потребами спілкуватися із однолітками; налагоджувати дружні відносини із ровесниками; розвивати мовні, когнітивні, моторні, емоційні якості; брати участь у громадській діяльності; тягнутися до рівня своїх однолітків завдяки їхньому позитивному прикладу. Для інших дітей – це можливість навчитися толерантності, емпатії, нестандартному підходу в комунікації, допомозі іншим [Там само].

Разом із позитивним впливом соціуму на осіб із особливими потребами виникає і проблема бар'єру. Входячи у нове середовище, дітям із психологічними та/або фізичними особливостями часто важко адаптуватися через свою інвалідність, що проявляється у мовленнєвій затримці, порушеннях опорно-рухового апарату, психічних розладах тощо і створює певну «прірву» у спілкуванні із вчителями та однокласниками. Непорозуміння призводять до ризику такої дитини стати вигнанцем у освітньому середовищі. Відчуження з боку інших веде, у свою чергу, до агресії, закритості, пасивності, відсторонення від будь-якої діяльності, проблем у навчанні, несприйняття нових знайомств тощо. Спостерігаються зниження активності, грубість у спілкуванні з однолітками, ігнорування пропозицій, сприйняття усіх через призму свого попереднього негативного досвіду [8, с. 229].

Наступною причиною, що веде до розвитку девіантної поведінки є булінг в освітньому середовищі. Булінг трактують як цькування, переслідування одного з членів групи іншою особою або групою людей. За даними Українського інституту дослідження екстремізму, 8 із 10 українських школярів потерпають від булінгу [3]. Що вже казати про інклюзивне середовище, де перебувають діти із нетиповим рівнем розвитку? Цькування проявляється через нецензурну лексику по відношенню до дитини з інвалідністю, образи, погрози, недопущення дитини до суспільної діяльності тощо. Іноді підлітки спеціально «заманюють» школярів із особливими освітніми потребами до своєї компанії та формують позитивну думку щодо наступних форм ненормативної поведінки: паління, вживання алкоголю, наркотичних засобів тощо. Враховуючи такий фактор, як надмірна наївність

дітей з особливими освітніми потребами, вони часто ведуться на провокації оточуючих. Такі практики можуть завершуватись протизаконними відео з «не такими дітьми», де останніх вводять у сп'яніння, знущаються, наносять тілесні пошкодження тощо, з подальшим поширенням у мережі Інтернет.

Усі спроби «зламати не таку дитину» носять ганебний характер, а іноді призводять навіть до суїцидальних наслідків. Аби уникнути даного явища соціальний працівник, у свою чергу, має слідкувати за процесом адаптації дитини з особливими освітніми потребами до соціуму, змінами у поведінці усіх школярів, комунікацією всередині групи. Спеціаліст має контролювати внутрішньо-груповий клімат, у тому числі через комунікацію із вчителями та асистентами вчителів.

При виявленні наявних проблем соціальний працівник проводить роботу як із дітьми та вчителями, так і з батьками дітей із особливими освітніми потребами, які виступають найбільш впливовим каналом соціалізації. Перед початком роботи із батьками спеціалісти ставлять перед собою наступні завдання: налагодження позитивних довірчих відносин із батьками; інформування батьків щодо психологічного та фізіологічного розвитку дитини, розвитку можливих або вже наявних девіантних форм у поведінці; створення умов для отримувачів послуг з метою їх зацікавлення щодо прийняття участі у вихованні та навчанні дитини; проведення різних форм просвітницької роботи з батьками з метою навчання методам та технологіям роботи із дітьми [2]. Подальша робота проходить у вигляді бесід, консультацій та батьківських зборів [1, с. 568-569].

1. Бесіда

Перша форма роботи передбачає взаємний обмін думками – спеціаліст має вислухати батьків і надати їм доцільну допомогу у вигляді рекомендації. Тут можуть бути обговорені всі значущі ситуації, що трапляються з дитиною у школі та вдома і впливають на розвиток девіантної поведінки. Соціальний працівник повинен проводити просвітницькі бесіди на теми щодо методів подолання агресивності у дітей, налагодження відносин між дітьми та батьками, підвищення самооцінки дитини, виховання належної культури [5, с. 716]. Важливо не тільки давати поради щодо коректних шляхів виховання дітей з особливими освітніми потребами, а і зважати на досвід самих батьків, корегувати їх відхилення у поведінці шляхом бесід. Такі відхилення можуть продукуватись через схильність батьків до пияцтва, паління, вживання надмірної ненормативної лексики, агресивності у сім'ї, атмосфери напруги.

2. Консультація

Консультація носить більш односторонній характер та може проводитись як в індивідуальній, так і в колективній формах. Соціальний працівник має надати актуальну інформацію щодо стану дитини, психологічного розвитку, можливого розвитку девіацій, подальших форм роботи з ними тощо. Під час консультування

спеціаліст може ознайомлювати батьків із психолого-педагогічною літературою, демонструвати інформативні відео, проводити лекції та практичні заняття. При індивідуальній роботі, працівник повинен враховувати особливості кожної дитини окремо.

3. Батьківські збори

Батьківські збори часто проводяться у формі «круглих столів», тренінгів та «педагогічних віталень» [6]. Що стосується завдань даної форми роботи, до них належить вирішення організаційних питань [1,с.569]. Наприклад, задля підвищення загального культурного рівня, а також профілактики девіантної поведінки серед дітей доречно проводити такі заходи, як відвідування картинної галереї або театру. Дане питання обговорюється між організаторами та батьками, у відповідності до особливостей кожної дитини – її сприйняття, пересування, супроводження тощо. На зборах також проходить обмін досвідом батьками – вони можуть розділяти свою проблему з іншими, долати відчуття самотності; набувають навичок вирішення різних ситуацій, що можуть виникати між батьками та дітьми тощо.

Отже, соціальний працівник у рамках інклюзивної освіти особливу увагу має приділяти дітям з особливими освітніми потребами, завчасно проводити діагностику, помічати соціально-кліматичні зміни у класі(групі), виявляти внутрішньо-групові проблеми школярів та певні ризики, що можуть призвести до розвитку девіантної поведінки. Для зниження рівня ненормативності працівник має своєчасно проводити роботу не тільки із дітьми та вчителями, а і обговорювати все із батьками, надавати коректну інформацію та подальші рекомендації, обговорювати стратегію дій, проводити практики різного характеру: тренінги, «круглі столи» тощо. Соціальний працівник повинен співпрацювати і з такими спеціалістами, як: соціальний педагог, психолог, асистент вчителя, вчитель та враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорошенко Т. Формы работы с родителями в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование: теория и практика: материалы Междунар. науч-практ. конф. г. Орехово-Зуево, 9-10 июля 2016 г. Орехово-Зуево, 2016. С. 565-571.

2. Інтерактивна лекція "Ефективна співпраця педагогів і батьків дітей із ООП у системі інклюзивної освіти". URL: <https://deponms.carpathia.gov.ua/inkliuzivna-osvita/resursnii-tsentri-pidtrimki-inkliuzivnoyi-osviti/interaktivna-lektsiia-efektivna-spivpratsia-pedagogiv-i-batkiv-ditei-iz-oo-p-u-sistemi-inkliuzivnoyi-osviti> (дата звернення: 10.10.2021).

3. Комарова О. Булінг, або шкільне цькування: налякати поліцією не вдасться, що ж робити? URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28886363.html>. (дата звернення: 10.10.2021).

4. Крилошанська Л. І., Ундір В. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. URL: <http://edu.lvivacademy.com/article/view/233450>. (дата звернення: 10.10.2021.).

5. Поліщук В. А., Слосанська Г. Підготовка майбутніх соціальних працівників до попередження агресивного ставлення до дітей. Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 29–30 квіт. 2014 р. Тернопіль, 2014. С. 714–717.

6. Попова Н. Форми роботи з батьками в умовах інклюзивної освіти. URL: <https://vseosvita.ua/library/formi-roboti-z-batkami-v-umovah-inkluzivnoi-osviti-2660.html>. (дата звернення: 10.10.2021).

7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 10.10.2021).

8. Ткачѳв А. Особенности поведенческих девиаций детей с легкой умственной отсталостью и ЗПР: материалы XI Всерос. науч-практ. конф. (г. Владивосток, 12 мая 2017 г.) Владивосток, 2017. С. 227–230.

Юлія Хадаєва,

здобувач освіти

Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу

Тамара Посипайко,

голова циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін,

спеціаліст вищої категорії, викладач

Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу

УДК 376

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація. В статті пояснюється сутність понять «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна освіта». Розглянуто сучасний стан інтеграції інклюзивного навчання в освітньому середовищі різних типів навчальних закладів. Проаналізовано засади нормативно-правової бази з питань інклюзивності на території України та погляди різних науковців з питань інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, особи з особливими потребами, освіта, інклюзивне освітнє середовище, форма навчання.

Abstract. The article explains the essence of the concepts «inclusive educational environment», «inclusive education». The current state of integration of inclusive education in the educational environment of different types of educational institutions is considered. The principles of the legal framework on inclusiveness in Ukraine and the views of various scholars on inclusive education are analyzed.

Key words: inclusion, inclusive education, people with special needs, education, inclusive educational environment, form of education.

На сьогоднішній день «інклюзія» лише починає впроваджуватися у вітчизняних освітніх закладах. Більшість людей навіть не знають як це «інклюзивне навчання». Тому клопітка просвітницька робота по роз'ясненню як населенню, так і працівникам освітніх закладів є дуже важливою. Першочергово це необхідно проводити в школах, вищих навчальних установах, не кажучи вже про освітні та виховні спецзаклади, адже застарілі форми ставлення до людей з особливими освітніми потребами й досі процвітають в нашій країні. Зокрема цьому питанню приділив багато професійної уваги В. Сухомлинський у своїх науковій та освітній роботі, і в таких роботах як «Проблеми виховання всебічної особистості», «Батьківська педагогіка», «Важкі діти» та інші. На його думку, дітей з особливими потребами потрібно навчати у звичайних освітніх закладах, що допоможе їм як найкраще здобути знання, а й життєві навички що знадобляться їм поза шкільними стінами, інтегруватися у суспільство не зважаючи на свої потреби.

Розглянувши детально що таке «інклюзія» та «інклюзивна освіта», ми можемо побачити що їх впровадження це комплексне завдання, процес якого потребує сукупності продуманих, динамічних дій та рішень спрямованих на поліпшення доступності громадян до якісної освіти не зважаючи на особливі потреби. Що в свою чергу зачіпає труднощі повноцінного розвитку та життя у соціумі таких груп населення поза закладом освіти.

Перейдемо до визначення терміну «інклюзивності», що має досить широкий характер і стосується великої кількості сфер життя, ми ж розглянемо його лише в контексті освіти, соціального захисту, розвитку дитини й тому подібному.

Інтуїтивно ми всі приблизно розуміємо поняття «інклюзивне навчання» та «інклюзивне освітнє середовище, як такі умови й дії що забезпечують рівний доступ і гідну якість освіти для населення, які потребують його. Насправді ж таке тлумачення не є далеким від істини, так згідно із Законом України «Про Освіту» чітко вказано, що «інклюзивна освіта (навчання)» - це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [5].

А «інклюзивне освітнє середовище» визначають як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Тобто таке середовище має забезпечувати навчальний процес, який би гарантував здобуття відповідної освіти не зважаючи на особливі потреби людини.

На мою думку, для кожної людини важливо усвідомлювати потребу такої освіти, навіть не маючи жодної особистої потреби в ній. Адже розуміння того, що ти й твоя родина залишена в цьому плані, це те як і має бути в сучасному цивілізованому Світі. Але слів замало, в нашому випадку нас підтримує держава законами й указами. Основним законом в питанні інклюзивної освіти є Закон України «Про Освіту», а роботу по його реалізації виконує Міністерство Освіти та Науки України. Насамперед в таких питаннях мають розбиратися учасники навчального процесу, такі як вчителі, вихователі, директори, але найбільше ці знання знадобляться батькам/опікунам, котрі у першу чергу є відповідальними за освіту своїх дітей. І, звісно, як передбачено законом батьки звернуться або сама особа з особливими освітніми потребами, то заклад освіти має вже створити такі умови [2].

Розвиток інклюзивного освітнього середовища надає такі переваги:

1. Інклюзивне навчання усуває бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами.
2. Вища залученість батьків до процесу навчання.
3. Діти з особливими освітніми потребами отримують можливість соціалізації, розвитку своїх інтересів і талантів і подальшої інтеграції в суспільство, вступу до професійних і вищих закладів освіти.

4. Діти з особливими освітніми потребами мають змогу налагодити дружні стосунки з однолітками в школі та поза її межами та моделюють належні способи взаємодії з колективом.

5. В інклюзивних класах створено атмосферу спокійного прийняття відмінностей інших людей.

Для їх забезпечення Закон «Про Освіту» вже передбачив багато важливих пунктів, визначу кілька основних:

- Дистанційне чи індивідуальні форми навчання [5, ст.9];
- Корекційно-розвиткова допомога;
- Психолого-педагогічну допомога;
- Інклюзивні спеціальні групи чи класи у школах;
- Відповідність будівлі де проходить навчання до потреб таких осіб [5, ст.20];
- Особливі освітні програми, методики навчання та викладання тощо [5, ст.33].

Також хочу додати кілька важливих аспектів, котрим приділено мало уваги з боку держави. Потрібна якісна матеріально-технічна база, інформаційно-методичні рекомендації чіткі та доступні, а головне, це гарно кваліфіковані спеціалісти різних напрямів, не тільки викладачі, а й професіонали що зможуть зробити навчальний процес інклюзивним, такі як психологи, корекційні педагоги, терапевти, тьютори тощо.

Гарно продумане і організоване місце навчання, у якому забезпечені належні умови навчання, головне безпечні й такі, що ніяк не обмежували ні особу з особливими потребами, так й інших учнів, викладачів. Облаштування приміщень як всередині так і зовні дано мало б стати стандартом для всіх шкіл, але нажаль це радше виключення ніж правило. Якщо кажучи практичною мовою, то це такі прості речі як пандуси, підйомники, спеціально обладнані вбиральні, столи, сидіння, підлога тощо. Наочні засоби, підручники, канцелярія, все має відповідати нормам інклюзивної. Спеціальні кабінети для проведення навчання, відпочинку, за потреби лікування [4, с.138]. Це довгий процес, але все ж він йде, школи та ВНЗ все більше стають пристосовані для учнів з особливими потребами. Згідно статистичних даних із сайту Державної служби статистики України за 2020 рік 44,1% шкіл середньої освіти мають організовано інклюзивне навчання. У міських та сільських школах цей відсоток різниться, у селах цей показник становить 36,9%, а в містах значно кращий і дорівнює 57,4% [1]. Звісно якість інтегрованості інклюзивного освітнього середовища в цих закладах достеменно невідома, але часто має лише формальний характер.

Сам процес навчання має бути побудований на основі спеціально підібраних освітніх підходів з урахуванням різних стилів навчання, а навчальні матеріали повинні бути адаптовані спираючись на особливі потреби. Слід проводити роботу по соціалізації людини з особливими потребами в колективі, як серед одно-класників/групників так і поза нею. Потрібно уникати ситуацій, коли

решта учнів відчуває себе у менш сприятливих умовах навчання, така організація навчання негативно вплине на весь процес отримання освіти.

В людей з особливими потребами часто потрібно стежити за психоемоційним станом, навіть коли ці особливі потреби навчання формально є лише фізичного характеру. Звісно це в першу чергу робота психолога, але навчання в колективі значною мірою залежить від вчителя, викладача, вихователя чи іншої особи, що проводить цей освітній процес. Створення сприятливого соціо-емоційного клімату в групі є важливим аспектом інклюзивності освіти, що значно полегшить процес навчання та допоможе такій особі інтегруватися в суспільство.

Звісно не всі категорії людей з особливими потребами можливо навчати у звичайних школах, так і немає потреби відправляти кожну дитину у спеціалізований навчальний заклад. Так, приміром, для дітей до 18 років державою передбачена можливість скористатися Інклюзивно-ресурсним центром (далі ІРЦ). ІРЦ - це установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема, у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших навчальних закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти [3].

Такі ІРЦ надають низку послуг, що стосуються Інклюзивне освітнє середовище закладів освіти. Вони проводять комплексну оцінку з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, розробляють рекомендації щодо освітньої програми для дитини з особливими освітніми потребами, можуть за неможливості навчальному закладові самостійно надати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги. Також такі центри можуть надати консультації та методичну допомогу вчителям і вихователям з питань організації інклюзивного навчання тощо.

Такі центри дуже сприяють впровадженню інклюзивного середовища у навчальний процес, особливо це стосується невеликих міст та сіл, що мають обмежений ресурс, як кадровий так і фінансовий, де не завжди є належні умови навчання для людей без особливих потреб.

Отже, питання інклюзивної освіти в Україні досі є до кінця не вирішеним. Більшість освітніх закладів не можна назвати інклюзивними, але робота над цим йде, багато в чому завдяки праці небайдужих людей. Хоча далеко не всі люди усвідомлюють потребу у впровадженні інклюзивної освіти у звичайних навчальних закладах і користь цього як для осіб з особливими освітніми потребами так і їх оточуючих. За останні роки було модернізовано законодавство, що раніше в багатьох аспектах не відповідало сучасному демократичному розвитку нашого суспільства. Для спрощення впровадження нових стандартів Міністерство Освіти та Науки створило методико-інформаційні рекомендації, Інклюзивно-ресурсним центри, як для працівників закладів освіти, так і для

самих осіб з особливими потребами. Багато проблем ще слід вирішити, багато вже зроблено і тенденції вказує на значний прогрес у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна служба статистики України: Частка денних закладів загальної середньої освіти, у яких організовано інклюзивне навчання, %. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/csr_present/ukr/st_rozv/metadata/04/04.htm (дата звернення 13.10.2021).

2. Міністерство освіти і науки України: Інклюзивне навчання. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення 11.10.2021).

3. Міністерство освіти і науки України: Інклюзивно-ресурсні центри. URL : <https://mon.gov.ua/ua/dlya-batkiv/karta-irc-ta-zakladiv> (дата звернення 13.10.2021).

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ “Агентство “України”, 2019. 300 с. URL :<http://poroshenko.com/data/group/21/site2-bff4eba3e5.pdf> (дата звернення 12.10.2021).

5. Про Освіту: Закон України від 02.10.2021 р. № 2145- VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380 URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 10.10.2021).

Ольга Якубенко,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Бердянського державного педагогічного університету

Юлія Семеняко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.042

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У тезах розглядаються теоретичні основи застосування комп'ютерних технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Доведено, що сучасні технічні пристрої та програми сприяють активізації та ефективному функціонуванню компенсаторних механізмів із метою корекції різних порушень, формуванню та розвитку мовленнєвих засобів, а також загальному розвитку дітей. Аргументовано, що впровадження таких технологій дозволяє дітям з особливими освітніми потребами соціально адаптуватись, відчувати впевненість у своїх можливостях.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, інклюзивна освіта, комп'ютерні технології, SMART Table.

Abstract. The abstract examines the theoretical foundations of the use of computer technology in working with children with special educational needs. It has been proven that modern technical devices and programs contribute to the activation and effective functioning of compensatory mechanisms in order to correct various disorders, the formation and development of speech means, as well as the general development of children. It is argued that the introduction of such technologies allows children with special educational needs to socially adapt and feel confident in their abilities.

Key words: children with special educational needs, preschool education institution, inclusive education, computer technologies, SMART Table.

Сучасний розвиток суспільства характеризується інтенсивним впровадженням комп'ютерних технологій (КТ) у різні сфери діяльності. Використання нових технологій дозволяє створити умови для підвищення якості й доступності освіти, ефективної комунікації й співпраці, що відкриває широкі перспективи для навчання дітей з особливими потребами. Впровадження комп'ютерних технологій у спеціальне навчання пов'язане з вирішенням двох фундаментальних завдань, як-от: навчити дітей грамотно користуватися новими засобами діяльності і застосовувати їх із метою корекції порушень, а також загального розвитку дитини з особливими потребами.

Навчання дітей з особливими потребами навичок роботи з комп'ютером проводиться в рамках організації змістовної навчальної діяльності, актуальної для

дітей цього віку. При такому підході дитина набуває навичок безпосередньо під час роботи на комп'ютері, який виступає як засіб досягнення поставленої корекційної освітньої мети. Таким чином, у процесі комп'ютеризації спеціальної освіти комп'ютер виступає і як об'єкт вивчення, і як засіб підвищення ефективності педагогічного процесу.

Проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами сьогодні є актуальною та активно вивчається вітчизняними та зарубіжними науковцями. Так, питання впровадження й застосування КТ в освіті розкрито в працях В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, М. Кадемії, Г. Кравченко, О. Коломінова, С. Трикоз, Я. Якініна, С. Якубова та інших.

В Україні сьогодні триває послідовна політика переходу до інклюзивної моделі навчання шляхом створення умов для інтеграції людей з особливими освітніми потребами в освітній простір. У дослідженні Ю. Маслюк інклюзивна освіта розглядається система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзія передбачає пристосування освітніх закладів до потреб усіх здобувачів освіти, зокрема і тих, які мають особливі потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти. Суспільство повинно враховувати та пристосовуватись до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [3; с. 123].

У наукових працях С. Якубова, Я. Якініна виокремлено три основні шляхи використання комп'ютерних технологій в інклюзивній освіті. Перший полягає у використанні КТ у компенсаційних цілях (використання в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє дітям з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії). Другий шлях передбачає використання КТ у комунікаційних цілях (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження). Останнім варіантом використання КТ розглядають дидактичні цілі (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище) [6; с. 9].

Сучасні комп'ютерні технології наразі є необхідними засобами в освітньому процесі. Окрім цього, їх застосування для дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання дає можливість більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожної дитини. Наприклад, застосування в освітньому процесі інтерактивної (смайт) дошки та проектора дозволяє використовувати різноманітні кольорові гама як ряд гармонійно взаємопов'язаних відтінків одного кольору. Використання сенсорних панелей та планшетів допомагає стимулювати тактильні відчуття – відчуття тиску і доторку, взаємодії з навколишнім середовищем того чи

іншого подразника, який контактує з поверхнею тіла. Таким чином, використання комп'ютерних технологій для дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти покращує сприймання інформації, сприяє залученню до виконання спільної роботи; встановленню ефективного зворотного зв'язку у системі «діти-педагог» [6; с. 10].

Уже буденно є проведення навчального заняття з використанням мультимедійних презентацій, які виконані за допомогою програмних пакетів Microsoft Power Point або Macromedia Flash (зорове сприйняття). Але, разом із звичними для нас презентаційними технологіями у сферу освіти проникають нові, так звані, інтерактивні технології, що дозволяють демонструвати презентації у вигляді слайд-шоу, які супроводжуються звуковими файлами (слухове сприйняття). Також з'являється нова форма подання матеріалу за допомогою інтерактивного обладнання: інтерактивні дошки SMART Boards, інтерактивні дисплеї Symposium (тактильні відчуття) є презентацією, що створюється доповідачем під час свого виступу, – презентацією, що створюється тут і зараз.

Для дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання можна використовувати навчальний центр SMART Table для групової роботи, який дає можливість поєднувати навчання з грою, стимулюючи активну спільну роботу і навчання. SMART Table дозволяє не великим групам працювати разом «face-to-face» і виконувати спільне завдання, розв'язувати проблеми на спільній інтерактивній поверхні. Цифрові ресурси SMART розроблені відповідно до вимог інклюзивного навчання: використовуються яскраві, кольорові наочні образи, задіяні всі сенсорні канали сприйняття інформації, поєднуються наочні і практичні методи роботи, застосовуються завдання для індивідуальної, парної й групової роботи, формуються навички комунікативного спілкування, творчості, просторово-логічних здібностей тощо.

Застосовуючи комп'ютерні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, слід дотримуватися певних вимог. По-перше, використовувати КТ потрібно враховуючи індивідуальні особливості дитини; тобто забезпечувати принцип адаптивності. По-друге, у будь-який момент педагог повинен мати можливість скорегувати процес навчання. По-третє, вихователь має оптимально поєднувати індивідуальну та групову роботу, а також підтримувати стан психологічного комфорту дитини при спілкуванні з комп'ютером.

У процесі використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами можна вирішити декілька груп завдань:

- ознайомлювально-адаптаційного циклу: ознайомлення дітей із комп'ютером і правилами поведінки під час роботи з ним, ознайомлення з комп'ютерною програмою, подолання при необхідності психологічного бар'єру між дитиною і комп'ютером за допомогою створення ситуації успіху під час роботи з ним, формування у дітей початкових навичок роботи на комп'ютері з використанням маніпулятора «миша» в процесі проведення корекційних занять;

- корекційно-освітнього і виховного циклу: формування і розвиток у дітей мовних і мовленнєвих засобів: автоматизація та диференціація звуків, просодичні компоненти усного мовлення, корекція порушених функцій, фонематичний слух, фонематичне сприймання, лексико-граматичні компоненти мови; формування і розвиток навичок навчальної діяльності: усвідомлювати цілі, самостійно вирішувати поставлені завдання, досягати поставлених цілей, оцінювати результати діяльності; розвиток словесно-логічного мислення; розвиток зорового і слухового сприйняття; розвиток вербальної і зорової пам'яті; розвиток уваги; розвиток мотиваційної сфери дітей; розвиток емоційно-вольової сфери дітей: виховання самостійності, зосередженості, посидючості; залучення до співпереживання, співпраці, співтворчості.

- творчого циклу: розвиток уяви, розвиток пізнавальної активності.

Вирішення навчальних і корекційних завдань за допомогою комп'ютерних технологій навчання вбудовується у систему загальної корекційної роботи відповідно до індивідуальних можливостей і потреб дитини. Відтак, важливим завданням педагога є складання ефективного індивідуального плану корекційної роботи.

Отже, у процесі занять із застосуванням комп'ютера діти вчаться долати труднощі, контролювати власну діяльність, оцінювати її результати. Вирішуючи задану комп'ютерною програмою проблемну ситуацію, дитина прагне до досягнення позитивних результатів, підпорядковує свої дії поставленій меті. Таким чином, використання комп'ютерних засобів навчання допомагає розвивати у дошкільників із особливими потребами такі вольові якості, як самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість. Недостатня сформованість компонентів емоційно-вольової і мотиваційної сфер у дітей і великі можливості комп'ютерних технологій в їх формуванні і розвитку створюють хороші передумови для використання спеціалізованих комп'ютерних засобів навчання у процесі корекційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслоук Ю. А. Проблеми використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальній діяльності. Інновації в освіті. 2006. № 1. С. 117-123.
2. Кравченко Г. Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків, 2018. 123с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт Книга, 2009. 272 с.
4. Якубов С., Якінін Я. Технології SMART та навчальні матеріали. Hi-Tech у школі. 2011. № 3-4. С. 8-11.

СЕКЦІЯ 3
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У
СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ксенія Сичова,
аспірант
Донецького національного університету ім. В. Стуса

УДК 378.147+364+369

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ З НАВЧАЛЬНОЇ
ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА В УКРАЇНІ» ЗІ СТУДЕНТАМИ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ТА «УПРАВЛІННЯ
ПЕРСОНАЛОМ ТА ЕКОНОМІКА ПРАЦІ»

Анотація. У статті автором запропоновано орієнтовний план семінарського заняття з дисципліни «Соціальна політика в Україні» на тему: «Система соціального захисту населення в Україні». Надано рекомендації щодо використання різних форм роботи зі студентами на семінарі: бесіда, заслуховування рефератів, робота в малих групах, поточний контроль у формі тестування. Висвітлено мету та основні результати проведення семінару зі студентами спеціальностей «Соціальна робота» та «Управління персоналом та економіка праці».

Ключові слова: семінар; технологія проведення; план семінарського заняття; соціальна робота; соціальний захист; управління персоналом і економіка праці.

Abstract. In the article the author proposes an indicative plan of a seminar on the discipline «Social policy in Ukraine» on the topic: «The system of social protection of the population in Ukraine». Recommendations on the use of various forms of work with students at the seminar are presented: conversation, listening to abstracts, work in small groups, current control in the form of testing. The purpose and results of the seminar with students of the specialties «Social work» and «Personnel management and labor economics» are highlighted.

Key words: seminar; technology of conducting; seminar plan; social work; social protection; personnel management and labor economics.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» основними видами навчальних занять у ВНЗ є: лекція; лабораторне, семінарське, індивідуальне заняття та консультація. Зокрема, семінарське заняття [1] – важлива форма організації навчання, що зорієнтована на: формування у студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання, метою якої є розвиток логічного мислення, вміння висловлювати й аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів; сприяння глибокому засвоєнню знань; перевірку якості засвоєння студентами донесеної до них інформації та набутих навичок

користування нею в навчальній, науковій і соціальній роботі. Водночас вивчення студентами спеціальностей «Соціальна робота» та «Управління персоналом та економіка праці» навчальної дисципліни «Соціальна політика в Україні» у цілому сприяє реалізації кінцевої мети сучасної вищої освіти – набуття студентами компетенцій, необхідних їм як майбутнім фахівцям та керівникам закладів соціального захисту при виконанні своїх службових обов'язків або при реалізації своїх повноважень. Усе вище зазначене підтверджує актуальність проведеного дослідження.

Отже, метою статті є аналіз технології проведення семінарського заняття зі студентами на тему: «Система соціального захисту населення в Україні».

Для підготовки до занять студентам пропонується ознайомитись заздалегідь з основною і додатковою літературою та з навчально-методичними посібниками за темою заняття. Крім того з метою ефективного та найліпшого засвоєння матеріалу студентами теми «Система соціального захисту населення в Україні» вважається за доцільне використовувати поєднання декількох форм навчання: активної бесіди, прослуховування рефератів, роботу в малих групах, а також поточний контроль якості засвоєння розглянутого матеріалу. При цьому план семінарського заняття може включати наступні питання:

1. Сутність та мета соціального захисту населення.
2. Нормативно-правова база регулювання соціального захисту в Україні.
3. Моделі системи соціального захисту населення.
4. Закордонний досвід соціального захисту населення.
5. Основні складові системи соціального захисту.
6. Сутність та види державної соціальної допомоги в Україні.

Вступну частину заняття доцільно присвятити актуалізації знань і уявлень студентів. Після невеличкого вступного слова, викладач пропонує студентам пригадати ключові терміни і поняття теми: основні підходи до поняття «соціальний захист», функції соціального захисту, види закладів, що надають населенню послуги з соціального захисту, мету соціального захисту населення.

Далі за допомогою бесіди актуалізуються знання студентів про особливості виникнення, формування та розвитку соціального захисту населення, послідовно ставляться проблемні запитання, до яких вони звертаються під час розгляду питань семінарського заняття: які складові системи соціального захисту; у чому полягає зміст права громадян на соціальний захист відповідно до законодавства України; якими нормативно-законодавчими документами регулюються питання надання соціальних послуг, пов'язаних з соціальним захистом населення; які існують моделі соціального захисту населення в світі; у чому відмінність між системою соціального забезпечення та системою соціального захисту населення; назвіть обставини, що обумовили перехід від принципу соціального забезпечення до системи соціального захисту населення на початку ХХІ ст.; як Ви вважаєте, що було головною метою формування системи соціального захисту

населення в Україні та в світі; які Вам відомі функції соціального захисту та у чому їх суспільна роль; проаналізуйте роль тіньової зайнятості на систему соціального захисту; які види загальнообов'язкового соціального державного страхування передбачені відповідно до українського законодавства тощо.

Наступну частину семінарського заняття викладачеві доцільно присвятити прослуховуванню та обговоренню проблемних реферативних доповідей студентів, теми яких, а також список джерел для підготовки яких студентам мають бути запропоновані викладачем заздалегідь. Такими темами можуть бути:

1. Соціальне страхування як основа соціального захисту.
2. Аналіз сучасної нормативно-правової бази регулювання системи соціального забезпечення в Україні.
3. Соціальна робота: принципи та основні складові.
4. Аналіз закордонного досвіду формування системи соціального захисту.
5. Методи та моделі системи пенсійного страхування.
6. Етапи реформування системи соціального страхування.
7. Напрями вдосконалення системи соціального страхування в Україні.
8. Пенсійна система в Україні: проблеми реформування та перспективи.

Заключну частину заняття доцільно приділити роботі у малих групах, для чого викладач пропонує студентам взяти участь у групових дискусіях, питання до яких надаються їм заздалегідь, наприклад: проаналізуйте основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг в Україні; охарактеризуйте структуру та основні завдання Міністерства соціальної політики України; висловіть свою позицію щодо недоліків та напрямів реформування пенсійної системи в Україні; визначте роль соціальних нормативів у системі соціального захисту. Для проведення дискусії студентам пропонується розділитися на 4 малі групи, кожна з яких обирає собі запитання та обговорює його, після чого представляє результати обговорення. При цьому іншим групам надається право ставити їм запитання [2].

Варіантом роботи в малих групах може бути також запропонування викладачем студентам повернутись до сусіда або сусідки і визначити разом спільні для них відповіді на 1-4 питання для самоконтролю. Наприклад, запитаннями і завданнями для самоконтролю можуть бути наступні:

1. Відобразіть схематично взаємозалежність соціального захисту з іншими сферами життя країни.
2. Намалюйте у зошиті загальну схему як впливатиме функціонування соціального захисту на Вашу майбутню професійну діяльність.
3. Підготуйте 5-10 питань для проведення соціологічного опитування за будь-яким проблемним аспектом життя осіб, що належать до одного з соціально незахищених верств населення (жінки, молодь, ВПО, інваліди, пенсіонери тощо).
4. Проаналізуйте причину відмінності принципів системи соціального захисту в Україні та в країнах Євросоюзу.
5. Поміркуйте над перспективою розвитку соціального захисту в світі.

Нарешті, заключним етапом проведення семінарського заняття має стати поточний контроль набутих знань. Так, з метою закріплення опрацьованого матеріалу та проведення поточного контролю знань студентів у кінці семінарського заняття викладач пропонує студентам надати відповіді на п'ять тестових питань до цього змістового модулю (за чотирма варіантами). Результати тестів можуть бути зараховані у якості поточного контролю знань за п'ятибальною шкалою із розрахунку 1 правильна відповідь – 1 бал. У кожному з варіантів пропонується надати відповідь на п'ять тестів із чотирма варіантами відповіді, з яких лише одна відповідь є правильною. Наприклад:

1. На який вид державної допомоги має право громадянка С., яка звернулася до УСЗН 20.01.2021 р. і яка народила дитину 02.01.2020 р. До народження дитини вона не працювала, на обліку у центрі зайнятості не знаходилася, зараз є незаміжньою та має статус одинокої матері:

- а) державну допомогу при народженні дитини;
- б) державні аліменти;
- в) державну допомогу одинокій матері;
- г) всі відповіді вірні.

2. На який вид державної допомоги має право громадянин К., який у віці 60 років звернувся до УСЗН з проханням призначити йому державну допомогу. Працює на 0,5 ставки, отримує заробітну плату 3000 грн. (мінімальна заробітна плата (МЗП) 6000 грн./міс.). Відповідно до законодавства він буде мати право на:

- а) державну допомогу на догляд;
- б) державну допомогу особам, що не мають права на пенсію та інвалідам;
- в) державну допомогу малозабезпеченим сім'ям;
- г) всі варіанти вірні.

3. Державна допомога особам, що не мають права на пенсію, призначається при досягненні віку:

- а) 60 років;
- б) 65 років;
- в) 63 роки;
- г) 60 років – жінки та 65 років – чоловіки.

4. У якому розмірі відповідно до законодавства буде призначено державну соціальну допомогу одинокій матері, яка є громадянкою України, має дитину 5 років, працює офіційно та отримує мінімальну заробітну плату на рівні 6000 грн.:

- а) 3000 грн.;
- б) буде відмовлено у допомозі;
- в) 1500;
- г) 6000 грн.

5. Який вид соціальної державної допомоги буде призначено громадянці України, яка має дитину двох років (15.03.2019 р.н.), знаходиться у відпустці по догляду за дитиною до досягненню нею трирічного віку, та яка 25.04.2021 р. уперше звернулася до УСЗН із заявою про призначення державної допомоги:

- а) державну допомогу при народженні дитини;

б) державну допомогу по догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку у розмірі 130 грн./ міс.;

в) обидні відповіді вірні;

г) не має правильної відповіді.

6. Який розмір адресної допомоги на проживання внутрішньо переміщеним особам (далі – ВПО) буде призначено жінці відповідно до Постанови №505, якщо вона має статус ВПО та у січні 2021 р. звернулася з відповідною заявою до УСЗН та працює офіційно на 0,5 ставки та є інвалідом третьої групи.:

а) 442 грн./ міс.;

б) 1769 грн./ міс. (100 % ПМ для осіб, що втратили працездатність);

в) 2300 грн./ міс. (130 % ПМ для осіб, що втратили працездатність);

г) не має правильної відповіді.

7. Який розмір допомоги ВПО на проживання буде призначено сім'ї, що складається з дружини (працює вчителем у школі), чоловіка (працює електриком у податковій інспекції) та трьох дітей віком до 18 років:

а) 5000 грн. на 1 рік;

в) 3000 грн. на 6 місяців;

б) 3884 грн. на 6 місяців;

г) 3886 грн. на 1 рік.

8. Не є обов'язковим звільнення з роботи для призначення:

а) державної допомоги на догляд за психічно хворою особою;

б) державною соціальною допомогою на догляд за дитиною до досягнення нею трирічного віку;

в) державної допомоги при народженні дитини;

г) надбавки на догляд за дитиною-інвалідом.

9 В Україні не існує:

а) державної допомоги на оплату лікування;

б) державних аліментів;

в) державної соціальної допомоги на поховання;

г) державної соціальної допомоги по безробіттю.

10. До якого закладу для призначення державної соціальної допомоги потрібно звернутися громадянину П., 60 років, якого було звільнено у зв'язку з встановленням йому другої групи інвалідності в наслідок нещасного випадку на виробництві і який має страховий стаж 7 років.:

а) центр зайнятості;

в) УСЗН;

б) управління Пенсійного фонду;

г) фонд соціального страхування.

11. На який вид державної допомоги може розраховувати громадянка К., яка має десятимісячну дитину-інваліда та статус одинокої матері, працює офіційно та отримує заробітну плату на рівні мінімальної:

а) державної допомоги при народженні дитини;

б) державної соціальної допомоги одинокій матері;

в) надбавки на догляд за дитиною-інвалідом (призначається тільки за умови, якщо не працює);

г) державної соціальної допомоги малозабезпеченим сім'ям.

12. З якого дня на який строк буде призначено державну соціальну допомогу на випадок безробіття громадянину П., якщо він звільнився за власним бажанням та якому надано статус безробітного:

- а) з 91-го дня на 9 місяців;
- б) з 1-го дня на 12 місяців;
- в) з 1-го дня на 9 місяців;
- г) з 1-го дня на 6 місяців.

13. З якого дня та на який строк буде призначено державну соціальну допомогу на випадок безробіття громадянці О., якщо вона була звільнена за угодою сторін та встала на облік до державного центру зайнятості як безробітна особа:

- а) з 1-го дня на 1 рік;
- б) з 91-го дня на 9 місяців;
- в) з 1-го дня на 9 місяців;
- г) з 1-го дня на 6 місяців.

14. На державну соціальну допомогу, що надають УСЗН, не мають права:

- а) непрацюючий інвалід третьої групи;
- б) працездатна особа, рівень заробітної плати якої менше, ніж межа малозабезпеченості;

- в) студент денної форми навчання, який не отримує стипендії ;
- г) безробітна особа, яка знаходиться на обліку у центрі зайнятості.

15. З 01.01.2021 р. ПМ для працездатних осіб в Україні становить:

- а) 2270 грн.;
- б) 6000 грн.;
- в) 3000 грн.;
- г) 2189 грн.

16. Від прожиткового мінімуму не залежить розмір:

- а) державної соціальної допомоги при народженні дитини;
- б) державної соціальної допомоги малозабезпеченим сім'ям;
- в) державних аліментів;
- г) державної соціальної допомоги одинокій матері.

17. На осіб віком старше 18 років не призначається допомога:

- а) на догляд за інвалідом 1 або 2 групи психічного захворювання;
- б) на опіку;
- в) обидві відповіді вірні;
- г) не має вірної відповіді.

18. До якого закладу соціального захисту за призначенням державної соціальної допомоги потрібно звернутися громадянину П., який звільнився за власним бажанням та якому було встановлено 2 групу інвалідності внаслідок травми на виробництві та має страховий стаж 5 років при віці 35 років:

- а) управління Пенсійного фонду України;
- б) Фонду соціального страхування;
- в) УСЗН;
- г) б и в.

19. Прожитковий мінімум в Україні переглядається:

- а) 3 рази на рік (1 січня, 1 липня, 1 грудня);
- б) 2 рази на рік (1 липня, 1 грудня);
- в) 4 рази на рік (1 січня, 1 квітня, 1 липня, 1 грудня);

г) 2 рази (1 січня, 1 липня).

20. Який розмір адресної допомоги на проживання буде призначено жінці відповідно до Постанови № 505, якщо вона має статус ВПО та у січні 2021 р. звернулася із відповідною заявою до УСЗН та працює на 0,5 ставки та отримує мінімальну заробітну плату та є інвалідом третьої групи.:

- а) 50 % мінімальної заробітної плати;
- б) 100 % ПМ для осіб, що втратили працездатність;
- в) що дорівнює розміру мінімальної заробітної плати;
- г) не має правильної відповіді тощо.

Таким чином, передбачається, що кінцевим результатом проведення семінару з дисципліни «Соціальна політика в Україні» на тему: «Система соціального захисту населення в Україні» має стати набуття студентами умінь та здатності: аналізувати соціальні події, явища і процеси, що відбуваються в сучасному житті суспільства; пояснювати та ілюструвати ключові терміни і поняття: соціальне забезпечення, соціальне страхування, соціальна допомога, види загальнообов'язкового державного соціального страхування, функції соціального забезпечення; розрізняти моделі соціального забезпечення та наводити приклади; формулювати своє ставлення до ролі та місця соціального забезпечення в системі суспільствознавчих наук та її впливу на соціально-економічну систему України та країнах Євросоюзу; розрізняти види державної соціальної допомоги, обґрунтовувати умови та процедуру її призначення; пояснювати механізм призначення пенсій в Україні; орієнтуватися в основах побудови системи загальнообов'язкового державного соціального страхування України та в організації систем соціального страхування окремих зарубіжних країн.

Практичною значущістю проведення семінарського заняття має стати набуття навичок використовувати законодавчу нормативну базу соціального страхування з різних видів соціального забезпечення в залежності від страхового випадку; аналізувати соціальні нормативи та джерела фінансування соціальних гарантій; розраховувати розмір основних видів державної соціальної допомоги населенню; орієнтуватися у відмінностях та особливостях основних закладів, що надають послуги с соціального захисту населенню; аналізувати наукові та статистичні джерела, бухгалтерську та фінансову звітність щодо соціального страхування.

Зазначені уміння та навички у свою чергу сприятимуть формуванню компетенцій, необхідних для виконання у майбутньому студентами функцій та реалізації повноважень фахівців або керівників закладів соціального страхування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: навч.посіб. Вінниця : Ніланд ЛТД, 2015. 224 с.
2. Теорія та методика викладання в вищій школі. Практикум з навчальної дисципліни : навч. посіб. / КПІ ім. І. Сікорського ; уклад.: І. Казак. Київ : КПІ ім. І. Сікорського, 2018. 38 с.

Олена Файермен,

аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
ВНЗ «Університет ім. Альфреда Нобеля»

УДК 378. 018

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДНИК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

***Анотація.** У статті представлено результати теоретичного дослідження підходів науковців до презентації феномену «соціальний інтелект». На підставі аналізу наукових наробок обґрунтовано, що соціальний інтелект є провідною якістю фахівців соціономічних професій. Показано, що наявність у майбутніх фахівців соціальних працівників, психологів високого рівня розвиненості соціального інтелекту є передумовою здійснення успішної соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами.*

***Ключові слова:** соціальний інтелект, фахівці соціономічних професій, соціальна підтримка сімей із дітьми з особливими потребами.*

***Abstract.** The article presents the results of a theoretical study of scientists' approaches to the presentation of the phenomenon of "social intelligence". Based on the analysis of scientific developments, it is substantiated that social intelligence is the leading quality of specialists in socionomic professions. It is shown that the presence of future specialists of social workers, psychologists of a high level of development of social intelligence is a prerequisite for successful social support of families with children with special needs.*

***Key words:** social intelligence, specialists of socionomic professions, social support of families with children with special needs.*

У сучасних умовах, коли спостерігається динамізм суспільних процесів, суттєві політичні, соціально-економічні та організаційні зміни у сучасному суспільстві, інтенсивний розвиток інклюзивної освіти, посилена увага приділяється проблемам сімей, які виховують дітей з особливими потребами, які не можуть повністю справитися з новою життєвою ситуацією, застряють на етапі усвідомлення удару, залишаються в соціальній ізоляції, потребуючи соціальної підтримки фахівців соціономічної сфери. Головне завдання зазначених фахівців у роботі з сім'єю, де є дитина з особливими потребами, – підтримати батьків на психологічному, соціально-педагогічному, соціально-економічному, соматичному, соціально-медичному рівнях; з'ясувати причини характерних особливостей стану і розвитку хворої дитини; оптимізувати взаємостосунки між батьками хворої дитини; змінити самосвідомість батьків у бік позитивного

сприйняття особистості дитини; допомогти побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясувати можливі труднощі соціального розвитку тощо. Здійснити це можливо за умови сформованості у фахівців соціономічної сфери (соціальних працівників, психологів, соціальних педагогів) готовності до соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами, зокрема соціального інтелекту як її складника.

Перш за все зазначимо, що у науковому дискурсі феномен «соціальний інтелект» (здатність до прогнозування міжособистісних відносин та прирівнював його до здібності мудро приймати рішення в людських стосунках) як самостійний вид інтелекту з'явився завдяки поглядам Е. Торндайка (*R. Thorndike*) [12]. Значну увагу вивченню проблеми соціального інтелекту приділяли зарубіжні дослідники Г. Гарднер (*H. Gardner*) [9], Д. Големан (*D. Goleman*) [10], Г. Олпорт (*G. Allport*) [8] та інші. Так, Г. Гарднер (*H. Gardner*), вивчаючи соціальний інтелект, репрезентував дві його форми: міжособистісний (спроможність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до роботи, вдосконалювати співпрацю з цими людьми і відповідним чином реагувати на них); внутрішньоособистісний (властивість людини, спрямовану на себе, спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати цю модель для ефективного функціонування в житті, здатність людини розуміти власні почуття, їх джерела а відтак регулювати власну поведінку, спираючись на перелічені складники) [11].

У вітчизняну психологію феномен соціального інтелекту як соціально-гностичного потенціалу людини, ввів Ю. Ємельянов, який розумів його як здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їхні взаємини, а також прогнозувати міжособистісні події [1].

На сьогодні Ю. Ємельянов, Я. Каплуненко, Л. Ляховець, Є. Миронюк, Н. Руда, І. Стрілецька, І. Чиньона, А. Федоренко та ін.) виокремлюють соціальний інтелект як значущу багатокомпонентну здібність, що визначає ефективність соціальних взаємодій і адаптації; здатність особистості, що необхідна для розуміння вчинків і дій людей, комунікативних навичок людини та її невербальних реакцій [4, с. 52]; здатність висловлювати швидко, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини; особливий «соціальний дар», який забезпечує адекватне пристосування в міжособистісних взаємодіях [6]; стійка, заснована на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події» [7].

Науковці свідомі того, що соціальний інтелект є провідною якістю фахівців соціономічних професій. Так, за твердженням Я. Каплуненко, А. Федоренко, соціальний інтелект є «професійно важливою якістю в професіях типу «людина-людина» і деяких професіях типу «людина – художній образ» [2, с. 48]; засадничою для фахівців професійного середовища «людина-людина», діяльність

яких зосереджена на безпосередній взаємодії з іншими людьми [2, с. 38]. Дослідники мають схожу точку зору в тому, що рівень розвитку соціального інтелекту багато в чому обумовлює успішність професійної діяльності людей соціономічних професій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що науковці визначили наявність тісного зв'язку між поняттям «соціальний інтелект» і такими категоріями, як комунікативна компетентність, соціальна компетентність (Ю. Ємельянова, А. Федоренко), тривожність (І. Чиньона), навички соціального мислення (Е. Нотбом), мотивація соціального успіху (О. Беляєва), що є вагомим для нашого дослідження.

Дослідники акцентують увагу на інтегративності феномену «соціальний інтелект», акцентуючи увагу на його компонентному складі, функційному наповненні.

Так, А. Савенков виділив такі компоненти та критерії соціального інтелекту:

- когнітивний: соціальні знання (знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння оточуючих), соціальна пам'ять (пам'ять на імена та обличчя), соціальна інтуїція (оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів, вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку інших в межах соціального контексту), соціальне прогнозування (формулювання планів власних дій, рефлексія власного розвитку, оцінка невикористаних альтернативних можливостей);

- емоційний: соціальна виразність (емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль), співпереживання (здатність ставити себе на місце інших, долати комунікативний та моральний егоцентризм), здатність до саморегуляції (уміння регулювати власні емоції та настрої);

- поведінковий: соціальне сприймання (уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору), соціальна взаємодія (здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії), соціальна адаптація (уміння пояснити й переконати інших, відкритість у взаєминах з оточуючими) [5].

На думку Я. Каплуненко, соціальний інтелект включає здатність до пізнання поведінки і комплексного аналізу ситуацій спілкування; здатність до розуміння й управління власними емоціями та емоціями інших людей; здатність до здійснення організаційно-комунікативної діяльності [2, с. 55-56].

В. Куніцина виокремлює такі основні функції соціального інтелекту: забезпечення адекватності, адаптивності в умовах, що змінюються; формування програми та планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, вирішення поточних задач; планування міжособистісних подій та прогнозування їх розвитку; мотиваційна функція; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання [3].

Отже, соціальний інтелект є багатокомпонентною здатністю, яка базується на досвіді соціальної взаємодії, виявляється в адекватному розумінні психічних

властивостей, процесів і станів людини за зовнішніми ознаками, прогнозуванні поведінки і взаємовідносин; «базується на комплексі особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових рис, які обумовлюють успішність соціальної взаємодії: встановлення та підтримку контактів з іншими людьми, вплив на інших людей, забезпечення спільної діяльності» [7, с. 34].

Спираючись на погляди науковців, вважаємо, що соціальний інтелект є складовою готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами. Проведений аналіз дозволив переконатися в тому, що наявність у майбутніх фахівців соціальних працівників, психологів високого рівня розвиненості соціального інтелекту, спроможності розуміти інших, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до роботи, удосконалювати співпрацю з цими людьми, правильно розпізнавати настрої, мотиви та прагнення інших людей і відповідним чином реагувати на них, долати смислові бар'єри між батьками і фахівцями, які не дозволяють налагодити плідну співпрацю на користь дитини є передумовою здійснення успішної соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами. Дані напрацювання нами використано у подальших наукових розвідках, присвячених моделюванню процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки сімей із дітьми з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1985. 168 с.
2. Каплуnenко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій : дис. ...канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології". К., 2016. 262 с.
3. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. Крылова. СПб., 1995. Вып. 1, ч.1. С. 48-59.
4. Миронюк Є. В. Розвиток соціального інтелекту як складова у системі професії типу "людина-людина" (на прикладі соціальних працівників). Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. 2014. № 1. С. 51-57.
5. Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха. Вестник практической психологии образования. 2006. №1(6). С. 30-38.
6. Федоренко А. В. Развитие социального интеллекта будущих педагогов-психологов в процессе адаптации к учебно-профессиональной деятельности : автореф. дисс. ...канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология". – Самара, 2013. 24 с.
7. Чиньона І. І. Особливості впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Херсонський державний університет, Херсон;

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Северодонецьк, 2017. 241 с.

8. Allport G. W. Personality: A psychological interpretation. New York, 1937. 516 p.

9. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Heinemann : L., 1983. P. 35.

10. Goleman D. Emotional Intelligence. New York : Banta book, 1995. 352 p.

11. Social Intelligence, John Kihlstrom and Nancy Cantor, in R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 3 rd.ed. (pp.359-379). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2011.

12. Thorndike R.L. Intelligence and its uses. Harper's Magazine. 1920. 626 p.

СЕКЦІЯ 4

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ І СФЕРИ ОСВІТИ

Валерія Авраїмова,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Юлія Семеняко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 372:004

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Анотація. У тезах розглядаються деякі аспекти проблеми інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів. Уточнено поняття інформаційно-комунікаційна компетентність. Визначено її місце в системі професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, комп'ютерні технології.

Abstract. Theses consider some aspects of the problem of information and communication competence of future educators. The concept of information and communication competence is specified. Its place in the system of professional training of the future specialist of preschool education is determined.

Key words: preschool institution, information competence, information and communication competence, computer technologies.

Одним із основних напрямів осучаснення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ЗДО) є інформатизація і комп'ютеризація, що має на меті впровадження в практику програмно-педагогічних розробок, спрямованих на інтенсифікацію освітнього процесу, вдосконалення форм і методів організації навчання дітей дошкільного віку. Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті мають сприяти переходу від механічного засвоєння дітьми знань до формування вмінь і навичок самостійно здобувати знання. Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у сферу дошкільної освіти – необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером, навіть, набагато раніше, ніж це їм може запропонувати ЗДО.

Однією з ключових компетентностей сучасної освіченої особистості є інформаційно-комунікаційна компетентність. Педагогічні працівники, завданням яких є навчання і виховання підростаючого покоління до життя в інформаційному суспільстві, з одного боку, самі повинні задовольняти критерії нової інформаційної особистості, а з іншого – повинні володіти сучасними технологіями та інструментами і застосовувати їх у своїх професійній діяльності.

В останні роки поняття інформаційно-комунікаційної компетентності часто використовується в науково-педагогічній літературі та нормативно-управлінських документах у зв'язку з підвищенням значущості комп'ютерних технологій у функціонуванні системи освіти і суспільства в цілому. Щодо визначення поняття «інформаційна компетентність» варто погодитися з тим, що це поняття має широке використання в педагогічній науці, проте трактується неоднозначно як: складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей (О Зайцева); нова грамотність, до складу якої входять уміння активного самостійного опрацювання різноманітних повідомлень і даних людиною, прийняття принципово нових рішень в непередбачуваних ситуаціях з використанням технологічних засобів (А. Семьонов); інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесів добору, засвоєння, опрацювання, трансформації і генерування повідомлень в особливий тип предметно-специфічних знань, яка дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних галузях діяльності [4, с. 2].

У своєму дослідженні В. Котенко визначає «інформаційну компетентність» як здатність особистості орієнтуватися в потоці різноманітних повідомлень, уміння працювати з різноманітними джерелами даних, знаходити і добирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, уміння на основі одержаного знання конкретно та ефективно вирішувати певну інформаційну проблему [4]. Існують й інші визначення названого поняття, зокрема наведені в роботах Л. Петухової, Н. Прилуцької, О. Павленко. Узагальнюючі різні підходи, можемо визначити, що інформаційна компетентність – підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини. З огляду на те, що поняття компетентності безпосередньо пов'язане з освітньою підготовкою людини, важливого значення набуває трактування поняття інформаційно-комунікаційна компетентність – це здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язання суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [3, с. 213].

Основи комп'ютерної грамотності та ознайомлення дітей з навколишнім світом за допомогою комп'ютера є складовою варіативної частини змісту Базового компонента дошкільної освіти. Тож для діяльності закладу дошкільної освіти комп'ютеризація педагогічного процесу є викликом часу, що потребує розв'язання низки завдань, зокрема:

- підвищення комп'ютерної грамотності педагогів;
- створення безпечного комп'ютерно-ігрового середовища в умовах закладу дошкільної освіти;
- вивчення перспективного досвіду застосування комп'ютерних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку;
- систематизація, поповнення наявного банку мультимедійних презентацій (фото-, відео-), розвивальних ігор та розроблення нових презентацій, ігор для оптимізації освітнього процесу;
- розроблення системи використання комп'ютерних ігор, презентацій тощо.

Одна з головних умов впровадження комп'ютерних технологій у ЗДО – з дітьми повинні працювати фахівці, які знають технічні можливості комп'ютера, мають навички роботи з ними, чітко виконують санітарно-гігієнічні норми та правила використання технічних засобів навчання, які володіють методикою залучення дошкільників до нових інформаційних технологій. Очевидно, що педагог, який веде заняття з використанням мультимедіа-проектора, комп'ютера, що має вихід в Інтернет, володіє якісним перевагою перед колегою, що діє тільки в рамках традиційних технологій. Мультимедіа-заняття, які проводяться на основі комп'ютерних навчальних програм з усіх предметів, дозволяють інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі (відеофільм, анімація, слайди, музика), стимулюють мимовільну увагу дітей завдяки можливості демонстрації явищ і об'єктів у динаміці. Володіння комп'ютерними технологіями дозволяє збільшити потік інформації за змістом предмета і методичних питань завдяки даним, наявним на електронних носіях та в Інтернеті.

З огляду на це, першочерговим завданням в даний час стає підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогічних працівників, освоєння ними роботи з програмними освітніми комплексами, ресурсами глобальної комп'ютерної мережі Інтернет для того, щоб у перспективі кожен з них міг використовувати сучасні комп'ютерні технології для підготовки і проведення занять з дітьми на якісно новому рівні.

Інформаційно-освічений педагог здатний знайти відповідну інформацію з різних джерел. Така особа має бути також наділена необхідною здатністю якісної та кількісної оцінки і самооцінки інформації з тим, щоб виявити суперечності закладені в інформації. Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователів проявляється в умінні творчо мислити і передбачає наявність аналітичних, прогностичних умінь в засвоєнні та застосування інформації в педагогічній

діяльності. Наявність означеної компетентності передбачає широке використання комп'ютерної техніки, електронних варіантів навчальних матеріалів, навчальних програм, педагогічних технологій творчого характеру. Педагог повинен володіти необхідною підготовкою для конкретної диференціації можливостей дітей залежно від індивідуальних особливостей, мотивації, вікових і психологічних особливостей.

Крім того, педагоги повинні добре знати вікові анатомо-фізіологічні і психологічні особливості маленьких дітей і особливості діагностики освітньої діяльності в дошкільному освітньому закладі. Прилучення дошкільнят до роботи з комп'ютерними технологіями може йти різними шляхами, але при цьому важливим є цілеспрямоване розвиток інформаційної культури дітей, що вміють здобувати знання та використовувати їх у своєму повсякденному житті.

Як зазначає Ю. Горвиць, людина, яка вміло і ефективно володіє технологіями та інформацією, має інший, новий стиль мислення, принципово інакше підходить до оцінки проблем, що виникають, організації своєї діяльності [1, с. 26]. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога розуміється «як його готовність і здатність самостійно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у педагогічній діяльності для вирішення широкого кола освітніх завдань і проектувати шляху підвищення кваліфікації у цій сфері» [2, с. 33]. Підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагога дозволяє інтенсифікувати і полегшити його працю, з'являється можливість для розвитку і саморозвитку педагога, удосконалення його навчально-методичної діяльності [2, с. 48].

У рамках нашого дослідження ми провели анкетування педагогів дошкільних навчальних закладів Запорізької та Дніпропетровської областей. Його метою дослідження було з'ясування рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів, визначення актуальності питання формування інформаційної компетентності у дітей дошкільного віку. Загальна кількість респондентів – 90 осіб. Анкетування виявило фактичну необізнаність педагогів у розумінні основних дефініцій медіа-освіти, змісті, формах, методах та прийомах роботи з метою навчання дітей дошкільного віку інформаційної грамотності. Утруднюються вони й у доборі форм роботи з батьками з цього питання.

При аналізі результатів анкетування ми побачили, що більшість (61 %) педагогів-дошкільників мають низький рівень роботи на комп'ютері (та інших технічних засобах), а також у них відсутня мотивація щодо оволодіння відповідними знаннями й навичками. В основному, респонденти пояснювали – якщо висока якість навчання досягається традиційними формами навчання, то немає необхідності у вирішенні педагогічних завдань із залученням інформаційно-комп'ютерних технологій. Меншу кількість практичних працівників дошкільної освіти (16 %) складають ті, хто зазначав, – сучасні

технології настільки різноманітні і динамічні, що вимагають великих тимчасових (і не тільки) витрат, ніж традиційні форми навчання. Вихователям важко встигати за новинками техніки, а тим більше самостійно оволодівати навичками їх використання.

Серед опитаних нами вихователів були й ті (23 %), хто вважає інформаційно-комп'ютерні технології обов'язковим засобом в роботі з дітьми. Ця група респондентів зазначила, що використання ІКТ в професійній діяльності має ряд переваг не тільки для дітей, а й для самих педагогів: економія часу при розробці дидактичних матеріалів, перенесення акценту на презентабельність оформлення матеріалів, перехід на новий рівень педагогічної майстерності, успішна педагогічна діяльність «у ногу з часом».

Більшість практичних працівників (74 %) зазначили, що при організованій діяльності з підвищення їх рівня інформаційно-комунікаційної компетентності вони готові застосовувати нові технології в освітньому процесі. Серед найбільш бажаних форм роботи з підвищення кваліфікації у визначеній сфері вихователі відзначили: майстер-класи, ділові ігри, тренінги, дискусій та дебати, взаємодивідування занять колег.

З метою формування інформаційно-комунікаційної компетентності у Бердянському державному педагогічному університеті здобувачами вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта вивчається дисципліна «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми». Так, під час практичних занять здобувачі готують творчі проекти з метою використання їх під час педагогічної практики в роботі з дітьми дошкільного віку. За допомогою програм (Microsoft PowerPoint, Microsoft Word, Microsoft Publisher, LearningApps тощо) створюють дидактичні електронні ігри, фрагменти мультимедійних наочних посібників для проведення занять. Використовуючи різні онлайн-сервіси майбутні педагоги створюють комп'ютерно-ігрові засоби, навчальні та ігрові презентації, дотримуючись основних закономірностей та логіки пізнання дітьми дошкільного віку оточуючого світу, а також враховуючи рівень розвитку психічних процесів вихованців та санітарно-гігієнічні вимоги до таких засобів у ЗДО.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології як феномен сучасної освіти дозволяють педагогу модернізувати навчально-виховний процес і володіти якісною перевагою перед колегами, що діють тільки в рамках традиційних технологій. Проте, у практиці дошкільних навчальних закладів робота з формування інформаційної грамотності дітей, в основному, є на низькому рівні. Можемо зазначити наступні причини незадовільної організації даного процесу: низький рівень інформаційної культури вихователів; низький рівень мотивації педагогів на використання інформаційних ресурсів у своїй професійній діяльності; наявність психологічного страху перед сучасними технічними засобами навчання (особливо у педагогів старшого віку); відсутність програм курсової перепідготовки педагогів щодо формування інформаційної культури

фахівців дошкільної освіти та інші. Тож, вважаємо актуальним завданням вирішення означених завдань на основі вивчення й запровадження в роботу закордонного досвіду використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горвіц Ю. М., Чайнова А. А., Поддяков М. М. Нові інформаційні технології в дошкільній освіті. Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 328 с.
2. Котенко В. В., Сурменко С. Л. Інформаційно-комп'ютерна компетентність як компонент професійної підготовки майбутнього педагога. Вісник Омського державного педагогічного університету. 2006. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-114.pdf>
3. Семеняко Ю. Б. Стан роботи з виховання культури споживання медіапродукції у дітей старшого дошкільного віку у практиці роботи ДНЗ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* Вінниця, 2016. № 50. С. 39-44.
4. Тришина С. В. Інформаційна компетентність як педагогічна категорія. Ейдос. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>

Ангеліна Аксютіна,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Катерина Петровська,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.091.011.3-051:364]:379.8-055.5/.7

ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ СІМЕЙНОГО ДОЗВІЛЛЯ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті подано теоретичний аналіз соціально-культурного потенціалу сімейного дозвілля як педагогічної проблеми; схарактеризовано систему ціннісних орієнтацій сімейного дозвілля, виховні функції сім'ї; форми дозвілля; фактори формування, зміни в структурі вільного часу сім'ї.

Ключові слова: сімейне дозвілля, вільний час, ціннісні орієнтації, функції, фактори, соціальна педагогіка.

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the socio-cultural potential of family leisure as a pedagogical problem; the system of value orientations of family leisure, educational functions of the family are characterized; factors of formation, changes in the structure of family leisure time.

Key words: family leisure, free time, value orientations, functions, factors, social pedagogy.

У сучасних умовах розвитку суспільства ефективність виховної функції сім'ї, міцність психологічних зв'язків подружжя дедалі більше залежать від способу використання ними вільного часу і дозвілля. Сьогодні сфера дозвілля зазнає впливу багатьох соціальних факторів. На її розвиток впливають фінансово-економічний стан країни, особливості науково-технічного прогресу, явища урбанізації, міграції, динаміка культурної політики тощо.

Підвищення вимог до сфери дозвілля супроводжується ускладненням його структури, вдосконаленням матеріально-технічної бази. Простежується тенденція до відчуження вільного часу. В умовах постіндустріального суспільства з'являються і набувають широкого визнання комп'ютеризовані форми дозвілля. Так, діджиталізація у XXI столітті призводить до урізноманітнення способів проведення часу вдома: це і онлайн-ігри, і соціальні мережі, і відеоблог (скорочено влог [англ. vlog, від video blog або video log]) – це форма блогу, у якому засобом передачі інформації є відео. Таким чином, члени сім'ї, які раніше збиралися ввечері навколо телевізора, тепер можуть самотійно

обирати контент, який їх цікавить, і споживати його окремо. Адже тепер кожен має персональні електронні пристрої і доступ до швидкісного Інтернету. Відбувається фрагментація дозвілля, адже тепер проживання під одним дахом вже не є гарантією проведення часу разом [1, С. 11]. Це можна розглядати і як недолік, і як певну перевагу, адже цифрові технології дозволяють спілкуватися і разом проводити час тим членам родини чи друзям, що фізично перебувають далеко одні від одних. Але це не може не породжувати у сфері дозвілля певних суперечностей, відмінностей, проблем і тенденцій, що по-різному проявляються у його «супер» сфері (у межах всього суспільства) та «підсферах» (сімейні, поселенські, етнічні спільноти).

Також певні модифікації у формах сімейного дозвілля вносить пандемія корона вірусу. Якщо до початку карантину у кожного з родин був свій графік і збиратися разом члени родини могли тільки вечорами та на вихідних, то сучасні реалії, в більшості випадків, вимагають організації спілкування разом майже 24 години на добу.

Отже, характеризуючи зміни в структурі вільного часу сім'ї, можна констатувати, що нині спостерігається своєрідна поляризація форм дозвілля: з одного боку, розширюється час користування культурно-організаційними послугами сфери відпочинку, переважно активними його формами, з іншого, – простежується збільшення частки сімейного дозвілля, яке проводиться в домашніх умовах.

Правильна спрямованість сімейного дозвілля – необхідна передумова нормального функціонування сім'ї. Приклад батьків, які вміють з користю для себе та своїх рідних заповнювати дозвілля, унаслідуються дітьми в майбутньому житті. Найкращою формою задоволення потреби у спілкуванні є позитивна атмосфера в сім'ї, добрі стосунки з друзями. Прийом гостей та відвідування друзів, родичів як форми сімейного дозвілля, пов'язані з відпочинком, спілкуванням у колі близьких людей. Від того, чим заповнюємо ми спілкування в сім'ї, наскільки повноцінно відпочиваємо, залежить відновлення наших фізичних і духовних сил, зміцнення здоров'я всіх членів родини.

Аналіз педагогічної практики переконує, що в сім'ях, де батьки приділяють увагу спільному відпочинку з дітьми, розширенню їхнього кругозору, залученню до домашніх справ, спостерігається відсутність конфліктів, взаєморозуміння, створюється позитивний сімейний мікроклімат. Відомо, що головним засобом виховання завжди був, є і буде особистий приклад батьків, а тому ефективність зусиль останніх залежить, насамперед, від їхніх учинків, поведінки, всього способу життя. Одночасно підвищується суспільне значення соціально-культурного потенціалу сімейного дозвілля, актуалізуються завдання його вивчення та раціонального використання.

Що стосується ступеня розробленості означеної теми, то слід зазначити, що серед вітчизняних і зарубіжних дослідників соціальна сутність дозвілля

вивчається Р. Абрамовим, М. Аверкіним, В. Арбеніною, Л. Акімовою, Л. Скоковою та ін.; функціональне спрямування дозвілля аналізується Н. Бабенко, Є. Доронкіною, С. Павловим, Ю. Свечніковою та ін.; педагогічні засади підліткового дозвілля розкриваються в працях О. Гончарової, П. Кравчук, О. Чебоненко та ін.; специфіці діяльності різноманітних центрів дозвілля присвячені дослідження Л. Устименко, Р. Попова та ін.; дозвілля в умовах сільської місцевості вивчається такими соціологами, як І. Губеладзе, Г. Мінченко, Н. Цимбалюк, В. Чигрин та ін.

Дозвіллевим практикам присвячені дослідження таких соціологів, як О. Балакірева, Т. Бондар, Ю. Приймак, Д. Павлова, О. Василенко, О. Сакович, С. Сальніков, С. Сидяк, Ю. Юдін, Н. Нахабич та ін. Практиці роботи з сім'ями – роботи О. Безпалько, А. Годлевської, А. Капської, О. Карпенко та ін. Розробки, присвячені творчим дозвіллевим практикам, здійснені О. Калімуліною, О. Лопухіною, Д. Меренковим та ін.

Всесвітня організація охорони здоров'я включає показник дозвілля і рекреації у власний інструмент вимірювання якості життя. Вперше дозвілля стає предметом дослідження на межі XIX-XX століть – у класичній праці Веблена «Теорія бездіяльного класу» [7].

Попри існуючі теоретичні та емпіричні дослідження проблем організації сімейного дозвілля, бракує напрацювань, які б стосувалися специфічних особливостей інноваційних практик організації сімейного дозвілля в роботі соціального педагога, що й зумовило нашу дослідницьку увагу саме до цих питань.

Сім'я є головним носієм національних традицій, котрі протягом століть допомагали формувати широкий духовний світ, високі моральні чесноти, виховувати працелюбність, повагу до старших, любов до рідного краю. Через сімейну сферу традиції успадковуються поколіннями. У сім'ї засвоюється близько 60% усього обсягу етнокультурної інформації, яка потім становить основу для етнічної самоідентифікації особистості [4]. На фоні глобалізаційних процесів суспільного життя сім'я є стабільним елементом у національному вихованні особистості. Шляхом навчання спілкуванню в сім'ї і формування загальнолюдських цінностей здійснюються перші кроки соціалізації особистості.

Організація дозвілля – одна із значущих функцій сім'ї по відновленню і зміцненню здоров'я, задоволення духовних потреб. Сімейне дозвілля, за визначенням С. Лавренцової, – «це частина вільного часу, яка передбачає добровільну і спільну участь членів сім'ї у різноманітних видах як активної, так і пасивної діяльності, що сприяє її згуртуванню, спрямована на розвиток особистості, відновлення психічних і фізичних сил, а також на формування батьківських і подружніх відносин, на генерацію, зберігання і розвиток моральних і культурних цінностей, норм, зразків поведінки членів сім'ї» [2].

Для сімейного дозвілля характерні відсутність норм, жорсткої регламентації, свобода вибору видів і змісту дозвільної діяльності. В якості оцінки повноцінності дозвілля використовуються два основних критерії.

1. Обсяг вільного часу, відведеного на сімейне дозвілля.
2. Зміст дозвілля.

Обидва показники визначаються рівнем загальної культури батьків, фінансовими можливостями сім'ї, а також усім укладом життя. Тому дуже важливо, щоб у кожного члена сім'ї було певне коло обов'язків по дому, що дозволить вивільнити час для змістовного проведення часу.

Зміст сімейного дозвілля також має визначатися інтересами кожного члена з урахуванням їхніх вікових, психологічних особливостей, а також інтересів і потреб. Добре, коли інтереси збігаються. Адже в родині, де всі її члени займаються музикою або захоплюються спортом, набагато простіше організувати спільне дозвілля, ніж в тій, де у вільний час батько зайнятий риболовлю, мати – рукоділлям, син – спортом, а донька – співом.

Однак часто навіть зовні різні інтереси можна об'єднати однією ідеєю. Наприклад, спільною поїздкою за місто, на дачу, на море, де кожен зможе зайнятися своєю улюбленою справою. Безумовно, це не ідеальний спосіб проведення часу, так як в ньому відсутній головний показник спільного відпочинку – спілкування. На жаль, в практиці в основному головною є орієнтація на дитячі, а не на загальносімейні форми і види дозвілля. При цьому частіше в такому дозвіллі беруть участь лише мами. Це, у свою чергу, може призвести до відсторонення подружжя один від одного. Натомість, за думкою психологів, орієнтація на спільне дозвілля дорослих і дітей позитивно позначається на зміцненні і згуртуванні сім'ї, подружньої пари.

У сім'ї з малолітніми дітьми процес формування традицій сімейного відпочинку тільки зароджується, і молоді батьки поступово формують прихильність своїх дітей до тих форм дозвільної діяльності, які цікаві для них і будуть корисні для дитини. Наприклад, малюк, якого вже з року батьки беруть з собою в туристичний похід, як правило, виростає завзятим туристом. Якщо дворічну дитину батьки беруть з собою на заняття у фітнес-клуб, то він не залишиться байдужим до занять спортом. Таким чином, якщо у батьків вже є спільне захоплення, то діти охоче розділяють їх, але тільки в тому випадку, якщо вони стають активними учасниками процесу підготовки та організації спільних заходів.

Сімейне дозвілля повинно будуватися, враховуючи основні сфери сімейних відносин і з огляду на всі функції сім'ї. За даними С. Лавренцової, дві третини сучасних сімей не мають особливих захоплень. Одну третину сімей взагалі називають «неблагополучними», в яких вихованням дітей зовсім не займаються [2]. Досить часто діти з таких сімей відвідують клуб або секцію тільки для того, щоб в особі тренера і друзів знайти товаришів. Але є сім'ї, які активно проводять

своє спільне дозвілля. Вони більш згуртовані, менш конфліктні, діти з таких сімей рідше стають асоціальними елементами; інтереси дитини формуються під впливом сімейних традицій, які можуть передаватися від одного покоління до іншого.

В даний час багато дослідників звертають увагу на необхідності відродження традицій організації сімейного дозвілля, які століттями склалися в українських сім'ях. Як зазначає Т. Кулікова, в сучасних сім'ях з'явився інтерес до свого коріння, що виражається в традиціях, по'язаних з пошуком і збором інформації про родовід своєї сім'ї (збір і зберігання сімейних реліквій, створення фотоальбомів з родоводом, відвідування місць, пам'ятних для предків і т.д.). У багатьох сім'ях збереглася традиція спільних обідів, які заповнюють дефіцит щоденного спілкування членів сім'ї, підтверджують її цілісність і єдність. Традиція загальносімейних трапез завжди була символом сімейності [6].

Отже, формування сімейних традицій в проведенні вільного часу є запорукою міцної дружної родини, в якій не залишається місця шкідливим звичкам (хімічним і нехімічним залежностям, малорухливому способу життя тощо). У дітей, відсторонених від сімейного дозвілля, виникає духовна роз'єднаність з батьками. Сімейне дозвілля (спільне проведення часу в подорожах, іграх, читанні, тренуваннях, відвідування театру, виставок та ін.) повинно приносити задоволення кожному члену сім'ї. Якщо під час дозвілля задовольняються інтереси дитини (в русі, пізнанні, спілкуванні) і інтереси дорослих, тоді воно сприяє всебічному розвитку сім'ї та її членів.

ЛІТЕРАТУРА

1. López-Sintas J., Rojas-DeFrancisco L., & García-Álvarez E. Home-based digital leisure: Doing the same leisure activities, but digital. *Cogent Social Sciences*, 3(1). 2017.
2. Лавренцова С. В. Соціально-культурна діяльність як засіб оптимізації сімейного дозвілля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2007.
3. Бойчелюк В. Й., Бойчелюк В. В. Дозвіллезнавство. Навчальний посібник. К., 2006. 208 с.
4. Ковальчук Т. І. Основи педагогічної дозвіллевої діяльності [навчальний посібник]. К. : ДАКККиМ, 2010. Ч. I. 277 с.
5. Ковальчук Т. І. Організаторська робота у сфері дозвілля: Глумачний словник-довідник соціального педагога. К. : НАКККиМ, 2012. 360 с.
6. Ковальчук Т. І. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до організації роботи у сфері дозвілля: [монографія]; за ред. доц. Т. Ф. Мельничук. К. : НАКККиМ, 2012. Ч. I. 550 с.
7. Веблен Т. Теорія праздного класу. 2016. URSS. 350 с.

Світлана Аниськіна,

аспірант

ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

УДК 159.923.32

МОРАЛЬНІ ІДЕЇ І. КАНТА

Анотація. 1. Філософ вважає, що той, хто має абсолютні людські цінності охочіше пожертвує своїм життям, ніж вчинить низький вчинок. І. Кант пише, що людина сама повинна вести боротьбу зі злом і внутрішніми поганими нахилами, інакше позбудеться вищого блага, яке обіцяє Бог. Всі люди рівні, і лише той володіє внутрішньою цінністю перевагою перед іншими, хто з морального боку бездоганний.

2. Тільки те, що можуть зробити всі – це моральний вчинок. Законом може бути тільки моральний вчинок.

3. За І. Кантом людина абсолютно морально вільна в своєму етичному виборі і її свобода – це основоположення моральності. Тільки повага до морального закону надає моральності вчинкам людини. Вчинок треба чинити з почуття обов'язку, себто з поваги до закону.

4. Моральний закон для волі людини є закон обов'язку (категоричний імператив). Категоричний імператив – єдиний, загальний, універсальний, додатний для всіх часів і народів; він вічний і незмінний. Обов'язок – це чистота морального мотиву і твердість моральних переконань, коли людина повинна завжди прагнути вести себе так, щоб її поведінка могла бути прийнята і відтворена усіма іншими людьми. Через обов'язок затверджується і загальність морального закону, і внутрішня гідність особистості.

5. Філософ пише про важливість вдосконалення свого способу мислення і радить практично застосовувати чистоту внутрішніх переконань [6, с. 133-136].

Ключові слова: воля, закон, свобода, моральний закон.

Abstract. 1. The philosopher believes that he who has absolute human values is more willing to sacrifice his life than to commit a low deed. I. Kant writes that man himself must fight against evil and internal bad inclinations, otherwise he will lose the higher good that God promises. All people are equal, and only he has an intrinsic value advantage over others who are morally flawless.

2. Only what everyone can do is a moral act. The law can only be a moral act.

3. According to I. Kant, man is absolutely morally free in his ethical choice and his freedom is the foundation of morality. Only respect for the moral law gives morality to human actions. The act must be done out of a sense of duty, that is, out of respect for the law.

4. The moral law for human will is the law of duty (categorical imperative). Categorical imperative – a single, universal, universal, suitable for all times and peoples; it is eternal and unchanging. Duty is the purity of moral motive and the firmness of moral convictions, when a person must always strive to behave in such a way that his behavior can be accepted and reproduced by all other people. Duty affirms both the universality of the moral law and the inner dignity of the individual.

5. The philosopher writes about the importance of improving their way of thinking and advises to practically apply the purity of inner beliefs [6, p. 133-136].

Key words: will, law, freedom, moral law.

Постановка проблеми: моральні ідеї І. Канта як орієнтири сталого розвитку суспільства у XXI столітті. І. Кант (1724-1804) – це мислитель, який став другим після Платона генієм європейської філософії. Майже всі різновиди сучасного філософствування так чи інакше сходять до І. Канта. Його ідеї піддаються трансформації, але продовжують жити.

Основні завдання авторського дослідження: знайти ідеї І. Канта про мораль. В практичній філософії І. Канта написано: «Учитель Євангелія говорив: все треба робити з любові до Бога» [4, с. 88]. Філософ чітко і конкретно говорить, що любити Бога – значить по доброму переконанню охоче виконувати Його заповіді [4, с. 88]. І. Кант пише, що людину ніщо і ніхто ніколи ні до чого не може примусити, будь-яка людина за будь-яких обставин здатна зберегти власну гідність, не втратити повагу до себе: «Кожна людина має відстоювати своє право і стежити, щоб інші не топтали її ногами» [5, с. 193]. Філософ пише про внутрішню свободу, як про здібність людини, яка допомагає приймати правильні рішення своїм розумом і позбавлятися від нестримної нав'язливості схильностей [1, с. 9-23]. І. Кант пише, що всі поняття древніх про смирення і всі моральні чесноти були нечисті, і не відповідали моральному закону. За І. Кантом Євангеліє перше виклало нам моральність в чистоті, і, як доводить історія, ніщо не зрівняється з ним. Філософ наголошує, що коли людина вчинила дію, спрямовану проти права іншого, то винна юридично. Але етично людина винна вже тоді, коли у неї виникла думка про те, щоб зробити дію, спрямовану проти права іншого [2, с. 7-17]. За І. Кантом коли хтось не вдосконалює свої думки, то завжди залишиться з етичної точки зору винен у злочині, який не скоїв через відсутність умов. Дія була б скоєна, так як у думках рішення було вже прийняте, але перешкодили лише обставини. Коли людина утримується від злої дії не зі страху покарання, а через внутрішню огидність такого вчинку, знаючи, що Бог, як святий Бог, вимагає від людини добрих переконань і утримується від злої дії навіть якби за нею не було покарання, то дія її етична [4, с. 88]. Душевна печаль з приводу свого вчинку і тверда рішучість вести краще життя – це єдине, що допомагає; це і є справжнє каяття [4, с. 126]. Є максима загальна для всіх: тільки те, що можуть зробити всі – це моральний вчинок. Законом може бути тільки моральний вчинок: «Чини так, щоб максима твоєї волі повсякчас могла разом правити за принцип загального законодавства» [5, с. 35]. Суть усякої етичної вартості вчинків полягає в тому, що моральний закон безпосередньо визначає волю [5, с. 81]. Вчинок треба чинити з почуття обов'язку, себто з поваги до закону [5, с. 91]. Моральний закон – це мірило моральної цінності людини. Якщо ж ми хочемо зробити судження про себе самих, то нам слід порівняти себе з чистим моральним законом, а тоді ми знайдемо причини для смирення [4, с. 128]. І. Кант пише, що любити ближнього ми повинні любов'ю доброзичливості, щиро бажаючи іншому стати гідним добра і всього

щастя. Таку любов можна мати і до ворогів. У І. Канта ми читаємо, що в кожній людині немає межі для морального вдосконалення і культивування принципів. За І. Кантом, моральний закон через поняття найвищого добра веде до релігії, тобто до визнання всіх обов'язків як Божих велінь. Філософ стверджує, що моральний закон зобов'язує нас досягти найвищого добра, тобто повеліває людям робити кінцевою метою всякої поведінки найвище можливе у світі добро. Досягти ж найвищого добра ми можемо сподіватися тільки за сприяння Бога, коли наша воля буде узгоджена з волею Бога [3, с. 41-54]. І. Кант визнає, що ми знаємо наше внутрішнє переконання недостатньо добре до тих пір, поки не опиняємося в обставинах, в яких воно проявилось б [4, с. 192-193]. Людина повинна остерігатися моральної зарозумілості, не вважати себе морально непогрішною і не бути занадто високої думки про себе [4, с. 216]. І. Кант вважає, що великою заслугою є те, коли людина, спонукувана любов'ю до людей, сприяє щастю інших. Виконуючий примусові закони ще не добродішесний [4, с. 88].

ЛІТЕРАТУРА

1. Аниськіна С. А. Моральна свобода у праці І. Канта «Критика практичного розуму». *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Випуск 4 (33). 160 с. С. 9-23. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=vpropn_2017_4_4
2. Аниськіна С. А. Моральний закон у праці І. Канта «Критика практичного розуму». *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Наукове видання*. Одеса/ 2019. Випуск 10. Том 1/2019. С. 7-17. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/10-1_2019.pdf
3. Аниськіна С. А. Учення про найвище добро у праці І. Канта «Критика практичного розуму». *Науковий журнал VIRTUS#33*. April, 2019 published since. 212 с. С. 41-54. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal33.pdf>
4. Кант І. Лекції по етике: пер. с нем. / общ. ред., сост. и вступ. ст. Гусейнова А. А Москва : Республика, 2005. 431 с.
5. Кант І. Критика практичного розуму: пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського / наук. ред. А. Єрмоленко. Київ : Юніверс, 2004. 240 с.
6. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції виховання духовності особистості у контексті реалізації цілей сталого розвитку України 27 лютого 2020 р. м. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. 188 с. С. 133-136.

7. Відео «Ідеї морального розвитку особистості в творчій спадщині І. Канта»
URL: <https://www.facebook.com/aniskina.svetlana/videos/1300586310331062>

Ольга Байдарова,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедрисоціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київського національного університету ім.Т. Шевченка

Оксана Михайловська,

операційний директор
МГО «Міжнародний центр розвитку і лідерства»

УДК 37.09:364-4

ПРОБЛЕМИ РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ У ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

***Анотація.** У статті представлені результати кабінетного дослідження, спрямованого на визначення особливостей організації професійної підготовки працівників та виявлення ключових перешкод, що заважають розбудові системи професійного навчання працівників у галузі соціальної роботи в Україні.*

***Ключові слова:** освіта дорослих, професійна підготовка, підвищення кваліфікації, соціальна робота.*

***Abstract.** The article presents the results of the desk study focused on defining the features of the organization of professional training of employees and identifying key obstacles that hinder the development of the professional social work training system in Ukraine.*

***Key words:** adult education, advanced qualification training, preservice training, on-job training, professional training, social work.*

Процеси децентралізації влади, де інституалізації та реформування системи надання соціальних послуг актуалізують питання забезпечення новостворених громад професійними кадрами, здатними здійснювати соціальну роботу, організувати та здійснювати надання соціальних послуг. Однак серед надавачів соціальних послуг та спеціалістів виконавчих органів місцевого самоврядування, які здійснюють управління системою надання соціальних послуг сім'ям та дітям, значна частка працівників не мають базової професійної підготовки у галузі соціальної роботи. Так, більшість (92,7%) працівників сфери захисту прав дітей – співробітників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та працівників служб у справах дітей – має вищу освіту, однак лише у третини працівників (34,1%) вона відповідає профілю діяльності; і лише 8% працівників навчалися за спеціальністю «Соціальна робота» [1]. Тож необхідність перепідготовки працівників соціальних служб обумовлена невідповідністю їх фахової підготовки змісту практичної діяльності.

Подолання розриву між потребами професійної практики та змістом і рівнем підготовки працівників у галузі соціальної роботи є одним із завдань

реформи системи надання соціальних послуг, що не розривно пов'язано із проблемами неузгодженості розробки і впровадження освітніх та професійних стандартів [5, с. 119]. Аналіз наукових публікацій засвідчує, що професійна підготовка дорослих у галузі соціальної роботи значно менше привертає увагу дослідників, ніж зміст та особливості організації базової підготовки майбутніх соціальних працівників. Тривалий час реалізація вищезазначеного завдання забезпечувалася найбільш доступними для працівників засобами у системі післядипломної освіти [6]: навчання на робочому місці, у поєднанні із додатковим розвитком професійно-значущих компетентностей шляхом проходження курсів підвищення кваліфікації різної тривалості, тренінгів, постійно діючих семінарів, стажування, обміну досвідом роботи, участі у конференціях, нарадах, самоосвіти і т. д. Однак, як зазначає Л. Тимчук, «усі форми навчання дорослих, що реально існують, організаційно й адміністративно перебувають у різних підпорядкуваннях, відірвані одна від одної і необ'єднані державною політикою, відповідними управлінськими та координуючими структурами й науково-методичними принципами організації навчання» [7, с. 123-124]. Сьогодні реорганізаційні процеси, пов'язані з реформою децентралізації, розвитком соціальної роботи в громадах, вимагають пошуку системних рішень щодо підвищення рівня професійних компетентностей надавачів соціальних послуг та осіб, відповідальних за здійснення соціальної роботи на місцях.

Маючи на меті з'ясувати особливості професійної підготовки та підвищення кваліфікації працівників у галузі соціальної роботи та дослідити її організаційні форми, ми здійснили аналіз документів – нормативно-правових актів загальнодержавного та локального рівнів, зокрема, низки законів, актів глави держави, уряду, інших органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, а також кадрові документи – всього 28 документів. Аналізуючи нормативно-правові документи щодо освіти, професійного розвитку працівників та суб'єктів професійного навчання, щодо програм навчання, які впроваджуються для підвищення компетентності працівників суб'єктів соціальної роботи і надання соціальних послуг, а також щодо регулювання діяльності центрів в соціальних службах ключових організацій-надавачів соціальних послуг, ми з'ясували ряд суперечностей впровадження організаційних форм професійної підготовки та підвищення кваліфікації працівників, які потребують розв'язання у перспективі формування системи професійного навчання у галузі соціальної роботи в Україні.

Найперше, що впадає в око того, хто звертається до проблеми розбудови системи професійного навчання працівників у галузі соціальної роботи в Україні – це як недостатність та неузгодженість загального нормативно-правового регулювання з питань освіти дорослих, так і відсутність спеціалізованого регулювання порядку підвищення професійної компетентності працівників у галузі соціальної роботи. Проект закону України «Про освіту дорослих» активно

дискутувався деякий час тому, і на сьогодні, на жаль, його досі не прийнято. До основних законів, що визначають загальні засади професійного навчання працівників, відносяться закони України «Про освіту» та «Про професійний розвиток працівників». Згідно останнього, професійне навчання працівників – процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, а також освоювати нові види професійної діяльності [4]. Відповідно, професійне навчання включає як первинну професійну підготовку до виконання посадових обов'язків на робочому місці, так і перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників. Воно може здійснюватись як безпосередньо у роботодавця, так на договірній основі у професійно-технічних та вищих навчальних закладах, на підприємствах, в установах або організаціях і відбувається, як правило, не рідше ніж один раз на п'ять років.

Недостатнє усвідомлення відмінностей між цими двома основними напрямками професійного навчання гальмує в цілому розвиток усієї майбутньої системи такого навчання. Професійна підготовка працівника має забезпечуватися для всіх, хто вперше приходить на робоче місце чи опановує нові види діяльності в межах наявної кваліфікації, вона має відповідати на актуальні навчальні потреби кожного спеціаліста. На противагу цьому, підвищення кваліфікації – це більш регламентований процес здобуття освіти, на основі вже наявної кваліфікації, за освітніми програмами, розробленими та затвердженими провайдерами освітніх послуг.

Вимоги щодо підвищення професійної компетентності/кваліфікації працівників з питань проведення соціальної роботи та надання соціальних послуг містяться в постановах Кабінету Міністрів України, наказах Національного агентства України з питань державної служби, наказах Міністерства соціальної політики України (до 2010 р. – Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту). Ці документи регулюють питання професійного навчання двох ключових категорій працівників: а) державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад; б) працівників центрів соціальних служб, закладів соціального обслуговування, фахівців із соціальної роботи, інших спеціалістів, які залучені до надання соціальних послуг сім'ям з дітьми. Ці дві цільові аудиторії професійного навчання звертаються до різних суб'єктів-надавачів послуг у сфері професійного навчання.

У системі державної служби (як і у системі освіти, охорони здоров'я, культури та ін.) існує низка закладів післядипломної освіти. Ці заклади провадять освітню діяльність з підвищення кваліфікації працівників – осіб з вищою освітою – обов'язковість якої передбачена законом. Здійснення закладом освіти підвищення кваліфікації передбачає наявність ліцензії на відповідну діяльність

та/або акредитування відповідної освітньої програми. Ключовими провайдерами послуг з професійного навчання державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування тривалий час виступали Центр підвищення кваліфікації працівників сфери управління Мінсоцполітики, Національна академія державного управління при Президентові України, Державний інститут сімейної та молодіжної політики (два перших суб'єкти на даний момент уже реорганізовано).

На відміну від державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, працівники надавачів соціальних послуг не мають таких чітких керівництв щодо змісту і організації професійного навчання. До 2020 р. підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді проводили Центр підвищення кваліфікації працівників сфери управління Мінсоцполітики та регіональні центри підвищення кваліфікації, заклади вищої освіти. У березні 2020 р. Центр підвищення кваліфікації працівників сфери управління Мінсоцполітики було реорганізовано – з'явилась Українська школа урядування, що взяла на себе функції підвищення кваліфікації працівників сфери соціального захисту населення та державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, однак її територіальні органи поки що не створені. Також виконавцями підвищення кваліфікації на регіональному рівні можуть виступати заклади вищої освіти, якщо вони мають відповідні ліцензію і акредитовану програму, однак часто такі курси реалізуються за застарілими освітніми програмами, що не релевантні потребам працівників.

Крім того, обласні центри соціальних служб, які підпорядковуються Міністерству соціальної політики, відповідальні за організацію і проведення навчання з питань проведення соціальної роботи та надання соціальних послуг для надавачів соціальних послуг, спеціалістів виконавчих органів місцевого самоврядування, які здійснюють управління системою надання соціальних послуг сім'ям та дітям у територіальних громадах відповідної області [2]. Водночас, обласні ЦСС не можуть самостійно здійснювати відповідну освітню діяльність згідно КВЕД, і, якщо йде мова про потребу у підвищенні кваліфікації, обласні ЦСС не можуть виступати провайдером навчання, цікавим працівникові.

Таким чином, можемо констатувати, що суб'єкти, які відповідають за підвищення професійної компетентності/кваліфікації у галузі соціальної роботи, підпорядковуються різним міністерствам та не координуються у своїх вимогах до програм навчання. Регулярність, обсяг і частота навчання працівників відрізняються для різних цільових аудиторій – державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування та працівників центрів соціальних служб, закладів соціального обслуговування, фахівців із соціальної роботи, інших спеціалістів, які залучені до надання соціальних послуг сім'ям з дітьми.

Розвиток соціальної роботи як професії та її інституалізація в Україні ще не досягли того рівня, аби створювати власні заклади післядипломної освіти. Більше

того – відсутнє розуміння самої системи професійних кваліфікацій у галузі соціальної роботи та шляхів їх здобуття і підвищення. Якщо в європейських країнах соціальна робота належить до так званих регульованих професій, на доступ до яких потрібно складати професійний, кваліфікаційний іспит та отримувати відповідну ліцензію, то в Україні перевірка рівня компетентностей соціальних працівників належить до функцій тих організацій, в яких вони працюють, і можливостей офіційно підтвердити професійну кваліфікацію соціального працівника на основі професійного досвіду немає [5, с. 120], щонайменше поки не будуть створені відповідні кваліфікаційні центри. Хоча основним гравцем політики щодо кваліфікацій у галузі соціальної роботи залишається держава в особі Міністерства соціальної політики та його структурних підрозділів, воно не має системного бачення кваліфікацій у галузі соціальної роботи і не пропонує стратегічних рішень у відповідь на виклики практики у сфері професійного навчання працівників. Доводиться констатувати переважання реактивного управління над активним і плановим. Яскравим прикладом для ілюстрації цього твердження може слугувати ситуація, яка склалась на початку запровадження карантинних обмежень у 2020 році в зв'язку з поширенням COVID-19. З одного боку, обмежена мобільність працівників, а з іншого, – кризова ситуація, пов'язана із поверненням 42000 дітей з інституційних закладів у сім'ї без попередньої перевірки умов у родинях цих дітей, вимагала від працівників-надавачів соціальних послуг готовності виконувати свої посадові обов'язки у нових, ускладнених умовах. Міністерство соціальної політики спільно з Уповноваженим Президента України з прав дитини, кількома потужними громадськими організаціями у сфері захисту прав дітей, провели серію навчальних вебінарів, які транслювалися на Фейсбук сторінці Міністерства [3]. Тематика вебінарів добиралась організаторами навчання відповідно до узагальненого запиту цільової аудиторії навчання – працівників служб у справах дітей та працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. І хоча ми не заперечує актуальність проведеного навчання, однак оцінити його результати неможливо через те, що організація та проведення навчання не передбачали вивчення потреб, моніторингу участі, певного документального підтвердження навчання, тобто фактично, ця навчальна програма була поза межами системи професійного навчання.

Підводячи підсумок, можемо сказати, що працівники у галузі соціальної роботи шукають можливостей для підвищення рівня професійної компетентності в межах наявних організаційних форм; при цьому часто працівник вимушений обирати: проходити навчання, яке відповідає його реальним навчальним потребам, але не буде зараховане як підвищення кваліфікації, чи пройти доступний, але безкорисливий курс підвищення кваліфікації в офіційного провайдера таких послуг. Враховуючи, що до професійної підготовки працівники повинні мати регулярний, системний доступ, що робить їх спроможними

виконувати свої функції на робочому місці згідно вимог професії, фіксуємо нерівномірний розподіл кількості суб'єктів, відповідальних за професійну підготовку та підвищення кваліфікації. Перший, більш актуальний запит (що цілком логічно, в силу плінності кадрів, властивій цій галузі) має менші можливості для його задоволення. Фахівці із соціальної роботи новостворених територіальних громад потребують не підвищення кваліфікації (часто вони і не мають базової професійної кваліфікації), а навчання того, як справлятися із своїми функціональними обов'язками в конкретних умовах. Подолання описаних суперечностей є основним завданням у розбудові системи професійного навчання працівників у галузі соціальної роботи в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байдарова О. О., Федченков В. Ю. Освітні характеристики фахівців сфери захисту прав дітей в Україні. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості*: матер. міжнар. науково-практ. конф. (м. Київ, 22 трав. 2020 р. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С.7-11.
2. Деякі питання діяльності центрів соціальних служб («Типове положення про республіканський Автономної Республіки Крим, обласний, Київський та Севастопольський міський центр соціальних служб») : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 №479. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.10.2021).
3. Мінсоцполітики розпочинає серію вебінарів «Захист дітей та підтримка сімей в умовах пандемії COVID-19». URL: <https://www.msp.gov.ua/news/18571.html> (дата звернення: 10.10.2021).
4. Про професійний розвиток працівників : Закон України від 12.01.2012 №4312-17 (редакція від 27.12.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (дата звернення: 10.10.2021).
5. Семигіна Т. В. Політика щодо кваліфікацій в Україні: чи сприяє вона професіоналізації соціальної роботи? В кн.: *Професійні кваліфікації і соціальна робота* : Антологія [упор. Т. Семигіна]. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. С. 118-121. DOI: 10.6084/m9.figshare.16563633.
6. Тимошенко Н. Є. Етапи професійного зростання соціальних працівників в системі неперервної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2014. № 4. С. 155-164.
7. Тимчук Л. І. Система освіти дорослих в Україні (50-80-ті роки ХХ ст.). *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2015. Вип. 1. С. 123-134.

Тетяна Богай,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Західноукраїнського національного університету (м. Тернопіль)

Ярослава Бугерко,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Західноукраїнського національного університету (м. Тернопіль)

УДК 159.98

РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ СУБ'ЄКТИВНОГО ПРИВЛАСНЕННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТАМИ ЗВО

Анотація. У статті проаналізована освітня діяльність з точки зору суб'єктивної трансформації зовнішніх культурних засобів (передусім знань, вмінь, норм, цінностей) у внутрішні надбання ментальної індивідуальності студента. Показано, що рефлексування засад і засобів виконання навчальної діяльності сприяє переходу від простої інтроєктивної форми функціонування особи, за якої відбувається пасивне засвоєння досвіду, норм діяльності до творчої інтроєкції, коли елементи загальнолюдської культури ґрунтовно осмислюються, сприймаються на особистісному рівні, можуть використовуватись гнучко і ефективно. Розкрито механізм рефлексивного виходу студента в метаплан освітньої діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивний вихід, освітня діяльність, соціально-культурне середовище, рефлексивна позиція.

Abstract. In the article, educational activity is analyzed in terms of the subjective transformation of external cultural means (especially knowledge, skills, norms, values) into the internal heritage of the student's mental individuality. It is shown that the reflection of the principles and means of educational activities facilitates the transition from a simple introjective form of functioning of a person, during which there is passive assimilation of experience, norms of activity, to creative introjection when elements of universal culture are thoroughly understood, perceived on a personal level, can be used flexibly and effectively. The mechanism is opened of the students' reflexive exit in a Metaplan of educational activity.

Key words: reflection, reflexive way out, educational activity, socio-cultural environment, reflexive position.

Сьогодні особливої гостроти набуває проблема якісної підготовки конкурентоздатних фахівців, здатних самостійно вирішувати різнопланові професійні проблеми. Сучасна освіта - це основний канал цілеспрямованого внесення в суспільну свідомість пріоритетних цінностей, ключовим стрижнем яких виступає свобода, поєднана з моральністю. Водночас стан сучасної освіти

часто характеризується гранично периферійним положенням в соціальному просторі українського суспільства. Вивести її з формаційно-кризового стану може лише наукове прогнозування тенденцій і перспектив розвитку, впровадження інноваційних моделей, проектів, організаційних схем.

Освітня діяльність як один з вищих рівнів духовно-практичного перетворення людиною природи, соціуму і власної психологічної природи передбачає своєрідну суб'єктивну трансформацію зовнішніх (культурних) засобів соціально-культурного досвіду (передусім знань, вмінь, норм, цінностей) у внутрішні надбання ментальної індивідуальності студента (А. Фурман). Цей процес занурення особи у глибинні пласти загальнолюдського досвіду можна описати у вигляді моделі “рефлексивного виходу” суб'єкта в мета план діяльності, тобто в план тих принципів, які лежать ніби поза нею і разом з тим регулюють її протікання (Г. Щедровицький). Такий вихід може здійснюватись різними шляхами: через зайняття особою по відношенню до соціокультурної діяльності зовнішньої позиції, через усвідомлення норм, вихідних абстракцій і категорій мислення, експлікацію еталонів оцінки і контролю дії або виділення орієнтирів і інваріантів діяльності (С. Степанов). Подальше розгортання тенденцій до внутрішнього вивільнення від настановлень, комплексів і норм розширює суб'єктивні горизонти світобачення особи. При цьому відбувається “встановлення відношення” між різними структурними утвореннями суб'єктивного смислу загальнолюдської культури, які заповнюють “розриви” і зупинки в миследіянні. Рефлексивне відтворення “розривів” в діяльності через пошук і реалізацію вже наявних в соціокультурному контексті засобів чи через їх усвідомлення в процесі діяльності створює аксіологічно напружене поле моральних пошуків і дискурсів в різних пластах не тільки професійної, але і загальнолюдської культури [4, 88]. Завдяки цьому кожен учасник освітнього процесу займає активну позицію у відношенні до культури, розвиває власні культуротворчі здібності, професійно займається духовно зорієнтованою освітньою діяльністю.

Розвивально-освітня взаємодія викладача і студента – багаторівневий і поліфонічний процес, який є ментально і духовно зорієнтований і реалізує миследіяльність із соціальними нормами та духовно-естетичними цінностями як найважливішими пластами сучасної культури. Протягом навчання студенти накопичують знання, конструюють власні тезауруси, поміщаючи в них різноманітні, часто взаємно протилежні уявлення, моделі поведінки, способи дій і т.д. Під час навчання здобута інформація переструктурується та унормовується. Внутрішньою пружиною, яка визначає рух цих процесів є внутрішня рефлексивна діяльність особистості. Механізм її ґрунтується на так званій “нормальній подвійності” людської свідомості [3, 105]. Людина є не лише суб'єктом, який діє, але водночас і суб'єктом, який регулює і контролює свої дії. Рефлексивне відношення “суб'єкт-виконавець” і “суб'єкт-контролер” дозволяє особі вийти із повної поглинутості безпосередньо виконавчої діяльності для

вироблення критичного відношення до неї, для зайняття позиції над нею, щоб з висоти цієї позиції усвідомити дану діяльність і себе як її активного суб'єкта.

За таких умов освітня діяльність набуває своїх специфічних особливостей і розгортається в напрямку проблематизації, ускладнення, диференціації та інтеграції. Важливою при цьому є роль педагога та використання ним спеціально підібраних вправ (пропедевтичних, коментованих, пояснювальних тощо), котрі спричинюють потребу у нормотворчій активності студентів. Тоді предметом рефлексії стають не лише деталі події чи ситуації, їх аналіз і оцінка, а й сам хід думки. Рефлексування засад і засобів виконання діяльності сприяє переходу від простої інтродуктивної форми функціонування особи, за якої відбувається пасивне засвоєння досвіду, норм діяльності, монолітне “вбирання” в себе всього, що подається із збереження структури “поглинутих” речей до творчої інтродукції, коли елементи загальнолюдської культури, які присвоює студент, ґрунтовно осмислюються, сприймаються на особистісному рівні, стають “другою натурою” (Ф. Перлз), завдяки чому можуть використовуватись гнучко і ефективно як норми – фіксовані способи постановки цілей, задач, вибору засобів і методів здійснення дій.

Наступним кроком є особистісне прийняття студентом соціокультурних принципів і норм, що з необхідністю передбачає диференціацію його діяльності. Функціональна багатоплановість норм дозволяє наступникам не лише сприйняти пропоновані вимоги, а й створити мисленнєву модель власних дій. При цьому норми виступають універсальним регулятором поведінки, однак не всі, а лише ті, які ніби проходять через власний рефлексивний фільтр особистості [2, 785]. Якщо пропоновані взірці і дії норм мотивів реально-ситуативної поведінки відрізняються, студент може надати перевагу першим. Ця ситуація відповідає поняттю акомодатії Ж.Піаже - зміна, розширення і диференціювання досвіду в залежності від особливостей соціуму. Можлива і інша стратегія особистості, коли рефлексивні приписи заглушають безпосередні взірці. В термінах Ж.Піаже це відповідає асиміляції, тобто сприйняттю і інтеграції досвіду у відповідності із вже сформованими знаннями, типами реакцій і програмами поведінки особи.

Важливого значення набуває створення особливого соціально-культурного освітнього середовища, у якому відбувається багатовекторна реалізація розвивальної взаємодії викладача та студентів. Йому властива рефлексивність, як важлива функція не просто відтворення досвіду та знань, а їх активна трансформація, як вихід з діяльності і дослідження затруднень ззовні, а потім критика своєї діяльності і проектування нової. Тому активна рефлексія є джерелом і фундаментальним механізмом розвитку особистості. Вона спрямовує студента на пошук причини невдач і затруднень, допомагає усвідомити, що засоби, які використовувались раніше, не відповідають задачі. За таких умов формується рефлексивне ставлення до засобів та умов задачі, застосовується більш широке коло засобів, висуваються здогадки, гіпотези, відбувається

інтуїтивне рішення (на неусвідомлюваному рівні) даної проблеми, знаходиться рішення в принципі, а потім - логічне обґрунтування і реалізація рішення. Часто такий шлях навчання виявляється єдиним, оскільки багато чого не можна навчити прямо. Соціально-критичний досвід має добуватися самостійно, на ґрунті сумісного міжсуб'єктного переживання, а не запозиченого в готовому вигляді раціональним шляхом [1,248].

Здійснення підсумкового контролю та самооцінки якості оволодіння студентом цінностями, нормами, вміннями і знаннями розвиває процеси творчої рефлексії, збагачує психічний досвід. В майбутніх фахівців розвивається здатність рефлексувати з визначенням і творчим довизначенням цілей, усвідомленням змісту й адекватності засобів та прогнозуванням результатів.

Загальними принципами, які сприяють розгортанню рефлексивних процесів є: глибинне осмислення, аналіз і переосмислення студентами свого емпіричного досвіду; спрямованість їх на конструктивну асиміляцію досягнень світової культури; концептуалізація і розвиток гуманістичних цінностей, які проводяться у співтворчості викладача і студентів; проживання і рефлексія різних навчальних ситуацій; вияв обмежень старих способів рішення і створення нових засобів, культивування рефлексивних здібностей в юнаків та дівчат і їх можливостей саморозвитку.

Здатність особистості рефлексувати не тільки цілі, а й процес і результати своєї культурної діяльності свідчить про високий рівень викладацького і студентського професіоналізму. За таких умов студент не тільки оволодіває теоретичними знаннями основ наук, не просто навчається мистецтва соціально-прийнятого їх нормування, він вчиться виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, переосмислювати образи предметної ситуації задачі (інтелектуальні смисли) та образи особистості, з якими ототожнює себе Я (особистісні смисли), що веде до виникнення психічних новоутворень, пов'язаних із продуктивною самозміною і саморозвитком. У нього розвивається адекватний рефлексивний спосіб здійснення Я, ключовим моментом якого є засвоєння індивідом нової, відмінної від попередньої, позиції, котра полягає в активній самоперебудові особистості і реорганізації мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугерко Я.М. Культивування рефлексивних здібностей як принцип саморозвитку особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2011. № 33 (57). С. 244-254.

2. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.

3. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / гл. ред. А. Г. Реус ; сост. А. П. Зинченко. М.: Дело, 2004. 208 с.

4. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации: монография. М. : Наука, 2000. 174 с.

Дар'я Грицун,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Алла Омеляненко,

кандидат, педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 372.452

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНОВІКОВОМУ ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ

Анотація. У статті з'ясовано, що міжособистісне спілкування є специфічним видом діяльності і спрямоване на задоволення комунікативної потреби дитини. Запропонована модель формування мовленнєвого спілкування у дітей різновікової групи, яка включала три взаємопов'язані етапи: репродуктивно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Ключові слова: мовленнєве спілкування, різновіковий дитячий колектив, діти дошкільного віку.

Abstract. The article finds that interpersonal communication is a specific activity and is aimed at meeting the communicative needs of the child. The model of formation of speech communication at children of different age group which included three interrelated stages is offered: reproductive-activity, communicative-activity, reflexive-estimative.

Keywords: speech communication, children's collective of different ages, preschool children.

Навчально-виховна робота з дітьми спрямована перш за все на забезпечення умов, які дають дитині можливість самостійно пізнавати навколишній світ. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема комунікативно-мовленнєвої взаємодії дитини-дошкільника з людьми різного віку і, перш за все, з іншими дітьми в різновіковому колективі.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема взаємодії дітей досліджувалася в таких напрямках: концепція комунікативної діяльності дошкільників (З. Богуславська, Л. Галігузова, І. Маврина, М. Лісіна, Е. Смирнова, В. Утробіна); комунікативно-мовленнєве спілкування дітей (А. Богуш, О. Гаврилушкина, М. Лісіна, Н. Луцан, І. Луценко, Л. Калмикова, Т. Пироженко, Н. Шиліна); взаємодія вихователя та дітей (Е. Панько, Я. Коломинський). Вчені відзначають тісний зв'язок спілкування з різними видами діяльності і загальною життєдіяльністю дитини. За даними досліджень І. Луценко, впродовж дошкільного віку потреба в спілкуванні з однолітками в дитячому колективі

зростає і в старшому дошкільного віці саме однолітку як партнеру у спілкуванні надається перевага [2, с. 34].

Ряд дослідників розглядає різновікову групу закладу дошкільної освіти як оптимальну модель середовища дитячого розвитку (А. Арушанова, В. Бутейко, І. Дьоміна, О. Захарова, А. Ізмайлова, В. Караковский, С. Кондратьєва, Н. Флегонтова, Л. Фоменко, С. Якобсон). Вони вказують на те, що різновіковий склад групи створює сприятливі умови для розвитку і соціалізації як старших, так і молодших дітей. Прагнення до взаємного обміну знаннями, вміннями і навичками стимулює процес взаємодії і спілкування. Проблема розвитку мовлення дітей і мовленнєвого спілкування дітей розглядалися такими вченими, як О. Амаєва, А. Богущ, Н. Гавриш, І. Луценко, О. Ушакова [1, 2, 3]. Разом з тим наукові дослідження в даному напрямку не проводились.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та апробувати експериментальну модель ефективного формування мовленнєвого спілкування дошкільників в різновіковому дитячому колективі.

Проведений аналіз наукової літератури показав, що існує кілька підходів до визначення категорії спілкування, і немає єдиного, загальновизнаного для даного феномена. Виділившись в окрему категорію, спілкування стало об'єктом спеціального аналізу філософів, соціологів, психологів, психолінгвістів, педагогів, психотерапевтів. В ході теоретичного аналізу першоджерел нами було встановлено, що вчені сходяться на думці, що спілкування є одним з основних видів діяльності. Відзначено той факт, що міжособистісне спілкування за основними своїми характеристиками є специфічним видом діяльності і спрямоване на задоволення комунікативної потреби. В результаті визначено, що сутність спілкування полягає в прагненні людини пізнати і оцінити себе шляхом пізнання іншої людини, а також спрямована на самовдосконалення себе як індивіда.

В ході дослідження було встановлено, що мовленнєве спілкування грає визначальне значення в житті кожної людини, тому, що воно розкриває механізми структурування, організації і функціонування людського суспільства, відіграє з'єднувальну роль у взаємодії людини з суспільством.

Встановлено, що спілкування дитини дошкільного віку відбувається в двох сферах: сфера спілкування з дорослими і з однолітками. Кожна з яких впливає на психічний розвиток дитини. Однак саме спілкування з дітьми стимулює мовленнєвий розвиток дитини, впливає на її вміння взаємодіяти та впливати на навколишніх.

Група закладу дошкільної освіти – це первинний колектив, в якому дитина може спілкуватися з дітьми однієї вікової групи. Різновікова група закладу дошкільної освіти – це колектив дітей, які відрізняються за віком. Низка дослідників зазначають, що саме різновіковий склад групи створює сприятливі умови для розвитку та соціалізації як старших, так молодших дітей. Отже,

різновікова група забезпечує взаємодію різних поколінь дітей, передачу досвіду, в тому числі і мовленнєвого, від старших дітей до молодших.

В результаті аналізу психолого-педагогічної, лінгвістичної літератури ми розглядаємо мовленнєве спілкування дошкільників у різновіковому дитячому колективі як специфічну форму мовленнєвої взаємодії різних за віком співрозмовників (комунікантів) в різних ситуаціях спілкування: «педагог-діти», «діти молодшого дошкільного віку - діти старшого дошкільного віку», «діти молодшого, середнього та старшого дошкільного віку», об'єднані дитячим колективом (різновіковою групою), які породжують і відтворюють різні висловлювання як в спонтанному, так і стимульованому говорінні та відповідно його інтерпретують. Під різновіковою групою акладу дошкільної освіти розуміємо спільність дітей, які відрізняються паспортним віком, рівнем фізичного, соціального і мовленнєвого розвитку, об'єднаних спільною діяльністю, системою взаємодій і взаємовпливів основних структурних компонентів (предметно-просторового, навчально-виховного та соціального), які створюють зону реалізації потенційних можливостей різновікових суб'єктів.

Дитячий колектив – це складна соціально-педагогічна система з певною структурою міжособистісних відносин; різновікова група закладу дошкільної освіти – це поєднання дітей, різних за віком, рівнем фізичного і психічного розвитку. Взаємонавчання в різновіковій групі - організований (або стихійний, спонтанний) процес взаємодії і спілкування дітей різного віку, які перебувають на різних рівнях розвитку. Суть процесу взаємонавчання полягає в обміні знаннями, практичними мовленнєвими навичками, соціальним досвідом спілкування, також їх закріпленні та придбанні нових.

Завдяки теоретичному аналізу педагогічних та психологічних досліджень за темою, було визначено, що значний розвивальний потенціал дітей в різновіковій групі закладу дошкільної освіти актуалізується у чітко вибудованій моделі освітнього процесу. Педагогічно організоване спілкування дітей молодшого дошкільного віку з дітьми старшого в різновіковому дитячому колективі забезпечує успішний мовленнєвий розвиток, завдяки активному використанню з виховною метою здібностей молодших дітей до наслідування, а старших до контролю. У процесі дослідження було визначено критерії і показники формування мовленнєвого спілкування дітей в різновіковому дитячому колективі: 1) інформаційно-комунікативний з показниками: мовленнєва активність, ініціативність, інтенсивність спілкування (частота контактів), ступінь розвитку зв'язного мовлення; 2) емоційно-комунікативний з показниками: мотивація спілкування, сприйняття партнерами один одного, стиль спілкування (вираження емоцій), порозуміння один одного; 3) рефлексивно-комунікативний з показниками: взаємооцінка партнерами один одного, самооцінка спілкування з партнером, самовираження партнерів по спілкуванню.

За результатами констатувального етапу експерименту були виділені рівні сформованості мовленнєвого спілкування дітей в різновіковому дитячому колективі: достатній, середній і низький. Як з'ясувалося, достатній рівень сформованості мовленнєвого спілкування був зафіксований в експериментальній групі у 3,9% дітей молодшого віку, 16,4% - середнього, 25,7% - старшого віку, в контрольній - 4,7%, 16,7%, 24,6% відповідно. Середній рівень виявлено в експериментальній групі у 30,1% дітей молодшого віку, 31,6% - середнього, 35% - старшого віку, в контрольній: 29,3%, 32,9%, 35% відповідно. Низький рівень сформованості мовленнєвого спілкування був характерний для більшості дітей: в експериментальній: 66% дітей молодшого, 52% - середнього віку, 39,3% - старшого віку, в контрольній групі - 66%, 50,4%, 40, 4% відповідно.

На формульовальному етапі була розроблена модель формування мовленнєвого спілкування у дітей різновікової групи. Розроблена модель включала три взаємопов'язані етапи: репродуктивно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Мета першого - репродуктивно-діялісного етапу полягала у формуванні позитивних взаємовідносин між дітьми різновікового колективу. Видами роботи на цьому етапі послужили: ігри, мовленнєві та комунікативні ситуації, заняття з розвитку мовлення та художньої літератури, словесні доручення.

Другий - комунікативно-діялісний етап був спрямований на формування мовленнєвого спілкування дітей в різновіковому дитячому колективі. На цьому етапі застосовувалися такі види роботи: комунікативні ситуації «В автобусі», словесні доручення «Поясни, що потрібно робити», ігри «Телефон», «Мандрівник», заняття (ознайомлення з навколишнім, з природою), розваги.

На третьому - рефлексивно-оцінному етапі максимально активізувалося мовленнєве спілкування дошкільників різного віку між собою. На цьому етапі були організовані мовленнєві ситуації для дітей різного віку «Як ти вчиниш?», «Подивися за дітьми», ігрові вправи «Гості», «Катруся хворіє», серія ігор «Склади картинку», «Зроби разом з другом».

Теоретичну основу дослідження склали: теорія комунікативно-мовленнєвої діяльності, взаємозв'язок вербального і невербального спілкування в комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Педагогічними умовами формування мовленнєвого спілкування в різновіковій групі виступили: організація мовленнєвого спілкування як взаємодії різновікових суб'єктів в єдиному розвиваючому комунікативно-мовленнєвому просторі; організація взаємонавчання мовленнєвому спілкуванню в різновіковому дитячому колективі; наявність позитивних стимулів мовленнєвого спілкування зі старшими (молодшими) дітьми.

Отримані в результаті дані показали позитивні зміни в кількісній та якісній характеристиці рівнів сформованості мовленнєвого спілкування дошкільників експериментальної різновікової групи. Отже, результати дослідження

підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики з формування мовленнєвого спілкування дошкільників в різновіковій групі закладу дошкільної освіти.

Були визначені педагогічні умови формування мовленнєвого спілкування дітей в різновіковому дитячому колективі: організація мовленнєвого спілкування як взаємодії різновікових суб'єктів в єдиному розвиваючому комунікативно-мовленнєвому просторі, наявність позитивних стимулів у різновіковому дитячому колективі до придбання досвіду мовленнєвого спілкування зі старшими (молодшими) дітьми; організація взаємонавчання мовленнєвому спілкуванню в різновіковому дитячому колективі.

Результати контрольного етапу дослідження показали, що діти експериментальної групи досягли достатнього (30,7%) і середнього (46,8%) рівнів сформованості мовленнєвого спілкування дітей в різновіковому дитячому колективі. Щодо контрольної групи, то переважна більшість дошкільників залишилися на середньому (35,8%) і низькому (46,1%) рівнях.

Перспективу подальшого дослідження передбачаємо у вивченні взаємодії дітей різного дошкільного віку в процесі художньо-мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / [кол. авт. : А. М. Богуш, О. С. Трифонова, Н. В. Гавриш та ін.] ; Півд. Наук. Центр. АПН України. О. : ПНЦ АПН України. 2001. 269 с.
2. Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками . К. : НПУ. 2001. 96 с.
3. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я усвіті» О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко. К. : Світич. 2009. 208 с.

Аліна Джеваго,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.013.42:[364-212:613.83

ПРОФІЛАКТИКА НАРКОМАНІЇ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті досліджено загальні засади організації профілактичної роботи з наркоманії серед дітей та підлітків. Проаналізовано сутність понять «наркоманія» та «профілактика наркоманії». Визначено основні чинники і причини цього явища, до яких відносимо біологічні, психологічні, соціальні соціально-культурні. Досліджено основні види профілактики наркоманії – первинну, вторинну та третинну та здійснено їх загальну характеристику.

Ключові слова: наркоманія, профілактика, діти, молодь.

Abstract. The article examines the general principles of organization the preventive work on drug addiction among children and adolescents. The essence of the concepts "drug addiction" and "drug prevention" is analyzed. The main factors and causes of this phenomenon are identified, which include biological, psychological, social, socio-cultural. The main types of drug prevention - primary, secondary and tertiary have been studied and their general characteristics have been carried out.

Key words: drug addiction, prevention, children, youth.

Актуальність проблеми профілактики наркоманії визначається зміною наркоситуації в нашій країні, основною тенденцією якої є катастрофічне зростання числа наркозалежних, передусім, серед дітей і підлітків, що у свою чергу вимагає пошуку ефективних моделей профілактики цього явища серед підлітків.

Теоретичні основи дослідження з проблем наркоманії серед підлітків представлені у дослідженнях Н. Курек, А. Мудрік, Т. Шульга та інші; чинники і причини наркоманії серед підлітків розглядаються у наукових розвідках Б. Вовків, Д. Еникеева, С. Ковальова та інших; особливості соціально-педагогічної діяльності з профілактики наркоманії серед підлітків аналізуються М. Галагузовим, Н. Сиротою, М. Шакуровою та іншими. Системний аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми констатував, що підліткова наркоманія є однією з ключових проблем для України, яка становить загрозу національній безпеці, оскільки масштаби та темпи поширення наркоманії в підлітковому середовищі набувають рис епідеміологічного процесу. З огляду на це пріоритетне значення

має проблема соціально-педагогічної профілактики наркоманії саме серед підлітків групи ризику.

Аналіз науково-педагогічної літератури з позиції трактувань поняття «наркоманія» дозволив визначити, що це хворобливий потяг або пристрасть до наркотичних речовин, що призводить до фізичної і моральної деградації особистості і шкідливих для суспільства соціальних наслідків [2]. Підліткова наркоманія – це форма девіантної поведінки, яка виражається в фізичній або психічній залежності від наркотичних речовин, що поступово призводить дитячий організм до фізичного і психічного виснаження і соціальної дезадаптації особистості [1].

Важливим для проведення профілактичної роботи є визначення та характеристика основних чинників і причин появи масового явища наркоманії серед підлітків, до них відносимо: біологічні, психологічні, соціальні соціально-культурні чинники. Врахування вищеприказаних чинників є важливим при організації профілактики наркоманії в соціально-педагогічній роботі серед підлітків. Аналіз наукових джерел дав можливість визначити поняття «профілактика наркоманії» - це процес (профілактичні заходи), за допомогою яких здійснюється спроба запобігти початку вживання психоактивних речовин і наркоманії або обмежити розвиток проблем, пов'язаних з їх вживанням. Зусилля по профілактиці можуть бути зосереджені на людині або його оточенні.

Профілактика наркоманії – важливий напрямом соціально-педагогічної діяльності у будь-якому закладі освіти, яку розуміємо як цілеспрямований, систематичний, організований соціально-педагогічний процес спільної взаємодії педагогічного колективу закладів освіти, учнівських, студентських колективів, громадських організацій, батьків і батьківських комітетів, студентських рад, а також інших суб'єктів соціального середовища по впливу на свідомість, почуття і волю учнів, студентів, схильних, раніше вживали і вживають наркотики з метою вирішення завдань попередження, локалізації і подолання наркотичної поведінки.

Відповідно до класифікації ВООЗ, профілактика може бути первинною, вторинною та третинною. Первинна профілактика спрямована на загальну популяцію дітей, підлітків і молоді. Її зусилля повинні бути націлені не стільки на попередження хвороби, скільки на формування здорової моделі поведінки. Первинна профілактика полягає у створенні умов, що сприяють збереженню фізичного, особистісного та соціального здоров'я, і в попередженні несприятливого впливу на нього факторів соціальної і природної сфери. Первинна профілактика є масовою і найбільш ефективною. Вона ґрунтується на системному дослідженні впливу умов і факторів соціального і природного середовища на здоров'я населення. До заходів первинної профілактики відносяться міри захисту, які можуть впливати або на шляху несприятливого впливу факторів, що сприяють поширенню наркоманії або на підвищення стійкості організму людини до несприятливих факторів [1].

Вторинна профілактика спрямована на дітей і підлітків з ризикованою поведінкою, яка містить в собі надання підліткам різних видів соціальної підтримки адекватними; навчання ефективним соціальним навичкам подолання стресу та управління ним. Реальна допомога підліткам при проведенні вторинної профілактики може надаватися сім'єю, однолітками, «значущими іншими».

Третинна профілактика наркоманії серед підлітків є медико-соціальною, і спрямована на попередження переходу сформованого захворювання в більш важку форму, наслідків у вигляді стійкої дезадаптації осіб, що зазнають на собі вплив проблеми, пов'язаної з вживанням наркотиків [2]. Мета третинної профілактики – збільшення терміну ремісій, реабілітація наркозалежних хворих, обмеження ступеня шкоди, що наноситься зловживанням ПАР, запобігання хронічного захворювання. При проведенні третинної профілактики різко зростає роль соціально підтримуючих мереж в особі професіоналів – психотерапевтів, терапевтів і психологів, соціальних педагогів та працівників, а також непрофесіоналів – консультантів, членів соціально підтримуючих груп і співтовариств.

Поняття превентивного простору включає в себе розуміння того, що первинна, вторинна і третинна профілактика наркоманії – це компоненти єдиного профілактичного ланцюга, які не можуть розглядатися ізольовано один від одного. Профілактика наркоманії повинна передбачати систему розвитку здорових, адаптивних форм поведінки, спрямованих на рішення вікових психологічних і соціальних завдань, що можливе за умови створення ефективних соціально-педагогічних програм різних рівнів. Таким чином, активна участь соціального педагога в якості найважливішого соціально підтримуючого ресурсу є необхідним на всіх рівнях профілактики наркоманії. Крім того, у функції соціального педагога входить інтеграція професійних зусиль всіх спеціалістів, так або інакше включених в превентивну роботу.

Таким чином, ми вважаємо, що основний зміст соціально-педагогічної антинаркотичної профілактичної роботи з підлітками має включати в себе використання потенціалу соціуму та професійно підготовлених фахівців у реалізації цілей первинної, вторинної та третинної профілактики наркозалежності. Важливим є напрацювання загальнонаціонального досвіду по профілактичній роботі, а також створення власних професійних моделей профілактики в рамках виконання службових повноважень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Литвинова Н. А. Соціально-педагогічна профілактика наркоманії серед підлітків групи ризику: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 230 с.
2. Профілактика вживання наркотиків серед учнівської та студентської молоді : методичний посібник. За ред. Т. В. Журавель. К. : ФО-П Буря О.Д., 2014. 96 с.

Вікторія Дрозд,

здобувач другого(магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Алла Омеляненко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 376.36

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті висвітлено питання взаємозв'язку розвитку мовлення та культури мовленнєвого спілкування. Запропоновано серію комплексних занять з використанням ігрової діяльності для розвитку культури мовленнєвого спілкування.

Ключові слова: розвиток мовлення, культура мовленнєвого спілкування, ігрові технології.

Abstract. The article covers the relationship between speech development and the culture of speech communication. A series of complex classes with the use of game activities for the development of the culture of speech communication is offered.

Key words: speech development, culture of speech communication, game technologies.

Потреба в спілкуванні з оточуючими – одна з найважливіших соціальних потреб людини. У зв'язку з цим в сучасній системі освіти особливої актуальності набуває проблема розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку. Як відомо, саме в цей період закладається фундамент моральних принципів, моральної культури, формується досвід повсякденної комунікації.

Проблема розвитку культури спілкування дітей дошкільного віку досліджувалася в роботах Ю. Аркіна, А. Арушанової, М. Божович, В. Гербової, М. Годовікової, М. Львової. У цих дослідженнях визначена можливість навчання культури мовленнєвого спілкування на різних вікових етапах, описані лінгвістичні основи вивчення формул мовленнєвого етикету, їх граматичні, стилістичні та структурні особливості. Разом з тим при загальній розробленості проблеми розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку, залишається поза увагою дослідників багато невирішених питань: залежність між ігровою діяльністю дітей і культурою мовленнєвого спілкування; не визначені цілі і зміст роботи вихователя щодо розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей в ігровій діяльності.

В дошкільній педагогіці особливе значення надається провідному виду діяльності дитини – сюжетно-рольовій грі. Сьогодні, коли гра ефективно

застосовується в багатьох сферах життєдіяльності: в економіці, політиці, соціології, лінгвістиці, психотерапії. Перед батьками і педагогами стоїть завдання в повному обсязі та з великою функціональністю коректно включити ігрову діяльність у освітній простір сім'ї і закладу дошкільної освіти.

Оскільки гра відкриває полегшений шлях до освоєння культури спілкування, то перші кроки на цьому шляху стають доступними вже в дошкільному дитинстві. Логічно продумана гра сприяє виробленню потрібних моральних якостей в поєднанні з іншими якостями, що відносяться до фізичного, розумового, трудового та інших аспектів культури. Включаючи гру до освітнього процесу, педагог ненав'язливо, цілеспрямовано розвиває систему загальнолюдських цінностей і культуру спілкування. Проведений аналіз стану освітнього процесу в закладі дошкільної освіти показує, що багато проблем розвитку культури мовленнєвого спілкування та ігрова діяльність дітей дошкільного віку вивчені достатньо, проте система розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності залишається малодослідженою.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб розкрити теоретико-методологічні основи розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності та обґрунтувати педагогічні умови його здійснення.

В результаті аналізу наукової літератури було з'ясовано, що розвиток мовлення дітей відіграє важливу роль у культурі мовленнєвого спілкування, яку ми будемо розглядати в руслі загального мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Гра, на думку Н. Гавриш, І. Луценко, є засобом активізації мовленнєвого розвитку і мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку [2, 3]. Ігрова діяльність дітей активізує їхній словниковий запас. В ігровій діяльності створюються сприятливі умови для засвоєння і розуміння сенсу граматичних категорій: дитина повинна самостійно граматично правильно оформлювати свої думки, інакше її не зрозуміють однолітки, в грі дитина має можливість «вправлятися» у використанні граматичної будови мовлення, має можливість чути, як спілкуються її однолітки та педагог.

У розділі «Експериментальне дослідження рівнів розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності» нами визначено критерії, показники та рівні розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності; розроблено та науково обґрунтовано експериментальну методику розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності; подано результати констатувального і прикінцевого етапів експерименту.

На констатувальному етапі ми визначили показники та критерії розвитку культури мовленнєвого спілкування, встановили три рівні розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей (високий, середній, низький). Відповідно до

результатів констатувального експерименту було обрано експериментальну та контрольну групи.

Дані експерименту свідчать про те, що під час дослідження більшість дітей і в експериментальній, і в контрольній групах (44 і 45%) мають середні показники розвитку культури мовленнєвого спілкування. Високий рівень характерний для невеликого числа дітей дошкільного віку: 18% в експериментальній, 17% - у контрольній групі. Низький рівень відзначається у 36% дітей експериментальної групи і 38% - контрольної.

Аналізуючи отримані дані констатувального експерименту, ми виявили переважання середнього і низького рівнів розвитку культури мовленнєвого спілкування. У більшості дітей виявилось недостатнє вміння правильно будувати речення; слухати співрозмовника; навіть при діалозі між собою розмовляють криком, намагаючись, перекричати один одного; невміння ставити запитання і будувати відповіді в залежності від змісту запитання.

Перший напрямок роботи формуального експерименту – гармонійний розвиток всіх сторін мовлення (фонематичний, граматичний, лексичний), що визначають формування культури мовлення дітей дошкільного віку як частини їх загальної культури.

У цьому напрямку роботи нами були використані: пальчикові ігри, тому що багатьма вченими-фізіологами (М. Бернштейн, М. Кольцова, О. Леонтьєв, О. Лурія) визначався зв'язок і залежність загальної і мовленнєвої моторики. Стимулювання дрібної моторики пальців рук позитивно впливає на розвиток дитячого мовлення.

Ми проводили такі вправи: «Моя родина», «Мої бажання», інсценування казки В. Сутєєва «Курча і каченя», складання діалогів дітьми на тему «Мешканці зимового лісу», гра «Попелюшка», пальчиковий тіньовий театр.

Другий напрямок формуального експерименту – використання ігрової діяльності під час занять для розвитку культури мовленнєвого спілкування.

До методичного забезпечення роботи в даному напрямку увійшла серія комплексних занять «Уроки ввічливості» з наскрізними персонажами: професор Етикет, Нехочуйко, пані Указка, розроблену К. Бахарєвою [1, с. 25], яку ми адаптували до умов нашого експерименту. Серед занять були такі : бесіди «Доброго ранку, добрий день, доброго вечора», «Де акуратність, там і охайність», «До та після смачного обіду», «Правила поведінки у транспорті», «Ввічлива поїздка», «Театральні таємниці», «Ми йдемо до театру», «Ми в гостях». На цих заняттях використовувалися такі методичні прийоми: запитання Професора Етикета, шкідливі поради Нехочуйка, етикетні задачі, етикетні нагаданочки, підказки Пані Указки, загадки, скоромовки, лічилки та дидактичні ігри.

Для досягнення формуального етапу експерименту реалізовувалися такі педагогічні умови:

- організація культури мовленнєвого спілкування в єдиному розвивальному комунікативно-мовленнєвому просторі;

- наявність позитивних стимулів у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності;

- організація взаємонавчання культури мовленнєвого спілкування в ігровій діяльності.

Контрольний етап експерименту показав збільшення відсотку дітей, як в експериментальній, так і в контрольній групах, у яких середній рівень розвитку культури мовленнєвого спілкування (ЕГ- 48%; КГ-44%). Але якісно результати значно змінилися: збільшення показників в експериментальній групі, де високий рівень - становить 20%, а в контрольній групі позитивна динаміка становить лише 11%. Кількість дітей з низьким рівнем культури мовленнєвого спілкування в експериментальній групі скоротилося на 24%, а в контрольній групі - тільки на 10%.

Таким чином, експериментальна робота довела дієвість, доцільність і ефективність розроблених нами педагогічних умов розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності, що свідчить про ефективність розробленої та впровадженої нами методики, яка інтегрує різні види діяльності, і значущість подальшої роботи щодо пошуку концепцій, підходів, педагогічних умов розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахарева К. С. Ігри з розвитку мовлення для дітей дошкільного віку. К. : Видавничий Дім «Слово». 2009.120 с.

2. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільнє виховання*. 2003. №7. С. 12 - 14.

3. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись : Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. К. : Світич, 2008. 203 с

Анна Кулікова,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Попова,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.013.42:[364.4]:[615.82:7]

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті схарактеризовано арт-терапію як соціально-педагогічну технологію. Проаналізовано генезу та сутність поняття «арт-терапія». Визначено основні компоненти арт-терапії як соціально-педагогічної технології та її ймовірний вплив на процес соціалізації дитини. Встановлено, що арт-терапія у соціально-педагогічній діяльності може бути використана як основна технологія або як додатковий метод при роботі з різними віковими категоріями дітей. Аналіз та інтерпретація дозволили визначити арт-терапію як способи і технології соціальної корекції і соціальної реабілітації різних поведінкових труднощів, пов'язаних із соціалізацією, засобами мистецтва та художньої діяльності: музики, живопису, літератури, театру.

Ключові слова: арт-терапія, соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, дитина.

Abstract. The article characterizes art therapy as a socio-pedagogical technology. The genesis and essence of the concept of art therapy are analyzed. The main components of art therapy as a socio-pedagogical technology and its probable impact on the child's socialization process are identified. It is established that art therapy in socio-pedagogical activities can be used as a basic technology or as an additional method when working with different age groups of children. The analysis and interpretation allowed to define art therapy as ways and technologies of social correction and social rehabilitation of various behavioral difficulties connected with socialization by means of art and art activity: music, painting, literature, theater.

Key words: art therapy, social pedagogue, socio-pedagogical activity, child.

Соціально-педагогічна діяльність є важливою складовою у системі виховання особистості. Основним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності є соціальний педагог, тобто професійно підготовлений фахівець здатний розв'язувати складні завдання за допомогою сукупності соціально-педагогічних технологій.

У вітчизняній педагогіці, соціально-педагогічні технології, вперше були розглянуті і детально описані у 20-30-х роках ХХ століття А. Макаренко. Видатний

педагог надавав їм великого значення у процесі проектування особистості дитини, оскільки вважав, що використання соціально-педагогічних технологій може допомогти закласти правильні якості і цінності дитини у процесі її виховання та навчання [6].

Різні аспекти використання соціально-педагогічних технологій досліджувались у роботах відомих науковців, як-от Ш. Амонашвілі, Т. Безпалько, Р. Вайноле, Л. Завацька, А. Капська, В. Караковський, Н. Селіванова. Систематизація їх наукових поглядів дозволила інтерпретувати соціально-педагогічну технологію у двох її основних значеннях: як сукупність методів, засобів і прийомів, необхідних для успішної реалізації процесів виховання, навчання, соціалізації учнів; як науковий спосіб опису певного засобу або методу організації навчально-виховного процесу [3].

У наших наукових розвідках, соціально-педагогічну технологію будемо розуміти як комплекс систематичних методів діяльності, планування і оцінювання навчально-виховного процесу і успішної соціалізації підростаючого покоління, основною метою якого є вибудовування процесів виховання та навчання, що гарантують повноцінний та різносторонній розвиток особистості учнів, їх соціалізацію у сучасному суспільстві.

Ефективність використання соціально-педагогічних технологій залежить від людських і технічних ресурсів в основі яких лежить вірне застосування соціологічних, педагогічних і соціально-психологічних знань, теорій та інструментів для досягнення соціально значущих цілей. Соціально-педагогічні технології застосовуються в різних сферах діяльності і є інструментом вирішення суспільно важливих проблем.

В даний час є великий досвід використання арт-терапії як технології соціальної і соціально-педагогічної роботи з різними цільовими групами. Арт-терапія є ефективним напрямком в практиці соціально-педагогічної терапії та психотерапії. Оскільки робота соціального педагога пов'язана з наданням допомоги особистості, сім'ї, соціальній групі, вирішенням проблем пов'язаних зі збереженням психічного здоров'я дітей. Соціальний педагог в ході своєї професійної діяльності стикається з різними проблемами, що вимагає використання різних технологій, методів і прийомів роботи. Однією з таких технологій є арт-терапія.

У систему соціально-педагогічної та соціальної роботи арт-терапія прийшла з психології та психотерапії, тому у класичному визначенні цих галузей під арт-терапією (від англ. art – мистецтво; therapy – терапія, лікування) розуміють вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві і творчості. У вузькому сенсі, арт-терапію розглядають як терапію образотворчим мистецтвом з метою впливу на психоемоційний стан клієнта. В основі сучасного визначення арт-терапії лежать поняття експресії, комунікації, символізації, з дією яких і пов'язана художня творчість [6].

Термін «арт-терапія» (буквально – терапія мистецтвом) був введений А. Хіллом у 1938 році при описі роботи з хворими на туберкульоз в санаторіях. На початку свого розвитку арт-терапія відображала психоаналітичні погляди З. Фрейда і К. Юнга, у рамках яких кінцевий продукт художньої діяльності клієнта (малюнок, скульптура, інсталяція) виражає його неусвідомлені психічні процеси. Вперше арт-терапія як метод, який ми використовуємо сьогодні, був застосований у США для роботи з дітьми, яких вивезли з фашистських таборів після Другої Світової Війни. У 1960 р в Америці була створена перша арт-терапевтична асоціація [6]. Тривалий час арт-терапія розвивалася тільки в рамках медичної моделі, пізніше вона оформилася у так зване соціальне спрямування, потім поступово виділилася і відокремилася педагогічна і соціально-педагогічна модель арт-терапії. На перший план вийшли завдання розвитку, виховання і соціалізації особистості. Словосполучення «арт-терапія» в науково-педагогічній інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості засобами художньої діяльності [5].

Пріоритет теоретичного обґрунтування арт-терапії належить зарубіжним дослідникам. У європейській та американській традиції Британської асоціації арт-терапевтів та Американської арт-терапевтичної асоціації, дослідники Н. Гелінг, Е. Бушоні, С. Дженнінгс розглядають арт-терапію як практику в межах візуальних мистецтв та образотворчого мистецтва в системі психотерапевтичних відносин (малюнок, живопис, графіка, скульптура та інші). Дослідник М. Лібман визначив арт-терапію як використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття [2].

Однак, вітчизняна наукова практика теж має давній досвід використання творчості у виховних, розвиваючих і корекційних цілях. Теоретичний аналіз робіт А. Копитіна, А. Кринициної, Л. Лебедевої показав, що арт-терапія – це багатогранне і глибинне за емоційним впливом явище в різних сферах застосування, в тому числі клінічній та соціальній [6]. Арт-терапевтичний напрямок розвивається в практичній психології, освіті та соціальній роботі. Арт-терапія застосовується в лікувально-реабілітаційній, педагогічній та соціально-педагогічній діяльності як допоміжний метод в психотерапії (психодрама, художньо-творча діяльність, бібліотерапія), в лікувальній та спеціальній педагогіці (казкотерапія, ігротерапія, кольоротерапія та ін.), як здоров'язберігаючий напрям в педагогіці мистецтва і додатковій освіті, гуманітарно-естетичному вихованні. Особливістю сучасного етапу розвитку арт-терапії є посилення її міждисциплінарних зв'язків з психологією, соціологією, культурологією [1].

У загальному сенсі арт-терапія розглядається в залежності від галузі її застосування: як одна з форм психотерапевтичної практики; сукупність арт-терапевтичних методик; педагогічний метод; соціально-педагогічна технологія, техніка в соціальній роботі і соціально-педагогічній діяльності з дітьми.

Загально визнано, що арт-терапія має психопрофілактичну, розвиваючу і соціалізуючу спрямованість в активізації сутнісних сил особистості, завдяки чому арт-терапія може стати ефективною технологією соціально-педагогічного профілю в роботі з дітьми.

Якщо розглядати арт-терапію як технологію соціально-педагогічної діяльності, то можна стверджувати що вона має всі її компоненти, як-от: мета, основні завдання, функції, алгоритм дій за допомогою сукупності методів, засобів і прийомів, оцінка результативності.

Основна мета арт-терапії як технології соціально-педагогічної діяльності полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Завданнями арт-терапії як технології є: надати можливість для соціально прийняттого виходу агресії й іншим негативним почуттям; полегшити процес лікування (психотерапії) в якості допоміжного методу; отримати матеріал для психодіагностики; опрацювати пригнічені думки і почуття; встановити контакт з дитиною; розвинути її здатність до самоконтролю; сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях; скорегувати невірні моделі поведінки; сприяти соціалізації та ефективному спілкуванню; розвинути творчі здібності і повисити самооцінку [1].

Арт-терапія як технологія соціально-педагогічної діяльності має свій арсенал методів, засобів, прийомів і технік, які залежно від вирішуваної проблеми складають її основний зміст і втілюються у соціально-педагогічну програму. Основними завданнями якої є виявлення інтересів і потреб дітей, труднощів і проблем, відхилень у поведінці, рівня соціальної захищеності і адаптованості до соціального середовища; своєчасне надання допомоги і підтримки; посередництво між особистістю дитини і школою, сім'єю, середовищем; вжиття заходів щодо підтримки; сприяння в створенні психологічно комфортної і безпечної обстановки дитини в сім'ї, навколишньому середовищу, профілактика асоціальної поведінки та правопорушень.

Методи арт-терапії при роботі з дітьми, надають можливість: висловити агресивні почуття в соціально прийнятній формі через малювання, живопис фарбами або ліплення, танці, спів, які є безпечними способами розрядки напруги; прискорити прогрес в терапії: підсвідомі конфлікти і внутрішні переживання легше виражаються за допомогою зорових образів; інтерпретувати і діагностувати патологічні процеси в ході терапії; працювати з думками і почуттями, які здаються непереборними (втрати, смерть, перенесені травми і насильство, страхи, внутрішні конфлікти, спогади дитинства, сновидіння); зміцнити взаємини між учасниками; сприяти виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку; розвивати і посилювати увагу до почуттів; підсилювати відчуття власної особистісної цінності. Важливе значення в арт-терапії для розвитку особистості має задоволення, що виникає в результаті виявлення та розвитку прихованих умінь та здібностей [5].

Техніки арт-терапії при роботі з дітьми, виступають в якості інструменту соціалізації та соціальної адаптації: «робота з матеріалами» включає в себе техніки і вправи, застосування яких має на меті подолання труднощів, які нерідко проявляються на початку арт-терапевтичної роботи, стимулювання спонтанності, розвиток уяви і творчих здібностей; «практичні навички» включають в себе вправи, що сприяють тренуванню і вдосконаленню когнітивних навичок (уваги, пам'яті, мислення), тісно пов'язаних з практичною діяльністю і адаптивними можливостями особистості; «почуття і емоції» включають в себе вправи, що дозволяють висловлювати широкий спектр різних переживань, що сприяють подоланню емоційних проблем; «сприйняття себе» включають в себе вправи, що дозволяють дитині відобразити свій життєвий досвід і систему міжособистісних відносин з людьми (включаючи і ставлення до самого себе); «я працюю в групі» включають в себе вправи, що передбачають спільну образотворчу роботу в парах і сприяють розвитку комунікативних навичок шляхом дослідження і коригування соціальних ролей і звичних форм поведінки.

Використання арт-терапії як технології соціально-педагогічної діяльності дозволяє вирішувати такі важливі соціально-педагогічні завдання як-от: виховні, корекційні, психотерапевтичні, діагностичні, розвиваючі.

Арт-терапевтична технологія може бути застосована у двох формах – індивідуальній і груповій арт-терапії. Так, відомий арт-терапевт і дослідник М. Лібман, зазначає, що групова арт-терапія дозволяє: розвивати цінні соціальні навички, пов'язані з наданням взаємної підтримки членам групи; вирішувати спільні проблеми; дає можливість спостерігати результати своєї діяльності і її вплив на оточуючих; освоювати нові ролі, а також спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з оточуючими; підвищує самооцінку і веде до зміцнення особистої ідентичності; розвиває навички прийняття рішень [2].

Арт терапевтичні методи можуть використовуватися як у вигляді основного методу, так і в якості одного з допоміжних методів у роботі з дітьми різних вікових категорій. Існують різні варіанти використання арттерапії: використання вже існуючих творів мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію клієнтами; спонукання клієнтів до самостійної творчості; використання наявного твору мистецтва і самостійна творчість клієнтів; творчість самого соціального педагога, спрямоване на встановлення взаємодії з клієнтом.

Оцінка результативності арт-терапії у соціально-педагогічній роботі з дітьми полягає у отриманні позитивних результатів такої діяльності, до яких відносимо: забезпечення ефективного емоційного реагування, що виявляється у соціально прийнятних, допустимих формах; полегшення процесу комунікації для замкнених, сором'язливих або слабоорієнтованих на спілкування клієнтів; створення можливостей для невербального контакту (опосередкованого продуктом арттерапії), сприяє подоланню комунікативних і психологічних

бар'єрів; створення сприятливих умов для розвитку довільності і здатності до саморегуляції. Ці умови забезпечуються за рахунок того, що образотворча діяльність вимагає планування і регуляції діяльності на шляху досягнення цілей; створення додаткового впливу на усвідомлення дитиною своїх почуттів, переживань і емоційних станів передбачає регуляцію емоційних станів та реакцій; підвищення особистісної цінності, що сприяє формуванню позитивної "Я-концепції" і підвищенню впевненості в собі за рахунок соціального визнання цінності продукту, створеного дитиною.

Отже, результати нашої розвідки доводять, що арт-терапія може бути використана як технологія соціально-педагогічної діяльності, метою якої є гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Арт-терапія у соціально-педагогічній діяльності може бути використана як основна технологія або як додатковий метод при роботі з різними віковими категоріями дітей. Аналіз та інтерпретація дозволили визначити арт-терапію як способи і технології соціальної корекції і соціальної реабілітації різних поведінкових труднощів, пов'язаних із соціалізацією засобами мистецтва та художньої діяльності: музики, живопису, літератури, театру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Докторович М., Рурик Г., Хозраткулова І. Арт-терапія в діяльності психолога та соціального педагога. К. : редакція загально педагогічних газет, 2014. 97 с.
2. Ільченко І. Арт-терапія: навчальний посібник для студентів. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 150 с.
3. Капська А. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. К. : Центр учбової літератури, 2009. 488 с. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с
4. Сорока О.. Арт-терапія в соціальній сфері: Курс лекцій Тернопіль : ТДПУ, 2008. 86 с.
5. *Теорія і практика арт-терапії : навчально-методичний комплекс* / Уклад. І. В. Бабій. Умань : Алмі. 2014. 184 с.

Ганна Лопатіна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.043.2-056.2/.3

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ БДПУ

***Анотація.** Проаналізовано європейські стандарти, вимоги, рекомендації щодо забезпечення інклюзивної вищої освіти. Наголошено на необхідності змін у системі підвищення кваліфікації викладачів для успішного надання якісних освітніх послуг здобувачам вищої освіти з особливими потребами. Окреслено шляхи формування інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників БДПУ.*

***Ключові слова:** інклюзивна компетентність, науково-педагогічні працівники.*

***Abstract.** The analysis of European standards, requirements, recommendations for ensuring inclusive higher education is carried out. The need for changes in the system of advanced training of teachers for the successful provision of high-quality educational services to students with special needs is noted. The ways of forming inclusive competence of scientific and pedagogical staff of BSPU are determined.*

***Key words:** inclusive competence, research and teaching staff.*

Діяльність сучасного закладу вищої освіти (ЗВО) спрямована на підвищення якості вищої освіти, досягнення досконалості у викладанні і навчанні, національних і світових рейтингах, що актуалізує високий рівень професійної діяльності науково-педагогічних працівників (НПП).

Проблема формування інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО зумовлена необхідністю виконання домовленостей європейських країн, визначених у Rome Ministerial Communiqué (2020), Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 (Brussels, 2020) та інших ратифікованих в Україні міжнародних правових документах.

З моменту підписання Спільної Сорбонської декларації (1998 р.) європейські ЗВО пройшли шлях від узгодження й гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти до побудови Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), в якому цілі та політика узгоджуються на європейському рівні, а потім запроваджуються в національних освітніх системах і закладах вищої освіти. Це простір, де уряди, заклади вищої освіти з усіма стейкхолдерами разом формують освітній ландшафт.

Характеристиками сучасного ЄПВО є відкритість, доступність, інклюзивність. Це свідчить про дотримання взятих перед світовою спільнотою

зобов'язань щодо забезпечення загальнолюдських прав, зокрема і отримання якісної вищої освіти особами з особливими потребами, побудова освітнього процесу в ЗВО на основі інклюзивних цінностей; адаптація та модифікація освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб усіх без винятку здобувачів вищої освіти.

У рекомендаціях Ради по просуванню спільних цінностей, інклюзивної освіти та європейського виміру навчання (2018) в розділі «Підтримка педагогічного персоналу і викладачів» наголошено на наданні можливостей педагогічному персоналу просувати спільні цінності й забезпечувати інклюзивну освіту за допомогою: а) заходів по розширенню прав і можливостей педагогічного персоналу, що допомагають їм передавати загальні цінності і заохочувати активну громадянську позицію, передаючи при цьому почуття приналежності і відповідаючи на різноманітні потреби учнів; а також б) сприяння початкової і безперервної освіти, обмінів, взаємонавчання та консультування, а також наставництва і наставництва для педагогічного персоналу [7].

Українські заклади вищої освіти є частиною ЄПВО. Підписана Угода про асоціацію між Україною та ЄС (2014) передбачає комплексну європеїзацію української політичної, економічної та правової систем в короткостроковій перспективі. З прийняттям Закону України «Про вищу освіту» (2014) і затвердженням професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) зростає відповідальність НПП за виконання своїх трудових функцій з метою формування громадянських, професійних і світоглядних компетентностей, морально-етичних цінностей здобувачів вищої освіти, а також формування індивідуального плану професійного розвитку викладача [2], [6].

Бердянський державний педагогічний університет (БДПУ) є одним із найстаріших та найпотужніших закладів вищої освіти Південного Сходу України (Запорізька область), його колектив налічує 260 викладачів, серед яких 34 – доктори наук, професори та 180 – кандидати наук, доценти. Університет складається з 6 факультетів. В умовах реформування української національної системи освіти місія БДПУ – сприяння модернізації українського суспільства шляхом підготовки конкурентоздатних фахівців із високим рівнем професійної компетентності, інтелектуальної активності, соціальної відповідальності, що ґрунтуються на кращих вітчизняних традиціях та інтегровані у світову освіту й науку [4].

Упродовж останніх років провідні науковці, викладачі та здобувачі вищої освіти БДПУ взяли участь у реалізації низки міжнародних колективних та індивідуальних грантів, включно з проєктами: TEMPUS-IVproject «Training of teachers and educational managers to work with heterogeneous groups and organizations» 2013-2016 («Aus-und Weiterbildung für Pädagogenund Bildungsmanagerim Bereich Diversity»; координатор у БДПУ – професор О. Гуренко), основною метою якого було створення багаторівневої системи підготовки та

перепідготовки педагогів та освітніх менеджерів до роботи з гетерогенними групами та організаціями; Еразмус+: проект QUAERE. Проект «Система забезпечення якості в Україні: розвиток на основі стандартів та керівництв ENQA» (QUAERE); Зміни педагогічних факультетів та університетів у XXI столітті. Прогресивне управління університетом (Університет імені Масарика, Брно, Чехія); Інноваційний університет і лідерство» (Польща-Україна); проект «Управління інтернаціоналізацією та академічна співпраця між Німеччиною та Україною 2020-2021» («Training Course on Management of Internationalisation and German-Ukrainian Academic Cooperation 2020-2021») та інші. Учасниками проектів вивчено та проаналізовано кращі європейські практики роботи з гетерогенними групами та організаціями, було відкрито Компетентнісний центр інклюзивної освіти, що дозволило розповсюджувати досвід та кращі практики роботи з особами з порушеннями психофізичного розвитку серед педагогів, освітніх менеджерів, студентів і широкої громадськості. Було також переглянуто зміст та оновлено програми підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів, спеціалістів установ і закладів освіти, а також запроваджено Програму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників БДПУ [3], [5].

Важливою умовою надання якісних освітніх послуг здобувачам вищої освіти з особливими потребами є створення спеціальних умов для здобуття ними вищої освіти. Наразі актуальним є розв'язання суперечностей між: оприлюдненням проблеми інклюзивності вищої освіти й неготовністю закладів вищої освіти до її запровадження; наявністю державних нормативно-правових документів, які враховують інтереси і захищають громадянські права осіб із особливими потребами та частковим виконанням положень, викладених в них; потребою ЗВО у висококваліфікованих фахівцях та недостатнім рівнем підготовки різнопрофільних викладачів до роботи зі здобувачами з особливими потребами; необхідністю створення в ЗВО соціально-сталого інклюзивного середовища, яке ґрунтується на європейських цінностях та недостатнім використанням для цього науково-педагогічних ресурсів.

Формування інклюзивної компетентності НПП – це вимога сучасності, адже підготовлений НПП та високоякісна інклюзивна вища освіта допоможуть особам із особливими потребами, які мають рівні можливості та доступ до вищої освіти, отримати відповідну професійну кваліфікацію і навички, необхідні для їх значимої участі в демократичному суспільстві, міжкультурного взаєморозуміння і успішної конкурентоздатності на ринку праці. Так, більшість опитаних НПП не впевнені у своїй готовності до роботи зі здобувачами вищої освіти з особливими потребами, адже недостатньо обізнані з відповідним законодавством, не знають методик альтернативної комунікації та взаємодії, не вміють адаптувати робочі матеріали своїх навчальних курсів для кращого сприймання, не знають їх особистісні, психофізичні особливості та адаптивні можливості.

Окреслимо шляхи формування інклюзивної компетентності НПП:

- створення пропозицій щодо вдосконалення існуючої системи підвищення кваліфікації викладачів ЗВО відповідно до європейських стандартів, вимог Міністерства освіти і науки України та активне обговорення змісту курсів підвищення кваліфікації НПП на розширених засіданнях викладачів та методичної ради ЗВО;

- розробка та впровадження модульних курсів для НПП, які працюють зі здобувачами вищої освіти з особливими потребами за допомогою діалогічних та інтерактивних методів і форм навчання (метод фасилітації, метод тренінгу, Сократів діалог, метод брейнстормінгу, метод сторітеллінгу, метод блогінгу, метод проєктів, метод case-study, інтерактивні ігри, візуалізована лекція тощо);

- створення нових напрямків досліджень, зокрема за участю керівників курсових та магістерських робіт.

Відтак, реалізація означених шляхів формування інклюзивної компетентності допоможе підвищити обізнаність НПП ЗВО щодо практик рівноправного включення осіб із особливими потребами в простір вищої освіти, підтримки у завершенні навчання й підготовки; а також сприятиме застосуванню викладачами узгоджених методів й практик навчання, викладання та оцінювання з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова КМУ від 21.08.2019 р № 800. Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ від 27.12.2019 № 1133. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

2. Закон України «Про вищу освіту». (2014). URL : <https://zakon.help/law/1556-VII/>

3. Лопатіна Г. О., Гуренко О. І., Цибуляк Н. Ю. Фундаментальні цінності європейського простору вищої освіти: імплементація в освітній простір Бердянського державного педагогічного університету. Освіта і суспільство VI: Міжнародний збірник наукових праць. За ред. Т. Несторенко, Р. Бернатової. Бердянський державний педагогічний університет. Ополе: видавництво Вищої школи управління і адміністрації в Ополі, Польща. 2021. С. 344-352.

4. Місія БДПУ. URL : <https://bdpu.org.ua/public-information/mission-university/>

5. Положення про підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників Бердянського державного педагогічного університету та про підвищення кваліфікації на базі БДПУ науково-педагогічних і педагогічних працівників інших закладів освіти. 2020. URL : https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Pidvuchen_kval_2020.pdf (дата звернення: 15.10.21).

6. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»: Наказ Мінекономіки від 23.03.2021 р. № 610. URL : https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf(дата звернення: 15.10.21).

7. Рекомендація Ради по просуванню спільних цінностей, інклюзивної освіти та європейського виміру навчання від 22 травня 2018 р. OfficialJournaloftheEuropeanUnion. 2018. 195 р. URL : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

Анастасія Попова,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.091:364-43]:364-3(71)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОВІНЦІЇ КАНАДИ ОНТАРІО

Анотація. У статті визначено окремі аспекти системи професійного розвитку соціальних працівників-практиків у провінції Канади Онтаріо на основі Програми безперервної компетенції. Схарактеризовано загальну структуру професійних організацій Канади у галузі соціальної роботи, яка опікується системою професійного розвитку. Визначено, що до неї відносять фахові (національні та провінційні) та освітні організації, основною метою діяльності яких є створення стандартів професійної діяльності та забезпечення якості системи соціального обслуговування. Проаналізовано загальну структуру Програми безперервної компетенції соціальних працівників в Онтаріо.

Ключові слова: професійний розвиток, соціальний працівник, соціальна робота, Канада, Онтаріо.

Abstract. The article identifies some aspects of the social workers-practitioners' professional development system in the province of Ontario (Canada), which is based on the Continuing Competence Program. The general structure of professional organizations of Canada in the field of social work, which takes care of the system of professional development in this sphere, is characterized. It is determined that it includes professional (national and provincial) and educational organizations, the main purpose of which is to create standards of professional activity and ensure the quality of social services. The general structure of the Ontario Continuing Competence Program for Social Workers is analyzed.

Key words: professional development, social worker, social work, Canada, Ontario.

Соціальний працівник належить до типу професій «людина-людина», що обумовлює його постійну взаємодію із соціумом, і зокрема, передбачає необхідність постійного професійного вдосконалення і зростання. Оскільки, процес розвитку суспільства і зміни, що відбуваються у політичній, економічній і соціальній системах впливають на особистість і її умови життєдіяльності, а людина є головним суб'єктом соціальної роботи, важливим є створення умов для освіти впродовж життя для фахівців соціальної сфери, яка є важливою складовою професіоналізму соціальних працівників.

На часі, в Україні функціонує розгалужена мережа коледжів та університетів, які здійснюють професійну підготовку соціальних працівників,

однак відсутня система професійного розвитку і сертифікації фахівців із соціальної роботи після закінчення закладу освіти, що призводить до низької якості надання соціальних послуг, зниження престижу професії, і зокрема, професійної освіти в цілому. У цьому аспекті особливої актуальності набуває вивчення досвіду системи професійного вдосконалення соціальних працівників у провінції Канади Онтаріо, яка офіційно і законодавчо оформлена і сприяє підвищенню рівня надання соціальних послуг для населення та підняттю престижу соціальної роботи як фахової діяльності.

Як показало наше вивчення, процес становлення соціального працівника як фахівця та проблеми післядипломної освіти розкрито у наукових дослідженнях та монографіях багатьох вітчизняних (Р. Вайноле, І. Зверєвої О. Карпенко, Н. Клименко, О. Крокінської, В. Курбатова, В. Поліщук В. Сластьоніна, Н. Шмельової та ін.) і зарубіжних (Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель, Д. Герінг, (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський (Польща), В. Бочарова, Ю. Василькова, Ю. Галагузова, З. Гилязова, І. Зимня (Російська Федерація), Ч. Казетта, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США), І. Валліман (Швейцарія) та інші) науковців. У Канаді різні аспекти професійного розвитку соціальних працівників висвітлюють такі автори: Ф. Тернер, К. Джонс, Дж. Фолі, Дж. Джеймс, Б. Геро, Дж. Левайн, Дж. Мейнс, Р. Тодрес, Е. Лайтман, М. Гілберт, Г. Міллер, Г. Спечт, Р. Свідмор, М. Теккерей, Д. Брешнік та ін.

Однак, результати бібліографічного аналізу дають підстави стверджувати, що різні аспекти системи професійного розвитку соціальних працівників у провінції Канади Онтаріо не були предметом окремого дослідження. Водночас вивчення досвіду цієї провінції становить значний науковий інтерес і є важливим джерелом осмислення й творчого використання його конструктивних ідей у вітчизняній освітній теорії і практиці.

Система соціальної роботи та професійного розвитку фахівців соціальної роботи в Канаді має свою специфіку, яка обумовлюється 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, наявністю організаційних та регулюючих органів (коледжів) соціальної роботи і потужною діяльністю професійних організацій.

Система професійних організацій у галузі соціальної роботи, яка опікується системою професійного розвитку поділяється на 2 основні типи: фахові та освітні. 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 (Newfoundland 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)).

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.

Цікавим досвідом для системи професійного розвитку соціальних працівників є діяльність професійного об'єднання соціальних працівників Асоціації соціальних працівників у провінції Онтаріо (Ontario Association of Social Workers) та регулюючого органу соціальних працівників та працівників соціальних служб в Онтаріо Коледжом соціальних працівників та працівників соціальних служб, який функціонує на підставі Закону про соціальну роботу та соціальне обслуговування (Social Work and Social Service Work Act). У співпраці професійна організація і коледж працюють за напрямками реєстрації та відповідності кваліфікаційним і професійним стандартам соціальних працівників; захисту суспільних інтересів від некваліфікованих, некомпетентних або непридатних практиків у галузі соціальної роботи професійного розвитку соціальних працівників відповідно до Програми безперервної компетентності, яка становить значний інтерес для національної практики професійного розвитку соціальних працівників і може бути використана

як її основа (Continuing Competence Program) [1, 2].

Програма безперервної компетентності (Continuing Competence Program (CCP) є офіційною, обов'язковою, щорічною програмою сертифікації соціальних працівників (крім тих, хто має пенсійний клас свідчення про реєстрацію) у провінції Канади Онтаріо, і включає тих, хто зараз не практикує, зокрема перебуває у декретній відпустці або лікарняних. Її основна мета – сприяння забезпеченню якості професійної діяльності у галузі соціальної роботи та соціального обслуговування, а також заохочення соціальних працівників-практиків постійно вдосконалювати свою професійну майстерність. Це один із способів виконання Коледжем соціальних працівників та працівників соціальних служб свого мандату із захисту прав громадськості на отримання якісних послуг.

Оскільки, відповідно до Положення про реєстрацію (Registration Regulation), прийнятого відповідно до Закону Канади про соціальну роботу та соціальне обслуговування (Social Work and Social Service Work Act) усі практикуючі соціальні працівники в Онтаріо повинні бути офіційними членами Коледжу соціальних працівників та працівників соціальних служб і щорічно надавати докази професійної придатності щодо здійснення соціальної роботи чи роботи з соціального обслуговування відповідно до керівних принципів, встановлених Коледжем провінції Онтаріо [3]. Доказом професійної придатності є порт фоліо, складене в рамках Програми безперервної компетентності (Continuing Competence Program (CCP), відсутність якого є офіційною причиною відсторонення від виконання професійних зобов'язань.

Виходячи з моделі освіти дорослих, Програма безперервної компетентності (Continuing Competence Program (CCP) вимагає від практикуючих соціальних працівників щороку переглядати стандарти практики; проходити самооцінку на основі цих принципів; ставити цілі та здійснювати навчальну діяльність (участь у професійних курсах або майстер-класах (онлайн або особисто), відвідування лекцій та навчання без відриву від роботи, проведення досліджень, вивчення та аналіз наукових та практико-орієнтованих статей у журналах, нагляд за студентами або виконання обов'язків членів правління професійної асоціації чи іншої організації) на основі їх самооцінки.

Участь у щорічній Програмі безперервної компетентності (Continuing Competence Program (CCP) передбачає основний етап та додатковий. Основний етап складається з чотирьох кроків: 1-й крок – це перегляд етичного кодексу та стандартів практики та інших документів, що регулюють практику соціальної роботи в Канаді та провінції Онтаріо; 2-й крок – здійснення самооцінки за технологією SAT, яка передбачає визначення своїх слабких професійних сторін та професійних інтересів, рекомендації колег щодо необхідності професійного вдосконалення; 3-й крок спрямований на розроблення і виконання плану професійного розвитку

відповідно до здійсненої самооцінки; 4-й крок – заповнення необхідних документів, систематизація отриманих результатів, складання порт фоліо. Додатковий етап передбачає ознайомлення з інформацією, яка є важливою для професійної діяльності соціальних працівників у конкретному календарному році [1]. Так, зокрема, у 2021 році усі соціальні працівники-практики мають ознайомитися з інформаційними матеріалами за наступною тематикою «Етичні та компетентні відповіді на античорний расизм», «"Вони" мені сказали! Власність вашої професійної відповідальності, «Топ 6 роздумів щодо віртуальних послуг», «Роздуми щодо використання комунікаційних технологій на практиці», «Практика та політика комунікаційних технологій для цифрового світу».

Такий підхід до організації системи професійного розвитку сприяє тому, що соціальні працівники-практики завжди володіють сучасною інформацією щодо можливостей власної професійної діяльності, періодично здійснюють самоконтроль своїх професійних навичок, і дозволяє підвищувати престиж професії і якість надання соціальних послуг.

Отже, практика професійного розвитку соціальних працівників у провінції Канади Онтаріо є чітко врегульованою законодавством, професійними організаціями у галузі соціальної роботи, які мають великий вплив на практику професійної діяльності у цій галузі, та територіальними регулюючими органами (коледжами) і передбачає систематичну щорічну уніфіковану програму підвищення кваліфікації соціальних працівників-практиків побудовану на принципі індивідуальної освітньої траєкторії. Такий підхід до організації системи професійного розвитку соціальних працівників є індикатором якості надання соціальних послуг і створює можливості для реалізації права кожного громадянина Канади і мешканців Онтаріо на якісне соціальне обслуговування. Дана стаття не вичерпує усіх аспектів дослідження цієї проблеми, тому вбачаємо перспективи подальших досліджень у більш глибокому вивченні системи професійного розвитку соціальних працівників у всіх провінціях Канади та виокремленні конструктивних ідей для впровадження у національну практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Continuing Competence Program [Electronic resource] : official website / The Ontario College of Social Workers and Social Service Workers. – 2021. – Regime of access: <https://www.ocswssw.org/the-continuing-competence-program/general-information-ccp/> (дата звернення: 29.09.2021). – Title from the screen
2. General information [Electronic resource] : official website / The Ontario College of Social Workers and Social Service Workers. – 2021. – Regime of access: <https://www.ocswssw.org/about-us/general-information/> (дата звернення: 30.08.2021). – Title from the screen
3. Social Work and Social Service Work Act [Electronic resource] : official website /

Gavernment of Ontario. - 1998. - 31 p. Regime of access:
<https://www.ontario.ca/laws/statute/98s31>(дата звернення: 29.09.2021). - Title from the
screen

Інна Прокопчук,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного
та муніципального управління»

Тетяна Тернавська,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної підготовки та соціальної роботи
Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного
та муніципального управління»

УДК 378.091.2

ОСВІТА В ПРОДОВЖ ЖИТТЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

***Анотація.** У тезах представлено теоретичний аналіз освіти впродовж життя фахівців соціальної сфери. Проаналізовано, що фахівці з соціальної роботи повинні займатися дослідженням соціального становища та проблем впродовж життя, само розвиватися та підвищувати свою кваліфікацію впродовж життя. Освічений та компетентний фахівець соціальної сфери завжди буде затребуваним у професійному середовищі.*

***Ключові слова:** освіта, соціальна робота, фахові компетенції, професійне середовище.*

***Abstract.** Theses present a theoretical analysis of lifelong learning of social workers. It is analyzed that social work specialists should be engaged in the study of social status and problems throughout life, develop themselves and improve their skills throughout life. An educated and competent social worker will always be in demand in a professional environment.*

***Key words:** education, social work, professional competencies, professional environment.*

Проблема освіти людини у соціумі посідає центральне місце. Науковці все більше акцентують увагу на питанні освіти в продовж життя як основної умови професійного розвитку фахівця. Особливо ця проблема актуальна для соціальних працівників, які працюють у форматі «людина – людина», що передбачає їх здатність успішно функціонувати у системі міжособистісних відносин. Допрофесійна підготовка як складова професійної освіти має створювати фундамент для розвитку індивідуальної професійної компетентності особистості. У такому разі знання і навички, є найважливішими, з яких вміння готовності до оволодіння спеціальністю, мотивації до самореалізації в професійній діяльності.

Освіта протягом життя як причина людського піднесення. Важливою умовою для життя в суспільстві є швидка адаптація до нової інформації, концепція освіти передбачає необхідність здобування тих блоків інформації, які необхідні для

соціальної роботи. Ефективність освіти дозволить адаптуватися до оновлювальних соціальних процесів, фахівець соціальної роботи повинен розвиватись, адже з'являються нові способи подолання проблем, створення проектів (в тому числі міжнародні), що дає можливість переймати досвід. Розвиток особистості соціального фахівця розглядається у контексті накопичення досвіду та систематичного аналізу власної практики [1].

Професійне вдосконалення – це цілісний і безперервний процес, який відбувається протягом усієї активної професійної діяльності фахівці. Дивлячись на швидкі темпи розвитку суспільства новою реальністю сучасності стало те, що знання людини застарівають дуже швидко. Спеціальний розвиток для фахівця означає особистісний ріст, інтеграцію у професійній діяльності, перетворення та вдосконалення особистісних якостей. Складова освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних вимог, пріоритетів [3].

Підвищення кваліфікації, перепідготовка фахівця соціальної сфери - це не межа соціальної роботи, як галузі. Взаємне підсилення особистісних і професійних аспектів фахівця та вихід системних якостей цілого є основними складовими особистісного розвитку професіонала соціально-педагогічної сфери. Поширеними у науковій літературі є періодизації професійного розвитку, що базуються на досягненні особистістю рівня професіоналізму [4].

На професійний розвиток фахівців соціальної сфери позитивно впливає проведення наукових конференцій, професійних нарад, тренінгів, запрошення модераторів. Актуалізація процесів професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери ставить на порядок денний проблему визнання його результатів. Ефективною формою професійного є щоденна практика працівника у соціально-педагогічній роботі. Професійний розвиток оновлює і розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети допомоги, актуалізує взаємозв'язок між концепцією освіти впродовж життя та програмою соціальної роботи.

У соціумі здійснюється тісний зв'язок базової освіти та додаткової. Професійний розвиток особистості пов'язаний з розвитком індивідуальності взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини. Індивідуальна пізнавальна діяльність фахівця, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності в суспільстві. Людина (фахівець) перетворює освітні потенціали суспільства в рушійну силу свого розвитку, рух вгору кар'єрними сходинками, який прямо залежний від отримання базисних знань, розвитку соціального працівника. Розвиток фахівця, професіонала розпочинається з професійної підготовки та продовжується під час здійснення трудової діяльності [5].

Самоосвіта забезпечує можливість реалізації особистості у різні вікові періоди. Потреби людей у навичках і компетентності соціальної роботи

відповідно до сучасності. Освіта виступає інтеграційним елементом усього життя у професійному розвитку фахівців соціальної роботи [6].

Мета професійної підготовки соціальних працівників створення оптимального освітньо-виховного простору. Розвиток фахівців повинен передбачати досягнення різноманітних цілей (персональних).

Сформувані спеціальні практичні навички справжнього професіонала, допоможе взаємодія із професійним простором, усебічне піднесення свідомості й застосування набутих знань груп, переконаність у можливості вдосконалення [7].

Діяльність, спрямована на людину, має свою специфіку, яка майже залежить від освіти соціального працівника. Вторинна спеціалізація породжує подальше формування фахової майстерності на основі творчого підходу до здійснення трудової діяльності. Освіта протягом життя покликана підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі соціального працівника у культурній, соціальній і політичній діяльності країни. Актуальною є вимога постійного перенавчання та підвищення кваліфікації людини, збагачування набутих знань. Самовивчення та самоаналіз особистості, сприяє готовності до освіти в упродовж життя, надання фахівцем допомоги вимагає кваліфікації, ширший спектр варіантів в практиці соціальної роботи.

Сучасне розуміння професійного розвитку впродовж життя передбачає реалізацію принципів послідовності. Послідовна зміна станів, це постійний процес оптимального вибору, і поєднання освіти впродовж життя [3].

Самостійний процес організації власного навчання, включає в себе і використання досвіду того, хто здобуває освіту. Характер професійної зрілості і вправність удосконалення на всіх етапах життя діяльності соціальної роботи: осягання та поновлення життєвого і професійного досвіду, прогнозують нову його побудову і способу життя фахівця; формує життєстверджуюче бачення фахівця, її можливостей, проектів, перспектив розвитку освіти [2].

Результативно-цільова спрямованість освіти, є безперечним плюсом в порівняно з іншими традиційними підходами. Вдосконалення професійного розвитку фахівців соціальної роботи на основі повноправного підходу передбачають окремі аспекти, які включають в себе освіту.

Налаштування, цінності, уміння, навички і якості-закономірності для якісного здійснення освіти впродовж життя є важливим показником професійної освіти та обізнаності фахівця, розглядається не стільки його професіоналізм як здатність реалізації ідей і способів вдосконалення. Концепція професійного розвитку працівника є спробою відповісти на виклики сучасності в потребі фахівця-професіонала в суспільстві. Освіта протягом життя має на увазі зростання інвестицій у фахівця і знання, набуття основних навичок, включаючи грамотність соціальної роботи і розширення можливості для інноваційної діяльності.

Фахівці з соціальної роботи повинні займатися дослідженням соціального становища та проблем впродовж життя. Освіта не стоїть на місці, тому такі знання у галузі психології, медицини, психіатрії, соціології потрібно розвивати.

Отже, освіта стає універсальним цивілізаційним ресурсом, який уможлиблює розвиток потенціалу кожної особистості, особливо хто цього бажає. Загальнодоступність та безперервність освіти упродовж усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів. Результативно-цільова спрямованість освіти, є безперечним плюсом в житті.

Фахівець соціальної роботи всебічна людина, яка потребує постійного оновлення знань, спеціальний зріст, адаптація до всього нового. Сформувавши спеціальні навички справжнього професіонала, фахівець безперечно підвищить ефективність комунікації із професійним простором. Фахівець соціальної роботи повинен бути ефективним до клієнта, але також дбати про себе в першу чергу, повинен мотивувати себе, вчитись, адже він може доносити інформацію до людей на власному життєвому прикладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левченко О. М. Інноваційний вимір розвитку вищої освіти України: сучасний стан та перспективи: монографія /за заг. ред. Левченка О. М. Кіровоград: Ексклюзив-Систем. 2016. Ч. I. 580 с.
2. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Том 1. №15. 2019.
3. Кокур О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП "Інформ.-аналіт. Агенство". 2012. 200 с.
4. Мірошник С. І.. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*. Київ : 2015. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : Проект. Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України. *Освіта України*. 2001. С. 4–6.
6. Огаренко В. М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг: монографія. Київ : Вид-во НАДУ. 2005. 328 с.
7. Таланчук П. М. Сформулюй осердя свого щастя. Університет «Україна». Київ. 2014. 79 с.

Наталя Рибнікова,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Тургенєва,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4.005-051

МЕНЕДЖЕР З КОРПОРАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. У статті досліджено засади корпоративної соціальної відповідальності як чиннику сталого розвитку. Проаналізовано сутність поняття «корпоративна соціальна відповідальність». Визначено професійні завдання та обов'язки менеджерів з корпоративної соціальної відповідальності.

Abstract. In the article they examined the principles of corporate social responsibility as a factor of sustainable development. The essence of the concept of «corporate social responsibility» is analyzed. The professional tasks and responsibilities of managers of corporate social responsibility are defined.

Ключові слова: соціальна робота, корпоративна соціальна відповідальність, менеджер, соціальна політика, соціальний працівник.

Key words: social work, corporate social responsibility, a manager, social policy, a social worker.

Соціально-відповідальна поведінка основних суб'єктів суспільства – державних та місцевих органів влади, корпоративних структур, громадських організацій, громадян є гарантією сталого економічного та соціального розвитку, покращення якості життя, удосконалення виробничих відносин. В Україні досі немає сформованих традицій щодо налагодження якісного узгодження стратегії корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) соціальних установ зі своїми стейкхолдерами. Поява КСВ-стратегій не в останню чергу пов'язана з глибокими змінами, які сталися упродовж останніх десятиріч у тріаді «ринок – соціальна держава – організація» [1]. Згідно з результатами дослідження 2019 року від організації Pro Bono Club Ukraine 86% опитаних компаній не мають окремого відділу КСВ, у 38% з них спеціаліст із КСВ частково виконує ще й інші функції, що означає відсутність навіть одного фул-тайм спеціаліста з КСВ на компанію; а 59% компаній взагалі не планують збільшувати кількість КСВ-спеціалістів наступного фінансового року. Ми вважаємо, що таке відношення до менеджера/ки з КСВ

відбувається через нерозуміння важливості та результатів його/її діяльності. Відповідно, через таке ставлення, Україна відстає від провідних компаній Європи в питанні соціального благополуччя суспільства [5]. Обрання напрямку євроінтеграції та глобальної трансформації українського суспільства, вимагає пошуки нових наукових підходів до розвитку соціальної роботи.

Важливий внесок у розробку теоретико-прикладних аспектів корпоративної соціальної відповідальності та її державного регулювання зробили такі вітчизняні вчені, як О. Грішнова, М. Гриценко, А. Колот, М. Ліборакіна, С. Перегудов, М. Саприкіна, Н. Сіменко, І. Царик. Дослідженням розвитку соціальної відповідальності займалися такі зарубіжні вчені, як Р. Аккоф, М. Альбер, І. Ансофф, А. Берлі, Г. Боуен, Дж. Грейсон, К. Девіс, П. Дракер, А. Карр, А. Керолл, А. Матіс. Однак, незважаючи на достатню увагу до досліджуваного питання науковців та практиків в Україні все ж таки бракує напрацювань, які б стосувалися специфічних особливостей корпоративних практик в системі соціальної роботи.

З кожним роком питання корпоративної соціальної відповідальності стають усе актуальнішими для України, що пов'язано з рядом причин: по-перше, підприємства зазнають дедалі сильнішого впливу зовнішнього середовища і мають відповідно реагувати на його виклики, зокрема щодо соціальних орієнтирів; по-друге, у міру інтелектуалізації праці, збільшення ролі людського капіталу поступово змінюється розуміння працівниками поняття гідного робочого місця, справедливості винагороди за працю, ефективності зайнятості, зростають їхні вимоги до компанії-роботодавця; по-третє, поширення принципів відкритості і прозорості діяльності компаній робить доступною для працівників і споживачів будь-яку інформацію про функціонування компанії; по-четверте, підвищується зацікавленість потенційних інвесторів доінформації про конкурентоспроможність компанії, турботу про довкілля, соціальну відповідальність [1]. Згідно з вимогами стандарту ISO 26000, корпоративна соціальна відповідальність – це відповідальність компанії за вплив її рішень і дій на суспільство, навколишнє середовище, шляхом прозорої та етичної поведінки [4]. В той же час, КСВ не обмежується поняттями прозорості, добродійності, піклування за навколишнє середовище. КСВ – це стратегічна й системна робота з поліпшення репутаційного капіталу компанії. Для адаптації корпоративного управління до світових стандартів у провідних українських компаніях вводиться нова посада – менеджер з корпоративної соціальної відповідальності. Провідниками ідей корпоративної соціальної відповідальності можуть бути соціальні працівники/ці, що мають відповідну теоретичну й практичну підготовку. На нашу думку, за соціально спрямованими соціальними інституціями майбутнє. Менеджер/ка з КСВ повинен/а розуміти особливості взаємодії всіх учасників суспільних процесів – бізнесу, органів влади та

громадських організацій. Особливо важливо вміти вибудовувати продуктивні партнерські відносини з громадськими організаціями [3].

В умовах глобалізації стає все більше приватизованих державних підприємств. Соціальні служби – не виключення. Вимогою сьогодення є стремління самовдосконалюватися та змінюватися. Впровадження стратегій з корпоративної соціальної відповідальності є поштовхом для установ, які надають соціальні послуги, у бік підвищення клієнтоорієнтованості. Загалом корпоративна соціальна відповідальність – це відповідальність компаній за свій вплив на суспільство. А це – соціальні й екологічні проекти, програми стратегії по роботі з громадами. Відповідальним/ою за розробку та впровадження цих проєктів є саме КСВ-менеджер/ка. Ця професія, з'явилась відносно нещодавно. Ще 10 років тому, наймаючи людину на посаду КСВ-менеджера/ки, компанії писали в трудовій книжці «експерт з комунікацій». Сьогодні в Україні працює понад 30 менеджерів з КСВ, наприклад, у таких компаніях: 1+1 media, Carlsberg, Альфа-Банку, IDS Vorjomi, Енергоатом, Метінвест, Астарта, МХП та інші. Якщо говорити про департаменти для КСВ-менеджерів, тільки декілька компаній мають такі підрозділи, як, наприклад, ДТЕК та 1+1 media (група з КСВ). Ці компанії вже визнали, що нерозуміння суспільної соціальної значущості КСВ робить організацію не конкурентоздатною в сучасному суспільстві. Останнім часом з'являється все більше фактів, які свідчать, що корпоративна соціальна відповідальність є чинником підвищення іміджу компанії, зниження витрат, підвищення морального духу співробітників і лояльності клієнтів. Ми маємо брати до уваги ці позитивні практики, покращувати та модифікувати їх під українські реалії.

Згідно з дослідженням Європейської асоціації професіоналів з питань сталого розвитку за підтримки KPMG та GreenFlex, КСВ-менеджерами у країнах Європи у більшості випадків є жінки віком 31-50 років (див. рис. 1.), з досвідом від 2 до 10 років роботи у цій сфері [5].

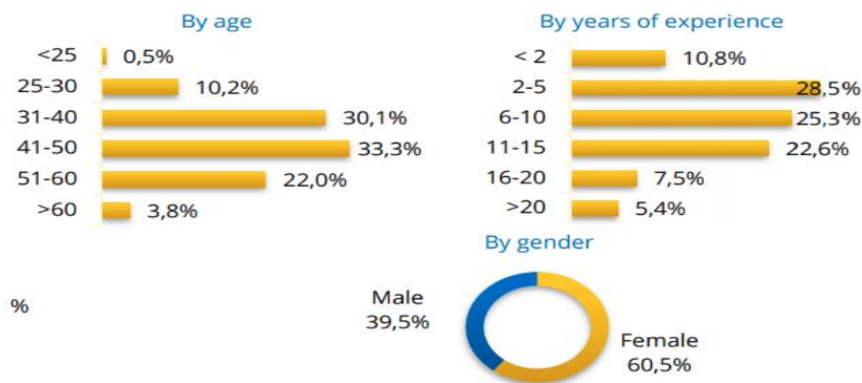


Рис. 1. Результати дослідження Європейської асоціації професіоналів з питань сталого розвитку

До обов'язків менеджерів з КСВ належить розробка стратегій, планів та проєктів з корпоративної соціальної відповідальності, показників ефективності, а також відстеження їхньої реалізації та звітування; підготовка щорічних звітів з КСВ; створення культури й духу КСВ всередині компанії; проведення досліджень, розбудова відносин зі стейкхолдерами (партнерами, клієнтами, громадськими й благодійними організаціями), координація соціальних активностей, які матимуть позитивний вплив на довкілля та місцеві спільноти. Зважаючи на таке навантаження не залишається сумнівів, що для ефективної роботи та вимірюваних результатів, необхідно створювати КСВ-підрозділи та не наділяти менеджера/ку іншими видами робіт [2].

Отже, сучасний стан соціального розвитку суспільства доводить необхідність удосконалення системи соціальної роботи в галузі корпоративної соціальної відповідальності. Варто вже зараз замислюватися над розробкою законопроєктів щодо державного регулювання, що передбачатиме низку заходів, зокрема: модернізацію мережі соціальних служб, організаційно-функціональне та правове забезпечення системного застосування КСВ-стратегій в соціальній роботі, проведення комплексного моніторингу соціальних процесів, а також введення посади менеджера/ки з КСВ в соціальних установах. Корпоративна соціальна відповідальність має бути невід'ємною складовою сучасної системи управління персоналом соціальних закладів. Персонал закладу завжди виступає одним із ключових чинників успіху, оскільки є одним із основних ресурсів. Цей ресурс може надавати значно більшу віддачу у разі його соціального підсилення.

Перспективи подальшого дослідження означеної проблеми вбачаємо у розробці та впровадженні освітньої програми з підготовки КСВ-менеджерів у закладах вищої освіти. Вважаємо за доцільне організувати професійне навчання соціальних працівників, які зможуть змінювати культуру закладу, спрямувати організацію та її партнерів до сталого розвитку та мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колот А. М. Корпоративна соціальна відповідальність : сучасна філософія, проблеми засвоєння. Економіка України. 2014. № 3. С. 70-77.
2. КСВ-менеджер/ка: портрет «професії чейнджмейкера» та топ-6 викликів. URL: <https://clck.ru/TPmvr>.
3. Менеджер з корпоративної соціальної відповідальності. URL: http://proforientator.info/?page_id=4945.
4. Мінц О. Ю., Камишнікова Е. В. Імплементация міжнародних стандартів у сфері корпоративної соціальної відповідальності на промислових підприємствах України. Електронне наукове фахове видання. 2019. № 9. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/9_2019/7.pdf.
5. Хто такі менеджери корпоративної соціальної відповідальності та сталого розвитку в Європі та Україні? URL: <https://clck.ru/TPmqw>.

Наталя Руденко,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Алла Омеляненко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 372.61

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРО ЕМОЦІЇ НА ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТТЯХ

Анотація. У статті розглядається проблема співвідношення мови та емоцій у контексті взаємозв'язку емоційних і пізнавальних процесів. Автор наголошує, що ефективність розвитку емоційних та пізнавальних процесів можлива за умови інтегрованого освітнього процесу.

Ключові слова: емоції, інтегровані заняття, діти старшого дошкільного віку.

Abstract. The article considers the problem of the relationship between language and emotions in the context of the relationship between emotional and cognitive processes. The author emphasizes that the effectiveness of the development of emotional and cognitive processes is possible under the condition of an integrated educational process.

Key words: emotions, integrated classes, children of senior preschool age.

Співвідношення емоційного і когнітивного розвитку це - одна з актуальних проблем виховання дітей дошкільного віку. Дослідники дитячого мислення підкреслюють перевагу суб'єктивних зв'язків у дошкільників. У словесних визначеннях дитина спирається на власний соціальний та емоційний досвід. Попри загальну вивченість емоцій, проблема розуміння дітьми дошкільного віку значень слів, що позначають емоційні стани, залишається поза увагою дослідників.

На єдності інтелекту та афекту як найважливішої умови розвитку психіки наголошував Л. Виготський. О. Запорожець, розвиваючи ідеї Л. Виготського, вважав, що в орієнтувальній діяльності дитини, яка формується на основі її практичної взаємодії з навколишньою дійсністю, органічно поєднуються як афективні, так і пізнавальні процеси. Під час такої емоційно-пізнавальної діяльності дитина подумки займає певну позицію в запропонованих обставинах, програє в ідеальному плані різні варіанти взаємин з оточуючими і отримує можливість не тільки заздалегідь уявити, але й пережити зміст даної ситуації, та її можливі наслідки для себе і для оточуючих людей.

Проблема розуміння семантичної сторони слова викликає значний інтерес для багатьох взаємопов'язаних між собою наук, таких як психологія, психолінгвістика, психосемантика, лінгвістика, педагогіка.

Розгляд психологічного аспекту проблеми базується на аналізі праць Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, О. Запорожця, Ф. Сохіна. З точки зору розробленої психологами позиції, людина пізнає дійсність через систему предметних значень та особистісно-сміслових утворень: світ, опосередкований соціально виробленими значеннями, інваріантний і характеризується загальними рисами; світ, опосередкований особистісно-смісловими утвореннями, індивідуально-особистісний. Сміслові утворення, створюючись в житті, визначають зміст минулого досвіду суб'єкта, виражають ставлення до усвідомлених явищ дійсності, виявляються в емоційних переживаннях (О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева, Я. Неверович, Т. Лоскутова, Т. Хрїзман) [1, 2, 3].

У дошкільній лінгводидактиці вивчено умови формування семантичного аспекту у дітей дошкільного віку (А. Богуш, Ф. Сохін, Є. Струніна, О. Ушакова, А. Смага, Л. Колунова, І. Непомняща, Т. Постоян, С. Ласунова, А. Лаврентьєва).

Лінгвістичні дослідження орієнтуються на вивчення ролі слова в мовній системі, зокрема, одним з предметів наукового аналізу є категоризація емоцій в лексиці мови, а також вплив емоцій на семантичну організацію значень (Д.Шмельов, Н.Береснева, І.Овчиннікова, Е.Мягкова).

Проблема співвідношення мови та емоцій розглядалася в контексті дослідження взаємозв'язку емоційних і пізнавальних процесів (Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, Б.Ломов, О.Запорожець, О.Дяченко, А.Кошелева, О.Кравцова); мовленнєвого спілкування (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Ф.Сохін, М.Лісіна, О.Ушакова, О.Смирнова, Л.Стрелкова, Е.Носенко, Н.Вітт); в контексті вивчення впливу вербалізації емоційних станів на емоційний розвиток (М.Веракса, Г.Кудріна, Е.Ковальова, Л.Маліков). Емоційні та пізнавальні процеси ефективно розвиваються за умови інтегрованого освітнього процесу.

Інтегрований освітній процес у закладі дошкільної освіти - це цілеспрямований і систематичний процес об'єднання освітніх напрямів під час спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на вирішення освітніх завдань на основі інтеграції змісту освіти та видів дитячої діяльності. Отже, запроваджуючи інтеграцію в освітній процес ЗДО, необхідно враховувати ще й вікові особливості дітей дошкільного віку: поведінка і діяльність дошкільника є «ще недостатньо диференційованим цілим» (Л. Виготський); «схоплювання» цілого раніше частин, дозволяє індивіду (в дитячому віці) «відразу», інтегрально бачити предмети очима всіх людей ...» (В.Давидов); «перш ніж знання про цілісність світу буде оформлено в системі теоретичних понять дитини, вона повинна відтворити рухливий інтегральний образ дійсності на рівні уяви» (В.Давидов, В.Кудрявцев); • «діти не рівні у своїх здібностях, але рівні у своїх

можливостях» (Є. Шулешко); для дошкільників є характерним домінування процесів інтеграції (синтезу) над процесами диференціації (аналізу) (М. Подд'яков); в умовах інтегрованого підходу взаємопроникнення й систематизація знань дітей, становлення в них цілісної та багатовимірної картини Всесвіту, розвиток пізнавальних здібностей, гнучкого мислення, умінь і навичок відбуваються ефективніше, але для цієї вікової категорії інтегрований підхід до змісту освіти є органічним (К. Крутій). Практика роботи показує, що інтегровані заняття більш цікавіші для дошкільників, оскільки допомагають вирішувати більшу кількість завдань, використати різні методи і прийоми, педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, інші засоби навчання. Це така організація навчального процесу у ЗДО, за якої неможлива неучасть кожної дитини в процесі пізнання та спів навчання. На інтегрованих заняттях ставиться акцент на самостійній пізнавальній діяльності дітей (а не заучуванні готових відповідей та висновків), створенні проблемних ситуацій з урахуванням вікових особливостей дітей та логіки навчального матеріалу. Інтегровані заняття складніші за структурою, а тому потребують більш ретельної підготовки до них вихователя, аніж до предметного заняття.

Розвиток уявлень про емоційних станах здійснювалося як фронтально, так і індивідуально (з однією дитиною або підгрупою дітей). Заняття проводилися в певній послідовності.

- формульованому навчанні проводилися наступні види занять і вправ:
 - бесіди про різні емоційні стани (радості, страху, смутку, злості і т.д.);
 - вправи-етюди на вираження певних емоцій за допомогою міміки і пантоміміки; розрізнення схожих і протилежних емоційних станів;
 - малювання під музику різних емоційних переживань і зміна змісту малюнка шляхом змішування кольорової палітри;
 - читання художньої літератури, визначення емоційних характеристик персонажів казок;
 - складання розповідей на задану тему, що відображають емоційні переживання дитини;
- розглядання репродукцій картин, що відображають різні емоційні стани;
- проведення інтегрованих занять, що включають використання різних видів художньої діяльності - образотворчої, музичної, мовленнєвої.

На I етапі навчання ми приділяли увагу розвитку вмінь розрізняти різні емоційні стани, виділяти в них головне, значуще для дитини. Потім вчили дітей вербально передавати свій і чужий емоційний стан через його називання, розуміння, опис,

У процесі занять діти виконували вправи на розвиток словника (підбір синонімів, антонімів, порівнянь), складали розповіді на задану тему і за репродукцією картини. Особлива увага приділялася читання і обговоренню художньої літератури.

Розвиток уявлень про емоційних станах здійснювалося як фронтально, так і індивідуально (з однією дитиною або підгрупою дітей). Заняття проводилися в певній послідовності. На кожному з них дітям пропонувалися вправи, спрямовані на розпізнання емоційних станів, виражених в міміці, пантомімічних рухах за допомогою піктограм, які схематично зображують емоційні стани - радість, злість, здивування, страх, смуток, відраза, сором, проводилися вправи-етюди на вираження основних емоційних станів, малювання під музику.

В кінці навчання було проведено контрольний зріз, який виявляв розуміння дітьми слів, що позначають емоції. Обстеження було спрямоване на виявлення рівня мовленнєвого розвитку дітей, особливостей розуміння значення слів, різних частин мови, що позначають емоційні стани і вміння їх порівнювати.

Методика контрольного зрізу була аналогічна методиці констатувального експерименту, проте завдання були дещо ускладнені. В результаті навчання діти легко визначали значення слів, що відображають емоційні стани (радість, смуток, страх), тому ми пропонували слова, що викликали труднощі на етапі констатувального експерименту (горе, сором'язливість, відраза, презирство, подив).

Аналіз вмінь передавати емоційний стан вербально дітьми експериментальної групи на прикінцевому етапі дослідження засвідчив позитивні результати щодо рівнів сформованості вмінь передавати емоційний стан вербально: в експериментальній групі 12,4% старших дошкільників піднялося до високого рівня, 82,5% перебувало на середньому рівні, а на низькому рівні лише 5,1% дітей. У контрольній групі відчутних позитивних змін у рівнях сформованості вмінь передавати емоційний стан вербально не відбулось.

Майже всі діти давали точні пояснення пропонованим словам, виявивши вміння узагальнювати і виділяти суттєві ознаки емоційних явищ. Відповіді дітей стали більш поширеними, вони могли не тільки назвати ознаки, а й описати емоційний стан, проявляючи розуміння не тільки своїх, але і чужих переживань ("горе" - це коли у людини щось сталося, біда якась, тому вона сумує плаче, горює).

Завдання на добір синонімів ми дещо видозмінили і пропонували підібрати слова, близькі і протилежні за значенням не тільки до іменника, прикметника, а також до дієслова (радість - радісний - радіти; смуток - сумний - сумує; страх-страшний - страшитися).

Характерно, що діти експериментальної групи легко виконували завдання на підбір синонімів до заданих слів: "горе" - біда, сум, нещастя, "радісний" - веселий, ненудний, сміхотливий, живий, пустотливий, як Буратіно, щасливий; "сміливий" - відважний, хоробрий, "боягузливий"- полохливий, боязкий, боязузливий; "лякається" - боїться; "злитися"- гніватися, сердитися.

Такі відповіді говорять про глибоке розуміння значення слів, вони вникають в їх зміст і можуть аргументовано пояснити її. Деякі діти наводили приклади з

літературних творів (сміхотливий, живий, пустотливий як Буратіно, "сумний" - Оленка на картині була сумна, її хотілося пожаліти і погладити).

Діти експериментальної групи легко і семантично точно позначали емоційні стани і швидко знаходили потрібні лексичні засоби.

Вони тонко розуміли і диференціювали свій емоційний стан і інших (однолітків, дорослих, персонажів літературних творів та картин).

У дітей експериментальної групи не було зафіксовано неадекватних відповідей, чітко простежувався цілеспрямований пошук слова, яке точно відбиває той чи інший емоційний стан, більшість дітей опанувало способами "проникнення" в семантичні структури, що дозволяють пояснити значення слів, які відображають емоційні прояви.

Адекватні відповіді дітей експериментальної групи відрізнялися від відповідей контрольної групи різноманітністю лексичного наповнення, розгорнутістю, логічністю, наприклад: Олег С. (ЕГ): Якщо людину налякати сильно, в очах у неї жах і страх, вона сильно боїться, тремтить; якщо людина нічого не боїться, її називають сміливою, відважною.

Якщо під час констатувального експерименту діти частіше виділяли загальні ознаки (гарний - поганий), то після навчання вони виділяли різні семантичні ознаки. У дітей експериментальної групи сформувався пізнавальний інтерес до змістовної сторони слів, що позначають емоційний стан, вони легко склали опис емоційних переживань.

Для дітей контрольної групи більшість завдань виявилися важкими, зафіксовано багато негативних і неадекватних відповідей.

У дітей експериментальної групи підвищився і загальний рівень мовленнєвого розвитку дітей (високий рівень був зафіксований у 70% дітей, середній - у 30%, низького рівня не було).

Свідченням ефективності використаної нами методики на формуальному етапі експерименту виступають зміни в рівнях сформованості вмій передавати емоційний стан вербально. За результатами прикінцевого етапу експерименту було зафіксовано позитивні кількісні та якісні зміни у сформованості вмій дітей старшого дошкільного віку передавати емоційний стан вербально. Так, на високому рівні перебували 12,4% дітей експериментальної групи, тоді як на констатувальному етапі цей рівень був відсутній. Якщо до навчання на середньому рівні знаходилося 45,9% старших дошкільників, то після навчання його засвідчили вже 82,5% дітей. При цьому низький рівень сформованості вмій дітей старшого дошкільного віку передавати емоційний стан вербально на прикінцевому етапі складав лише 5,1% дітей, тоді як на констатувальному етапі він був властивий 54,1% старшим дошкільникам.

Дослідження показало, що слова, які позначають емоції, ще не можна назвати поняттям у власному розумінні, їх можна розглядати як загальні уявлення про емоції. Зміст емоційних уявлень дітей старшого дошкільного віку дозволяє

виявити індивідуально-емоційне навантаження, яке несе слово, що позначає емоцію, для конкретної дитини. Виявилися особливості індивідуального реагування дитини на ту чи іншу ситуацію.

У ході експерименту було реалізовано загально-методичний принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей, частково-методичні принципи: комунікативно-діяльнісного підходу й комплексного розвитку мовлення дітей, домінуючої ролі ігрової діяльності, максимальної мовленнєвої активності дітей, варіативності добору змісту, форм і методів навчання, емоційної насиченості процесу навчання, збагачення мотивів мовленнєвої діяльності, формування елементарного усвідомлення дітьми мовних явищ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кошелєва А.Д. Емоційний розвиток дошкільника. К. : Слово.2020. 176 с.
2. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под.ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М. Педагогика. 1986. 178 с.
3. Хризман Т. П., Лоскутова Т. Д. Емоції, мовлення та активність мозку дитини. К. Вища школа. 2021. 232 с.

Вікторія Сичова,

доктор наук з державного управління,
професор кафедри соціології управління та соціальної роботи
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Лариса Хижняк,

доктор соціологічних наук,
професор кафедри прикладної соціології та соціальних комунікацій
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

Світлана Вакуленко,

кандидатсоціологічних наук,
доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

УДК 316.4 : 364.08 : 378.046.4

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАДАВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ОСОБАМ ПОХИЛОГО ВІКУ

Анотація. Проаналізовано вплив суспільних трансформацій на підходи до підвищення кваліфікації надавачів соціальних послуг особам похилого віку. Обґрунтована необхідність розвитку нормативно-правової, соціальної, методичної, управлінської, комунікативно-емпатичної, конфліктологічної та етичної компетентностей для покращення якості надання соціальних послуг особам похилого віку.

Ключові слова: надавачі соціальних послуг, особи похилого віку, компетентнісний підхід, підвищення кваліфікації, професійна компетентність.

Abstract. The influence of social transformations on the approach to professional development of social service providers for the elderly was analyzed. The necessity of development of normative-legal, social, methodical, managerial, communicative-empathic, conflictological and ethical competences for improvement of quality of rendering of social services to elderly people is substantiated.

Key words: social service providers, elderly, competence approach, advanced training, professional competence.

Швидкі зміни в організаційному розвитку соціальної сфери, викликані реалізацією реформи системи надання соціальних послуг в умовах децентралізації, схвалення Стратегії цифрової трансформації соціальної сфери (2020 р.)[4], зростання частки літніх людей (від 60 років) в складі населення України з 24% (у 2021 р.) до майже 40% (у 2050 р.) [3] обумовлюють необхідність покращення якості надання соціальних послуг особам похилого віку. Трансформація системи надання соціальних послуг змушує підвищувати рівень професійної компетентності фахівців соціальної сфери, зокрема, надавачів соціальних послуг особам похилого віку.

Підвищення кваліфікації надавачів соціальних послуг особам похилого віку – це процес цілеспрямованого формування у співробітників територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) (далі – терцентри), геріатричних пансіонатів спеціальних професійних знань, розвиток необхідних компетентностей, що сприяє покращенню якості надання соціальних послуг цій категорії отримувачів послуг.

Підвищення кваліфікації надавачів соціальних послуг особам похилого віку має відбуватися, як передбачає «Порядок атестації соціальних працівників, інших фахівців, що надають соціальні та реабілітаційні послуги», не рідше одного разу на три роки [2]. Підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору форм навчання та програм є умовою проведення чергової атестації працівників, що надають соціальні та реабілітаційні послуги.

Експертне опитування співробітників терцентрів у всіх районах Харківської області, а також у м. Харкові, проведене громадською організацією «Соціальний комунікативний центр» (голова – В. В. Сичова) за підтримки Департаменту соціального захисту Харківської обласної державної адміністрації в серпні-вересні 2020 року дозволило з'ясувати потреби у підвищенні кваліфікації надавачів соціальних послуг особам похилого віку. Так, після введення в дію Закону України «Про соціальні послуги» (2019 р.) вони гостро потребували систематизації знань із нормативно-правового забезпечення соціальної роботи з особами похилого віку, особливо вміння дотримуватися визначених в Україні державних стандартів соціальних послуг. Їм бракувало вмінь розбиратися в проблемних питаннях застосування зазначеного закону в частині розрахунку показників якості соціальних послуг, оцінки заходів соціальної підтримки (аналіз, прогнозування). Не менше питань викликали методи визначення індивідуальних потреб вразливих категорій, зокрема осіб похилого віку; інноваційні методи соціальної роботи з людьми похилого віку; комунікативні технології при організації їхньої соціальної реабілітації; технології вирішення конфліктів (переговори, медіація, консультування).

Необхідний рівень професійних компетентностей визначається Національною рамкою кваліфікацій. Для фахівців соціальної сфери важливо мати сформовану «інтегральну компетентність – здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в певній галузі професійної діяльності та в процесі фахового навчання, що передбачає застосування певних теорій, методів і технологій соціальної роботи, що характеризується невизначеністю умов і вимог розв'язання професійних завдань» [1].

Застосування компетентнісного підходу до підвищення кваліфікації надавачів соціальних послуг особам похилого віку передбачає розвиток їхньої професійної компетентності через подальше удосконалення нормативно-правової, соціальної, методичної, управлінської, комунікативно-емпатичної, конфліктологічної та етичної компетентностей.

Нами була розроблена освітня програма для проведення курсів підвищення кваліфікації співробітників територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), геріатричних пансіонатів у Харківській області за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Вона містить перелік тематичних занять, що сприяють розвитку необхідних компетентностей. Так, теми «Нормативно-правове забезпечення соціальної роботи з людьми похилого віку та особами з інвалідністю в Україні», «Державні стандарти соціальних послуг» сприяють розвитку нормативно-правової, соціальної та етичної компетентностей фахівців соціальної сфери.

Опанування методами визначення та оцінки індивідуальних потреб вразливих категорій населення; інноваційними методами соціальної роботи з особами похилого віку, особами з інвалідністю; техніками інтерв'ювання та консультування отримувачів соціальних послуг допомагають удосконалити методичну, соціальну компетентності надавачів соціальних послуг літнім людям. Розвиток управлінської компетентності обумовлюють теми з розрахунку показників якості соціальних послуг, заходів соціальної підтримки та їхня оцінка (аналіз стану та прогнозування).

Напрацювання алгоритму поведінки співробітників терцентрів і геріатричних пансіонатів у конфліктних ситуаціях і конфліктах; дій із запобігання та протидії домашньому насильству допомагає розвивати конфліктологічну, комунікативно-емпатичну компетентності надавачів соціальних послуг особам похилого віку. На удосконалення комунікативно-емпатичної, етичної компетентностей має вплинути застосування надавачами зазначених послуг технологій вирішення конфліктів (переговори, медіація, консультування), що передбачено освітньою програмою.

Програмні результати навчання передбачають усвідомлення надавачами соціальних послуг особам похилого віку проблем, особливостей надання соціальних і реабілітаційних послуг літнім людям та особам із інвалідністю в сучасних умовах.

Таким чином, застосування компетентнісного підходу до підвищення кваліфікації надавачів соціальних послуг особам похилого віку передбачає удосконалення їхньої нормативно-правової, соціальної, методичної, управлінської, комунікативно-емпатичної, конфліктологічної та етичної компетентностей. Це сприятиме підвищенню якості надання соціальних послуг такій вразливій групі населення, як особи похилого віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна рамка кваліфікацій: Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

2. Порядок атестації соціальних працівників, інших фахівців, що надають соціальні реабілітаційні послуги: затверджено Наказом Міністерства соціальної політики України 01.10.2012 № 612; зареєстровано в Міністерстві юстиції України 22 жовтня 2012 р. за № 1771/22083. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1771-12#Text>

3. Стратегія державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 11 січня 2018 р. № 10-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/10-2018-%D1%80#Text>

4. Стратегія цифрової трансформації соціальної сфери: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2020 р. № 1353-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1353-2020-%D1%80#Text>

СЕКЦІЯ 5
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Галина Бей,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Ірина Савельчук,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

УДК 364.4:378

РОЗШИРЕННЯ СФЕРИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЗАСОБАМИ
СОЦІАЛЬНО-ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті розглянуто засоби організації практичної соціальної роботи, вплив сфери соціальних послуг на соціально-проектну діяльність. Було проаналізовано досвід соціально-проектної діяльності соціальних працівників 15-ти державних установ і закладів, громадських та благодійних організацій, для яких розробка та впровадження соціальних проектів є важливою складовою у системі надання соціальних послуг. Виокремлено напрямки соціально-проектної діяльності, реалізація яких розширює спектр надання соціальних послуг основним категоріям клієнтів соціальної роботи, а саме: соціальна підтримка внутрішньо переміщених дітей та їх сім'ї; реабілітація військовослужбовців – учасників бойових бій та збройних конфліктів; соціальне підприємництво та молодіжні ініціативи; реінтеграція осіб без постійного місця проживання; освітні послуги людям похилого віку; підтримка інклюзії.

Abstract. The article considers the means of organizing practical social work, the impact of social services on social and project activities. The experience of social project activities of social workers of 15 state institutions and institutions, public and charitable organizations, for which the development and implementation of social projects is an important component in the system of social services, was analyzed. Areas of social project activities are identified, the implementation of which expands the range of social services to the main categories of clients of social work, namely: social support for internally displaced children and their families; rehabilitation of servicemen - participants of military battles and armed conflicts; social entrepreneurship and youth initiatives; reintegration of homeless persons; educational services for the elderly; support for inclusion.

Ключові слова: проект, соціальне проектування, соціально-проектна діяльність, соціальні послуги. **Key words:** project, social design, social project activities, social services.

Складні процеси сучасного розвитку соціальної роботи в Україні, що супроводжуються соціально-економічною нестабільністю, зміною соціокультурних цінностей, переосмисленням якості надання соціальних послуг, зумовили нові вимоги до практичної діяльності соціальних працівників. Орієнтування соціальної роботи на розширення сфери надання соціальних послуг, впровадження адміністративних послуг соціального характеру здійснюється лише в умовах співпраці фахівців соціальних інституцій, громадських й благодійних організацій, органів місцевого самоврядування. Тому сьогодні ведеться активний пошук нових засобів організації практичної соціальної роботи, здатних утвердити якісно нові соціальні послуги вразливим категоріям населення. У світлі цього покращення організації практичної соціальної роботи відбувається завдяки інтенсивному застосуванню методів, форм й засобів соціально-проектної діяльності, в основу яких покладено ідеї соціального проектування.

Застосування соціального проектування надає можливість, передусім, повніше та ефективніше використовувати здобутки теорії соціальної роботи в практичній діяльності фахівців із соціальної роботи [3]. Крім того, завдяки проектуванню технологій соціальної роботи реалізується впровадження інноваційних моделей надання соціальних послуг, оптимізується взаємодія соціальних працівників з отримувачами послуг. Стає можливим розширення сфери надання соціальних послуг, оскільки соціальна допомога й підтримка надається вже здебільш ширшому колу клієнтів через чітке визначення пріоритетних цілей та напрямів роботи, прогнозування результатів від реалізації соціальних проектів.

Проблема впровадження соціальних проектів та ефективного застосування соціально-проектної технології в практичній діяльності соціальних працівників завжди була у центрі уваги науковців та практиків (О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова, І. Савельчук, Т. Семігіна). У наукових пошуках вчені зверталися й до питань розширення сфери надання соціальних послуг у різних напрямках: обґрунтування методології соціального проектування висвітлено у працях Л. Вороніної, Л. Банникової, Е. Ларсона, В. Курбатова, О. Курбатової; розробку інструментарію й механізмів впровадження соціальних проектів розглядали В. Віноградов, Є. Вяхірева, О. Ерліх. Проте, визначення шляхів ефективного застосування соціально-проектної діяльності соціальних працівників для розширення сфери надання соціальних послуг населенню потребує спеціального дослідження.

Сучасне соціальне життя настільки різноманітне та непередбачуване, що часом необхідні технології соціальної роботи для його структурування та регулювання, які на меті матимуть успішне врегулювання виникаючих конфліктних ситуацій та подолання специфічних проблем, використовуючи при цьому всі необхідні способи та ресурси. Серед таких способів важливе місце серед інших методів й технологій практичної діяльності соціальних працівників займає

технологія соціального проектування [1], яка бере свій початок з розробки інновацій та інноватики в соціальній роботі.

Соціальне проектування визначається як інноваційна діяльність, на основі того що її застосування передбачає певні соціальні зміни, які створюються, отримують обґрунтування, плануються як здійснення певного виду впровадження інновацій у практичну соціальну роботу. Цілком логічним є залучення соціального проектування до системи надання соціальних послуг, тим самим отримуємо інноваційну модель надання соціальних послуг, що здатна вирішувати проблеми соціально незахищених категорій населення [4].

Як відомо, сучасна система соціальних послуг повинна відповідати потребам громадян і орієнтуватися на покращення якості їхнього життя, оскільки відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» громадянам можуть надаватися такі види соціальних послуг як-от: соціально-побутові, психологічні соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні, послуги з працевлаштування, інформаційні, інші соціальні послуги [2]. Для розширення сфери надання соціальних послуг особливо цінним є використання соціальних проектів, діяльність яких націлена на діагностику актуальних і перспективних соціальних проблем, вироблення ресурсно-забезпечених оптимальних варіантів їх вирішення.

Нами було проаналізовано досвід соціально-проектної діяльності соціальних працівників 15-ти державних установ й закладів, громадських та благодійних організацій, для яких розробка та впровадження соціальних проектів є важливою складовою у системі надання соціальних послуг (рис.1)

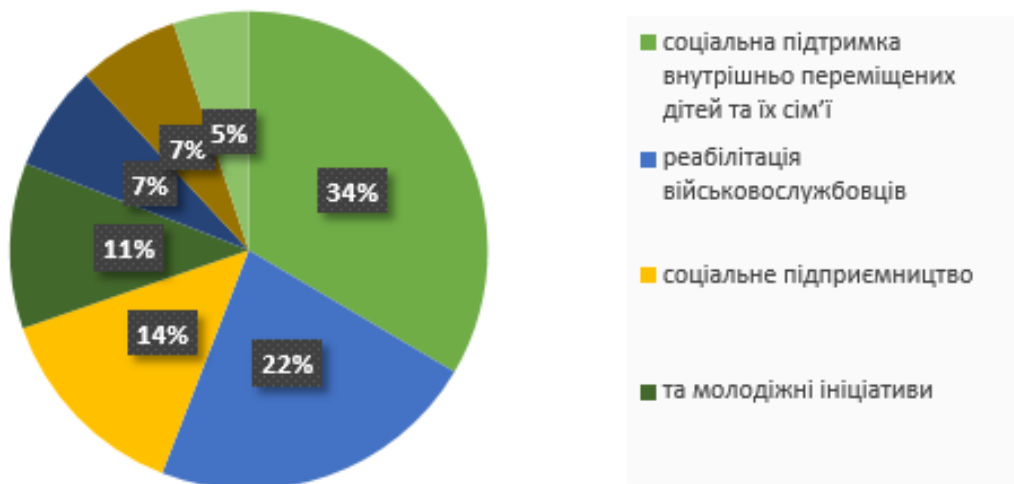


Рис. 1. Напрями соціально-проектної діяльності соціальних працівників

Після завершення дослідження були виділені напрямки соціально-проектної діяльності, реалізація яких розширює спектр надання соціальних послуг основним категоріям клієнтів соціальної роботи, а саме: соціальна підтримка внутрішньо переміщених дітей та їх сім'ї (33,5%); реабілітація військовослужбовців – учасників бойових бій та збройних конфліктів (22,4%); соціальне підприємництво (13,8%) та молодіжні ініціативи (11,2%); реінтеграція осіб без постійного місця проживання (7,2%); освітні послуги людям похилого віку

(6,8%); підтримка інклюзії (5,1%). Наявність цих пріоритетних напрямів соціально-проектної діяльності соціальних працівників підтверджує існування нових тенденцій розвитку соціальної роботи [5]. Таким чином, реалізація соціальних проектів сприяє як покращенню якості надання соціальних послуг соціально незахищеним групам клієнтів, так й розширенню змісту інноваційних послуг та категорій отримувачів цих послуг.

Отже, сучасна система надання соціальних послуг орієнтовується на потреби соціальних змін, спрямовує її вдосконалення на розширення можливостей соціальних працівників щодо застосування технологій соціально-проектної діяльності у роботі з різними категоріями клієнтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько О. В. Соціальне проектування: навч. посіб. К., 2010, 127с.
2. Закон України «Про надання соціальних послуг». URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
3. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. І. Д. Зверевої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
4. Савельчук І. Б. Науково-методичні підходи до впровадження інновацій в практику соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2012. № 2. С.180-186.
5. SavelchukI., BybykD., ZhytynskaM., IvzhenkoI., MikheivaO., KunytsiaT. Trends in the Development of Social Work: Postmodern Ideas and Prospects. *Postmodern Openings*, 2021. 12(3Sup1), P.143-154. <https://doi.org/10.18662/po/12.3Sup1/356>

Вадим Бирик,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Дар'я Бирик,

доктор філософії,
старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

УДК 37.012:364.442.2

ПРОЄКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ НАДАВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ В ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена потребою реальної практики підготовки майбутніх надавачів соціальних послуг до проєктної діяльності як основних ініціаторів соціальних змін та удосконалення практики соціальної роботи. При цьому у майбутніх соціальних працівників має бути сформоване розуміння проєктної діяльності у процесах реформування системи надання соціальних послуг. Зроблено висновки про те, що питання формування проєктної компетентності на сьогодні стає актуальною для сфери соціальних послуг в галузі соціальної роботи, оскільки вона відповідає появі нових локальних і глобальних викликів.

Ключові слова: галузь соціальної роботи, компетентність; майбутні надавачі соціальних послуг; проєктна діяльність; професійна підготовка; фахівець соціальної сфери.

Abstract. The relevance of the study is due to the need for real practice of preparing future social service providers for project activities as the main initiators of social change and improving the practice of social work. At the same time, future social workers must have an understanding of project activities in the process of reforming the system of social services. It is concluded that the issue of formation of project competence today becomes relevant for the field of social services in the field of social work, as it corresponds to the emergence of new local and global challenges.

Key words: branch of social work, competence; future social service providers; project activity; professional training; social specialist.

В умовах реформування сфери надання соціальних послуг населенню України велике значення приділяється розвитку теорії та практики соціальної роботи, наближення її до європейських стандартів, які представляють нормативно-правове поле підготовки майбутніх соціальних працівників («Світові

пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» (The Global Agenda for Social Work and Social Development, 2012), «Глобальне визначення соціальної роботи» (Global Definition of Social Work, 2014). Крім того, створення сприятливих умов для розвитку і самореалізації майбутніх фахівців соціальної роботи та здійснення якісної професійної підготовки фахівців соціальної сфери є одним із пріоритетних завдань вітчизняної вищої освіти, які детермінуються методологічно унормованими стратегічними документами: Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та другого (магістерського) рівня; освітні програми зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота; Закон України «Про освіту» (2017 рік), «Про вищу освіту» (2014 рік), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Національна стратегія державної молодіжної політики до 2030 року, Стратегія сталого розвитку «Україна – 2030 (2017 р.). Процеси реформування галузі висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Проблемами теорії та практики соціальної роботи у різних наукових аспектах займалися: (О. Лісовець) досліджував формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, (Г. Слосанська) професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах, (Н. Павлик) цікавила сучасна організація неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів, (І. Савельчук) підготовку соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету, (І. Мельничук) професійну підготовку майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах, (Б. Пехота) соціально-педагогічну роботу з дітьми із маргінальних сімей в Польщі, (О. Повідайчик) професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності та інші.

В Україні виконано низку ґрунтовних досліджень щодо різних аспектів професійної підготовки, зокрема присвячені вивченню питання підготовки майбутніх соціальних працівників до: надання різноманітними категоріями споживачів соціально-економічних послуг (А. Приходько), прийомними сім'ями (О. Міхеєва); до менеджменту в соціальній роботі (Є. Дєдов); учнівською молоддю з метою організації їхнього дозвілля (С. Пашенко), готовності роботи майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку з метою організації патронажної роботи (Т. Голубенко); дітьми і молоддю (І. Зверєва); безробітною молоддю з метою профорієнтації (Л. Горбань).

Неможливо оминати увагою, у контексті нашого дослідження провідні ідеї отримані авторами наукових праць у контексті здійснюваного ними дослідження, були впроваджені в освітній процес вітчизняних закладів вищої освіти, у яких функціонують освітні програми з підготовки майбутніх соціальних працівників.

Про що свідчать ідеї багаторівневої соціальної освіти в галузі соціальної роботи, що без сумніву активізували діяльність закладів вищої освіти щодо розширення простору професійної підготовки соціального працівника, які дозволяють наповнити її новим змістом освітніх (О. Карпенко), та інноваційних технологій (І. Савельчук), засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах (І. Мельничук), науково-дослідницькою діяльністю (О. Повідайчик).

На окрему увагу заслуговує проектна компетентність як така, що покликана підготувати майбутнього надавача соціальних послуг до появи нових локальних і глобальних викликів [4]. Як відповідь на цю суперечність важливим аспектом вирішення цієї проблеми є використання ресурсу соціального проектування для підвищення ефективності соціальної роботи щодо якісного надання соціальних послуг. Наведене означає, що логічним повинно бути отримання інноваційної моделі надання соціальних послуг, вирішення проблем соціально незахищених категорій населення через впровадження інновацій та соціального проектування у практичну соціальну роботу [2]. Відтак, дослідження соціального проектування у безпосередній організаційній практиці професійної підготовки до соціальної роботи є доцільним для забезпечення високого рівня та якості життя населення України, створення сприятливих умов для діяльності нинішнього та майбутніх поколінь у відповідності до принципів та стандартів Європейського Союзу.

З огляду на це, саме фахівцям соціальної роботи належить важлива суспільно-значуща місія – формувати особистість нової генерації, здатної перетворити світ, орієнтованих на поступальні зміни у своєму суспільстві, знаходити новітні підходи до назрілих соціальних проблем. Саме тому сформованість у сучасної молоді соціального проектування без перебільшення можна назвати важливою умовою їх включення в процеси, що відбуваються в галузі та державі.

Виходячи з наведеного, для формування концепції проектною компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг фіксуємо необхідність розуміння студентами власних соціальних проектів як вбудованих у ширші процеси реформування системи надання соціальних послуг в Україні для себе та найближчого оточення; для знайомих, але не близьких людей; для сторонніх і навіть незнайомих людей; для певної громади людей [3], вироблення ресурсно-забезпечених оптимальних варіантів вирішення актуальних і перспективних соціальних проблем. Результатом підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі є їх готовність до використання нетрадиційних форм роботи в своїй професійній діяльності [5]. Очевидно, що провідне завдання закладів вищої освіти полягає в пошуку й запровадженні нових підходів до професійної підготовки майбутніх надавачів соціальних послуг для системного формування у них активної життєвої позиції; орієнтації на цінності соціальної роботи, творчого та нестандартного підходу в потоці проектних технологій [5],

розвиненого емоційного інтелекту; орієнтації на креативність; освоєння навиків стратегічного та критичного мислення; вміння орієнтуватися в умовах, що змінюються; уміння ставити чіткі; готовність їх вирішувати; здібність до самоосвіти, самореалізації та саморозвитку.

Адже, сучасний фахівець має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, але і уміти самостійно орієнтуватися на соціальні зміни як цінності соціальної роботи; розширювати свої можливості щодо управління знаннями та ресурсами соціальної роботи; забезпечувати розвиток аналітичного і креативного мислення; прагнення до ефективної партнерської співпраці та командної взаємодії [1]. Відтак, для обґрунтування і розробки напрямків формування проєктної компетенції як компонента соціальної роботи, здатного підвищити якість практики соціальної роботи, є важливим вивчення специфіки його формування в умовах переосмисленого процесу професійної підготовки.

Таким чином, можна з впевненістю стверджувати, що проєктна компетентність на сьогодні стає актуальною для галузі соціальної роботи, оскільки вона відповідає потребам, які важливі на сучасному етапі розвитку теорії та практики соціальної роботи та будуть актуальними і в майбутньому надавачам соціальних послуг для розвитку професійної діяльності суб'єктів процесу соціального захисту населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библик, Д.Д. Зміст та структура соціального лідерства майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 2. pp. 138-151 <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.2.1>.
2. Савельчук І.Б. Науково-методичні підходи до впровадження інновацій в практику соціальної роботи // *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2012. - №2. - С.180-186.
3. Купенко, О. В. Система формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи: історичний підхід. *Sciences of Europe*, 2020, 53-4 (53). <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/26.24>
4. Savelchuk, I., Bybyk, D., Zhytynska, M., Ivzhenko, I., Mikheiva, O., & Kunytsia, T. Trends in the Development of Social Work: Postmodern Ideas and Prospects. *Postmodern Openings*, 2021. 12 (3Sup1), pp. 143-154. <https://doi.org/10.18662/po/12.3Sup1/356>
5. Petrovskaya, C. Forming of project competence in future representative sofsocial services, *Social Work and Education*. 2016. Vol.3, No. 2., pp. 56-62.

Ольга Донченко,

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри дошкільної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 371.134:373.2:[615.85:7]

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті на підставі теоретичного аналізу з'ясовано, що професійна креативність фахівця соціальної сфери є суб'єктивним компонентом творчої діяльності. Матеріал статті теоретично доводить здатність арт-терапії виступати ефективним та доцільним засобом розвитку професійної креативності як багатокомпонентного та складного за структурою феномена.

Ключові слова: креативність, професійна креативність, компоненти професійної креативності, арт-терапія, програма розвитку.

Abstract. This article on the basis, of theoretical analysis it was determined that the professional creativity of the social specialist is a subjective component of creative activity. The article theoretically proves the ability of art therapy to be an effective and expedient means for the development of professional creativity as a multifaceted and complicated phenomenon.

Key words: creativity, professional creativity, components of professional creativity, art therapy, development program.

Сучасне суспільство ставить нові завдання перед освітою, зокрема, однією з найбільш актуальних проблем є формування і розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Дослідження креативності в рамках професійної діяльності має у своїй основі диференціальний підхід, який визначає, що цей феномен не є унітарною здатністю, а характеризується специфічністю щодо певного виду діяльності завдяки складу психічних детермінант.

Підтвердженням думки про те, що креативність специфічна щодо видів діяльності є велика кількість її досліджень у контексті діяльності спеціалістів різних професій: економістів (Л. Мацепура), соціальних педагогів (В. Боксогорн, Л. Петришин), менеджерів (Н. Добровольська, О. Харцій), юристів (О. Баняс), інженерів (Н. Рубан), психологів (Н. Макаренко, Н. Пов'якель, Т. Розова, Н. Скулиш), військових (Н. Чорноусенко), спортсменів (Е. Басенко) тощо.

Саме ж поняття «професійна креативність» зустрічаємо в працях Н. Гоцуляк, О. Подгузової, М. Кашапова, Т. Кисельової, Т. Огородової, А. Фурмана, С. Шандрука. Наприклад, А. Фурман та С. Шандрук визначають професійну

креативність як невід'ємну складову професійної діяльності, що трактується як здатність трансформувати фахівцями засвоєний досвід навчально-професійної діяльності, у ході якого майбутній фахівець здатний відтворити й творчо реформувати продукт праці, стаючи активним суб'єктом.

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, проблема формування креативності фахівця соціальної сфери науковцями розглянута не була.

Теоретичний аналіз праць А. Брушлинського, Ю. Варламової, А. Вербицького, Н. Вишнякової, Ю. Гільбуха, О. Дунаєвої, В. Дружиніна, Т. Ембайл, І. Колобутіної, К. Кречетникової, Н. Малій, О. Мещерякової, Н. Мойсеюк, Л. Подимової, Л. Романишиної, Т. Сидорчук, М. Сметанського, Г. Тарасенко, В. Фрицюк, Н. Хазратова, І. Шахіної дозволив визначити, що формування професійної креативності можливе за умов:

- теоретичної готовності здобувачів вищої освіти до творчої діяльності, яка передбачає вивчення теоретичних аспектів проблеми креативності, новітніх методик, спрямованих на розвиток креативності;

- впровадження особистісно-орієнтованого підходу;

- підвищення ступеня проблемності навчання;

- змістовно-інформаційного збагачення навчального матеріалу;

- запровадження інтерактивних методів навчання, що припускають самостійне оволодіння знаннями у процесі активної пізнавальної діяльності (сучасних різновидів лекцій та семінарських занять, навчальних рольових та імітаційних ігор, дискусій, мозкової атаки, виконання проектів тощо);

- створення креативного середовища (спеціальних умов, що стимулюють творчі здібності особистості й запобігають виникненню бар'єрів розвитку творчого потенціалу);

- відсутність регламентації предметної активності, зокрема – відсутність зразка, регламентованої поведінки, наявність позитивного зразка креативної діяльності;

- актуалізацію життєвого досвіду здобувача вищої освіти (на думку Г. Адлера, «всі ми спочатку маємо великі творчі задатки, на жаль, цей безцінний дар ми втрачаємо в шкільні роки. Для більшості дорослих набуття здатності мислити творчо – це, по суті, робота відновлення, пригадування того, що колись було придушене»).

Таким чином, вищезазначене свідчить про існування двох напрямків розвитку креативності: вплив умов навчання, виховання й повсякденного життя (середовища) та проведення цілеспрямованої розвивальної діяльності.

Аналіз теорії та практики застосування арт-терапії представляє її ефективним та перспективним засобом розвитку креативності особистості. Це зумовлено рядом можливостей арт-терапії: вираження несвідомого, самовираження і самореалізація в продуктах творчості, самоствердження і пізнання власного «Я», підвищення

самооцінки, відбудова творчої поведінки особистості, самоорганізація психіки у стан порядку більш високого рівня. Арт-терапевтичні заняття передбачають відсутність регламентації, створення творчої атмосфери та креативного середовища, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками. Варіативність форм роботи передбачає можливість розвитку як когнітивної, так і особистісної сфери. Крім того, різноманітність видів арт-терапії (ізотерапія, пісочна терапія, казкотерапія тощо) дає можливість перенесення набутих навичок безпосередньо у діяльність фахівця соціальної сфери.

Питання використання мистецтва з метою розвитку особистості та аналіз його терапевтичної дії висвітлювали в своїх дослідженнях Л. Виготський, А. Копитін, Е. Крамер, Л. Лебедева, М. Наумбург, В. Петрушин, О. Пилипенко, Г. Побережна, К. Рудестам, О. Федій, І. Чемпернон та інші. Використання мистецтва як ефективного засобу розвитку креативності було доведено практикою А. Горальського (включення в структуру тренінгу творчості виконання спеціально підібраних психологічних вправ та технік: вправи на уявлення образів та подій; вправи на закінчення речень та оповідань; вправи на просторове мислення (малювання, креслення різних фігур, ліній тощо); уявлення музичних творів), М. Калмар, З. Калмар, (зображення різноманітних емоційних ситуацій; завершення оповідання); Н. Рождественською, В. Толшиним (тренінг креативності та розвитку творчих здібностей за допомогою використання маски).

Отже, актуальним завданням професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери постає розвиток професійної креативності. Неоднозначність наукових поглядів на сам феномен креативності ускладнює пошук ефективних умов та методів стимулювання творчої діяльності. Перспективним та інноваційним засобом розвитку креативності ми вважаємо арт-терапію, що має ряд переваг та довела свою ефективність у вирішенні означеної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.
2. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2014. 399 с.
3. Подкоритова Л. О. Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Міжнар. редкол. : С. Д. Максименко (голов. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 431-445.

4. Психологічна детермінація креативної поведінки : Колективна монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 176 с.

5. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07; Тернопільський національний ун-т. Тернопіль, 2016 . 458 с.

Марія Кузьміна,

аспірант кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету «Запорізька політехніка»

УДК 378:005.6

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. В статті визначено, що компетенції соціального працівника змінюються з плином часу. Визначено, що подібна трансформація зумовлена зміною соціокультурного контексту та стрімкими науково-технічним прогресом. Запропоновано вважати, що не меншого значення набувають і зміни пріоритетів у формуванні компетенцій соціальних працівників через запровадження компетентнісно спрямованого навчання майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. На сьогодні найважливішими професійними компетенціями соціальних працівників є комунікативні, соціально-правові компетенції, а також методичні компетенції в сфері соціальної роботи з різними групами клієнтів та психологічна готовність до здійснення безпосередньої професійної діяльності.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, формування компетентності соціального працівника.

Abstract. The article states that the competencies of a social worker change over time. It is determined that such a transformation is due to changes in the socio-cultural context and rapid scientific and technological progress. It is suggested that changes in priorities in the formation of social workers' competencies through the introduction of competency-oriented training of future social workers in higher education institutions should be equally important. Today, the most important professional competencies of social workers are communicative, social and legal competencies, as well as methodological competencies in the field of social work with different groups of clients and psychological readiness to carry out direct professional activities.

Key words: competence, professional competence, formation of competence of a social worker.

Професійні компетенції для будь-якого спеціаліста є набором інструментів для реалізації власних професійних програм та кар'єрних стратегій. В сучасному українському суспільстві співіснують різні моделі формування професійних компетенцій фахівців різних спеціальностей, але за умов інформаційного суспільства виникає все менше розуміння якими повинні бути компетенції практичних працівників так як видозмінюються практичні компетенції через розширення функцій, які в рамках інформаційної доби повинні виконувати практичні працівники самих різних сфер людського буття. Стосується це і спеціалістів з соціальної роботи, які оволодівають професійними компетенціями в рамках освітніх програм багатьох закладів вищої освіти. В той же час не існує чітких орієнтирів, які конкретні професійні компетенції повинні освоїти студенти

за напрямом 231 – Соціальна робота. Так як в навчальних планах закладів вищої освіти зазначаються години, які відводяться на теоретичні та практичні заняття з той чи іншої навчальної дисципліни. Існують і інші документи, які регулюють успішність вивчення тих чи інших навчальних дисциплін. Кожна робоча програма навчальної дисципліни містить нормативи та принципи оцінювання успішності засвоєння теоретичного та практичного матеріалу, який викладається в рамках дисципліни. В той же час не має конкретних методик оцінки вивчення розвитку професійних компетентностей соціальних працівників. Так як в цьому не зацікавлені представники закладів вищої світи так і випускники закладів вищої освіти. Їх загальна не зацікавленість полягає у відсутності мотивації через те, що на сьогодні відсутній прямиий діалог з працедавцями як у представників закладів вищої освіти головна мета забезпечити навчальний процес у відповідності до навчальних планів та навчальних програм. У більшості студентів головна мета навчання засвоїти теоретичні та практичні курси, які повинні легітимізувати та формалізувати їх вищу освіту та можливість працювати за фахом. В той же час визначення компетенцій необхідних для роботи в рамках того чи іншого фаху повинно визначатися разом з роботодавцями. Цей діалог здебільшого має формальний характер і тому це призводить до того, що відбувається викривлення актуальності тих чи інших компетентностей необхідних для роботи на конкретній посаді.

На сьогодні проблема вивчення формування компетенцій соціальних працівників є новою для соціальної роботи, але в рамках педагогіки та соціальної педагогіки сформовані основи формування компетентній, які через універсальність є корисними і для соціальних працівників. Авторами цих робіт є: Д. Бударін, Т. Волобуєва, С. Клепко, І. Родигіна, В. Нечипоренко, І. Єрмаков та Д. Пузіков. Безпосередньо вивченням проблеми формування компетентностей соціальних працівників займалися М. Букач, О. Лісовець, Т. Мазур та інші.

Мета статті. З'ясувати теоретико-методологічні особливості визначення професійних компетентностей соціальних працівників.

Викладення основного матеріалу. Проблемою при підготовці студентів того чи іншого фаху є те, що часто формування та розвиток базових компетентностей не є в пріоритеті і тому часто при прийомі на роботу випускники закладів вищих навчальних закладів не можуть пройти співбесіду не через брак професійних знань, а банально через відсутність комунікаційних компетентностей.

Через різні соціальні взаємозв'язки відбувається процес спілкування. Керування сучасною технологією: виробничої, соціальної, інформаційної тощо, не можна успішно здійснити без оволодіння технологією, як засобом людського спілкування. Вирішальною умовою розуміння виникаючих проблем і прийняття оптимального управлінського рішення є розвиненість комунікативної компетенції. Для фахівців за напрямом 231– Соціальна робота комунікативні компетентності є важливими. Це зумовлено постійною необхідністю у спілкуванні

з клієнтами та необхідністю здійснення управління процесом надання соціального обслуговування як конкретного випадку за зверненням клієнта соціальної служби так і наданням соціальної допомоги в груповій формі.

Для того щоб визначити необхідні компетенції для практичних соціальних працівників треба визначити категоріальний апарат.

Почнемо з визначення дефініції «компетентність», «компетенції» та «комунікативна компетенція».

Так, за новим тлумачним словником української мови [12, с. 305] «компетенція» – добра обізнаність із чим-небудь; «компетентний» – який має достатні знання в який-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. В іншому словнику [16, с. 247] ми знайшли таке тлумачення даних понять. «Компетентність» – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дозволяють судити про щось. «Компетенція» – коло питань, в яких дана особа володіє пізнанням, досвідом. Поняття «компетентний» тлумачиться як: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) знаючий, обізнаний в певній галузі. Набір компетенцій формує потенціал особистості на ринку праці. Кожна компетенція особистості це додатковий шанс для особистості отримати можливість себе зреалізувати в тій чи іншій сфері суспільного буття. Тобто для практичних соціальних працівників це означає, що вони повинні знаходитися в рамках дискурсу соціальної роботи. Тобто бути обізнаними про існування методів, методик та технологій, які використовуються в рамках практичної соціальної роботи з різними групами клієнтів.

Т. Б. Волобуєва [3, с. 12] зазначає, «що згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції». Виконання тих чи інших функцій в рамках професійної або суспільної діяльності це можливість реалізувати власні знання, вміння та навички задля реалізації власного особистісного потенціалу як в практиках соціальної статистики так і соціальної динаміки соціальної взаємодії між елементами соціальної структури суспільства. Тобто ми можемо стверджувати, що компетенції соціального працівника безпосередньо пов'язані з його функціональними обов'язками, які є похідною від його функцій. Тому одним з найголовніших завдань у підготовці практичних соціальних працівників є приведення теоретичних та практичних навчальних курсів з функціоналом практичного соціального працівника.

О. І. Пометун та Г. О. Фрейман зазначають, «що під компетентністю людини педагоги розуміють спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від

контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності. Розв'язання проблем певної сфери є важливим самореалізації особистості в тій чи іншій сфері професійної діяльності або соціального буття» [10, с. 37]. Тобто можна констатувати, що в рамках цього визначення дефініції «компетентність» зводиться до того, що компетентний соціальний працівник повинен вирішувати актуальні «кейси» в рамках практичної індивідуальної та групової соціальної роботи.

Проте поряд з поняттям «компетентність» у науковій літературі часто вживається (на перший погляд ідентичне) поняття «компетенція». Так, І.В. Родигіна [13, с. 23-24] наводить наступні визначення різних авторів як такі, які доповнюють один одного. Так А. Хуторський, вважає, що «комунікативна компетенція містить оволодіння мовами та способами взаємодії з людьми, навички роботи в групі». Саме фахівцю з соціальної роботи і треба мати комунікативні компетенції в сфері організації та управління комунікативними процесами в рамках соціального обслуговування. Володіння зазначеними навичками надає соціальному працівнику додатковий інструмент впливу на клієнта соціальної служби і підвищує якість надання соціальної допомоги в рамках конкретного випадка.

За Л. Гузєєвим, «комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння». Схоже розуміння співвідношення даних понять можна знайти також в інших наукових джерелах [17, с. 27]: «У вітчизняній науковій літературі звужується і поняття «компетенція» («компетенції», «групи компетенцій»), і поняття «компетентність» («групи компетентностей»). Наприклад, поруч натрапляємо на вжиті в однаковому значенні терміни «комунікативна, мовленнева, мовна компетенція» і «формування життєвої і соціальної компетентності». Тлумачний словник подає вельми схожі трактування цих понять. Комунікативна компетенція надає можливість особистості не тільки реалізовувати себе як професіонала в тій чи іншій сфері діяльності, але й встановлювати комунікативні контакти, використовувати комунікативні канали та інформувати громадськість про перебіг виконання власної професійної діяльності в контексті діяльності організації.

Відомий німецький соціальний філософ Ю. Хабермас у своїх працях використовує поняття «комунікативна компетенція», яке він визначає як здатність вести дискурс, у процесі якого досягається згода та взаєморозуміння між учасниками дискурсу [15, с. 37]. Отже, цей науковець вважає дискурс провідною характеристикою комунікативної компетенції. Дискурсивність вбирає в себе всі соціальні практики, які стосуються комунікативної сфери певного виду діяльності. Дискурси мають властивість взаємодіяти формуючи мультидискурсивну область. Особливість комунікативних дискурсів полягає в тому, що вони поєднують окремі елементи різних компетенцій, які дають можливість окремій особистості чи групі особистостей повноцінно себе

реалізувати в рамках комунікативного дискурсу. Тобто кожен соціальний працівник повинен мати можливість реалізувати себе в рамках комунікативного дискурсу, зокрема вміти донести до представників різних верств населення власні професійні думки та бути гарним комунікатором. Ці комунікативні компетенції дають можливість соціальному працівнику доносити клієнтам соціальної служби умови та особливості їх соціального обслуговування.

Зрозуміло, що в наведених прикладах між поняттями «компетентність» та «компетенція» існує горизонтальне співвідношення (синонімія). Проте деякі дослідники (І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков) вважають, що між даними поняттями має місце вертикальне упорядкування, тобто одне є складовою частиною іншого. І таким чином теорія упорядкування свідчить про те, що компетенції та компетентності є комплексним та цілісним набором функціонування яких є неможливим якщо відсутні окремі його компоненти.

Так, у своєму посібнику [5, с. 33-35] ці автори розглядають життєву компетентність як цілісне утворення, яке складається з ряду ключових компетенцій (а саме: життєтворчої, соціальної, комунікативної, інформаційної, політичної, трудової, культурної, компетенцій життєздатності та компетенції навчатися впродовж життя). Тобто кожен елемент компетентності має складну структуру формування та розвиток якої і повинен бути метою формування професійної компетенції соціальних працівників та представників інших професій.

Слід зазначити, що ключові компетенції є предметом особливої уваги не тільки з боку саме цих вчених. О. Савченко [14, с. 4] пише, що, починаючи з 1996 року, рекомендації з набуття ключових компетенцій увійшли до багатьох документів про якість освіти зарубіжних країн («Біла книга», 1996; Меморандум з освіти впродовж життя, 2000; План дій Євросоюзу і Ради Європи, 2002 та ін.). Ключові компетенції визначають сфери діяльності реалізація потенціалу особистості в яких є найбільш ефективною і доцільною з точки зору формування її індивідуальної кар'єрної стратегії. Яка буде реалізовуватися протягом всього періоду професійної діяльності особистості. Проблемою вітчизняної української освіти полягає в тому, що ці положення хоч і були прийняті та ратифіковані в рамках українського освітнього законодавства, але їх впровадження на практиці в масовому порядку почалося в кінці першої декади XXI століття. Це суттєвим чином заважає адаптувати компетентнісний підхід до сучасної середньої та вищої освіти. Так як сьогодні треба наново розробляти структури професійних компетентностей для студентів та молодих спеціалістів, яким незабаром прийде реалізувати їх на практиці виконуючи ті чи інші виробничі завдання.

Поняття «компетенція» Б. Чижевським було визначено як «загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і

навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості» [6]. До основних компетенцій, яких потребує сучасне життя, автори проекту критеріїв зарахували соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти та «компетенції, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної, продуктивної, творчої діяльності». Сьогодення потребує від особистості ще й наявність креативного застосування власних компетенцій. Одним із елементів креативного застосування компетенцій є здатність особистості поєднувати різні компетенції в рамках однієї конкретної операції або виду професійної діяльності.

С. Клепко резюмує, що розведення понять компетентності і компетенції дискусійне; ці терміни вживають паралельно, як синоніми, відповідно до невстановленої єдності у використуваних джерелах [7, с. 12]. Одним з варіантів подолання дискусійності цього питання є розуміння компетенції як уособлення базового володіння тими чи іншими знаннями та навичками, які формують структуру компетентності, а розуміння компетенції як досконалого володіння навичками та знаннями, що формують її структуру.

З цих міркувань ми також розуміємо під поняттями «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція» однаковий спектр психолого-педагогічних характеристик, а вибір того чи іншого мовного звороту буде зумовлено його використанням у концепції того чи іншого дослідника.

Так, за В. В. Нечипоренко, комунікативна компетенція – це сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземними мовами; знання, вміння та навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність умінь, пов'язаних з розумінням психологічних особливостей спілкування, здатність та готовність до реалізації навичок уникнення та розв'язання конфліктів, володіння навичками самопрезентації. Було зазначено, що комунікативна компетенція є однією зі складових життєвої компетентності особистості [11, с. 293]. Життєва компетентність особистості є сукупність всіх знань, умінь та навичок особистості, які вона застосовує на своєму життєвому шляху в процесі власної самореалізації. В рамках підготовки соціального працівника життєві компетентності є важливими через те, що безпосередній соціальний працівник повинен бути фахівцем з високим рівнем розвитку життєвих компетентностей.

Формування життєвих компетенцій соціальних працівників є важливим фактором їх успішності як професіоналів так і важливий елемент виховання людей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Так як в рамках співпраці між соціальним працівником та клієнтом може відбуватися передача життєвого досвіду, який може допомогти клієнтам вирішувати свої проблеми шляхом вдосконалення власних життєвих сценаріїв. Ефективно сформовані життєві компетенції соціального працівника це запорука успішності. Тільки успішний соціальний працівник може ефективно реалізовувати власні професійні функції

так як професійні компетенції є частиною життєвих компетенцій вищого рівня. Тим більше, що успішність хоч і категорією суб'єктивною, але її характеристикою є визнання успіхів суб'єкта в тій чи іншій сфері. І тому якщо соціальна та професійна успішність практичного фахівця з соціальної роботи визнана суспільством то він є носієм успішно реалізованих життєвих сценаріїв і тому він заслуговує довіри клієнта який звернувся до нього зі своїми проблемами.

Одним з важливих елементів формування професійної компетенції соціального працівника є формування професійної свідомості. Так як усвідомлення себе в ролі соціального працівника, своїх ролей та функцій це вже значний крок до формування професійних компетенцій соціального працівника.

На думку Д. Бударіна формування професійної компетентності відбувається на принципах свідомості і активності, при тому професійна діяльність – завжди свідомо і сумісна. В той же час професійна свідомість повинна бути діяльнісною і інтерсуб'єктною, а також ж високим рівнем цілеспрямованості [1]. Формування професійної свідомості відбувається за рахунок активної свідомості в процесі усвідомлення важливості та прийнятності для особистості професійного функціоналу соціального працівника. В даному випадку слід зазначити важливість усвідомлення високого рівня соціальної значущості роботи соціального працівника. Так як здійснюючи соціальне обслуговування або надаючи соціальну допомогу соціальний працівник повинен усвідомлювати відповідальність накладену на нього державою у випадку роботи в державній або комунальній соціальній службі чи соціальну значимість у випадку виконання власних професійних обов'язків в рамках роботи в недержавних соціальних службах чи в рамках волонтерства. Надання соціальної допомоги чи здійснення соціального обслуговування є процесом активної взаємодії з клієнтом, випадком та ситуаціями, які потребують активного включення соціального працівника для подолання складних життєвих обставин в яких опинився клієнт чи група клієнтів. В той же час цілеспрямованість як риса професійної свідомості соціального працівника є важливим елементом реалізації аспектів професійної діяльності соціального працівника так як без цілеспрямованості та вмотивованості соціального працівника на ефективне виконання власних професійних обов'язків.

М. Букач в роботі «Компетентнісно-орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника» виділяє блок міжкультурних компетенцій соціального працівника. Під якими він розуміє «здатність враховувати специфіку і сучасне поєднання глобального, національного та регіонального в розвитку соціальної сфери та здатність толерантного ставлення до різних етнокультур і релігій, вміння створювати атмосферу розуміння і пошани один одного людей різних національностей [2, с. 126-127]. В сучасному глобалізованому суспільстві мати компетенції з міжкультурного спілкування, яке базується на досконалому знанні мов та культурних звичаїв різних народів є

обов'язковою професійною компетенцією соціального працівника. Цей вид компетенцій дозволяє українським соціальним працівникам краще адаптуватися до поля соціальної роботи європейських країни та держав інших континентів.

Важливим блоком компетенцій для соціального працівника є соціально-правові компетенції, які визначають правове поле діяльності практичного соціального працівника. Так О. В. Лісовець вважає, що «соціально-правові компетенції соціального працівника поширюються на захист особистості включають і мотиваційно ціннісний компонент (сформоване ставлення до соціальної взаємодії як соціальної цінності), і інтегративно-когнітивний компонент (система інтегрованих психолого-педагогічних та соціальних знань), і предметно-діяльнісний компонент» [7, с. 46]. Відповідно до цього підходу правові компетенції соціального працівника повинні базуватися на досконалому знанні соціального законодавства та практичних знань з його використання в інтересах клієнтів соціальної служби.

Однією з найважливіших компетенцій соціального працівника є психологічна готовність соціальних працівників до професійної діяльності. І саме без цієї компетенції ефективність від практичної діяльності соціального працівника є мінімальною. І тому важливо як в процесі навчання соціальних працівників так і під час їх безпосередньої професійної діяльності перевіряти рівень їх психологічної готовності до виконання професійних обов'язків. Психологічна готовність соціальних працівників складається з операційного та рефлексивного компонентів.

На думку Т. Мазур «операційний компонент ґрунтується на розкритті та розвитку особистісного потенціалу майбутнього соціального працівника в практичному аспекті, а не на сукупності теоретичних знань» [9, с. 71]. Тобто практична підготовка соціальних працівників в рамках цього підходу є значно важливішою за теоретичну, але ця закономірність є правильною лише у випадку формування психологічних навичок готовності до практичної діяльності соціального працівника.

В той же час «рефлексивний компонент психологічної готовності до професійної діяльності розкривається в адекватній оцінці відповідності системи особистісних якостей вимогам, що ставляться до особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, а також в умінні постійно оцінювати й аналізувати сприйняття себе іншими людьми» [9, с. 71]. Тобто соціальний працівник повинен постійно рефлексувати задля підвищення власної психологічної готовності до здійснення безпосередньої професійної діяльності.

Висновки. Компетенції соціального працівника змінюються з плином часу. Подібна трансформація зумовлена зміною соціокультурного контексту та стрімкими науково-технічним прогресом. Не меншого значення набувають і зміни пріоритетів у формуванні компетенцій соціальних працівників через запровадження компетентісно спрямованого навчання майбутніх соціальних

працівників у закладах вищої освіти. На сьогодні найважливішими професійними компетенціями соціальних працівників є комунікативні, соціально-правові компетенції, а також методичні компетенції в сфері соціальної роботи з різними групами клієнтів та психологічна готовність до здійснення безпосередньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бударін Д.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти. Електронне джерело. Режим доступу : http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/21824/1/Budarin_Formuvannya_2016.pdf

2. Букач М. М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Випуск 22: збірник наукових праць. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 119-131

3. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів. Х. : Вид. група «Основа», 2005. 112 с.

4. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої середньої школи : Практико зорієнтований посібник. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. 204 с.

5. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентнісно-спрямованої 12-річної середньої школи. З. : 2005. 112 с.

6. Клепко С. Компетенція освіти: обмеження та перспективи. *Завуч*. 2005. № 19 (241). С. 6-13.

7. Клепко С. Modern competence of education. Електронне джерело. Режим доступу : <http://www.eurogendercity-21fox.mozello.com/scientific-research-institute-aleksanderrud21foxca/modern-competence-of-education-in-ua/>.

8. Лісовець О. В. Компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки 2016. № 1. С.43-47.

9. Мазур Т. В. Специфіка психологічної готовності до професійної діяльності соціальних працівників. *Проблеми соціальної роботи*. 2013. № 2 (3). С. 66-74.

10. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. К. : Генеза, 2005. 328 с.

11. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. 512 с.

12. Новий тлумачний словник української мови / [у 4-х томах]. К. : «Аконіт», 1999. 305 с.
13. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Вид група «Основа», 2005. 96 с.
14. Савченко А. Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти. *Освіта України*. 2006. № 62-63. С.4.
15. Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. К. : Либідь, 1996. 176 с.
16. Словник іншомовних слів. М. : Академія, 1989. 624 с.
17. Формування основних груп компетентностей учнів: продуктивне навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2006. № 1. С. 27-31.

Галина Локарева,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
завідувачка кафедри акторської майстерності
Запорізького національного університету

УДК 159.923.31-043.2:78

ДОСЛІДЖЕНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ ЯК ЗАСОБУ ПСИХО-СОМАТИЧНОГО ВПЛИВУ НА ЛЮДИНУ: ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНИЙ ДОСВІД

Анотація. В тезах представлено короткий аналіз генези застосування музичного мистецтва як засобу терапевтичного та психолого-педагогічного впливу на людину, розкрито місце та значущість музичної терапії в суспільстві від античності до сьогодення; проілюстровано зміст досліджень проблеми використання музикотерапії в соціально-психологічній та соціально-педагогічній роботі в країнах світу.

Ключові слова: музика, музикотерапія, психосоматика, емоції, почуття, психо-соматичний вплив.

Abstract. In the abstracts, a short analysis of the genesis of musical mystery is presented as a therapeutic and psychological and pedagogical infusion on a human being, an open mice and the significance of music therapy in a suspension from antiquity to the present; Illustrated by the zm_st the problems of music therapy in social-psychological and social-pedagogical robots in the lands of the world.

Key words: music, music therapy, psychosomatics, emoji, pochuttya, psycho-somatic infusion.

У сучасних умовах розвитку людства, які відбуваються у зв'язку з політичними, соціально-економічними та культурними трансформаціями, активно (стрімко) з'являються психічні, емоційні та соціальні проблеми, що впливають на здоров'я людини. Збільшення кількості випадків психосоматичних захворювань, психічних та емоційних розладів потребує пошуку нових форм ефективного лікування, що не викликають довготривалих, а іноді негативних наслідків лікування завдяки певним медикаментам. Музика є одним з інструментів, що використовується та сприяє поліпшенню стану здоров'я людей з фізичними та психічними розладами. Таку практику називають музикотерапією.

Застосування музики з терапевтичною метою бере свій початок з доісторичної доби, адже музика була частиною «магічних», релігійних та цілительних ритуалів. Так першими письмовими пам'ятками, де згадується про вплив музики на людське тіло, є єгипетські папіруси, знайдені англійським археологом Пітрі у 1889 р. Ці папіруси датуються 1500-м р. до н.е. Музика в них описана як засіб, здатний зцілювати тіло, заспокоювати розум та очищувати душу. Також, у Біблії згадується цілюща сила музики: цар Саул страждав на розлади психіки, йому допомогла гра Давида на арфі.

Вплив музики на людину з давніх часів використовувався для боротьби з різними хворобами у багатьох народів. Вони інтуїтивно відчували у музиці велику оздоровчу силу, ще не вміючи пояснити цього феномену. У 1899 р. невропатолог Джеймс Л. Корнінг уперше провів дослідження з використанням музики для лікування пацієнтів. Від практики до наукового узагальнення – такий суспільно-історичний шлях пройдено музикотерапією як соціальним феноменом.

Науковці різних країн внесли певний внесок у розробку теорії та практики використання музики в медицині, психології, педагогіці, що сприяло розглядати музичну терапію як наукову дисципліну так: в Іспанії – С. Поч, в Аргентині – Р. Бенензон, в США – К. Бруссія, Б. Уілер, у Великобританії – Д.Елвін, П. Нордфорф та К.Роббінс, в Україні – Г.Побережная, А. Роцин, Г. Локарева, у Німеччині – К. Швабе, Т. Вош, в Еквадорі – А. Кательон, в Росії – Сергій Шушардан, В.Петрушин та багато інших.

Перші наукові праці наших співвітчизників, що досліджували механізм впливу музики на людину, з'явилися в кінці XIX – на поч. XX століття. У роботах В. Бехтерева, І. Догеля, І. Тарханова та інших з'являються дані про сприятливий вплив музики на центральну нервову систему, дихання, кровообіг, газообмін. Під керівництвом В. Бехтерева в 1913 р. в Росії було засновано «Товариство для визначення лікувально-виховного значення музики і гігієни».

Згадка про перше застосування музичної терапії в США позначена в журналі Американської музичної асоціації і датована 1914 роком. У 1966 році С. Поч вивчала музичну терапію в США, що стало підґрунтям для написання нею у 1972 році докторської дисертації «Музикотерапія для дітей з аутизмом». С.Поч коментує, що музикотерапія є «професією з майбутнім», оскільки вона безпосередньо пов'язана з емоційною сферою, а емоційні кризи є такими, що впливають на дітей, молодь та дорослих при будь-яких соціальних змінах.

Філософія музичної терапії у Франції заснована на важливості емоцій, викликаних музикою, також вважається, що вибір відповідного музичного репертуара уможлиблює спокій, безпеку та катарсис. Адекватне і комфортне середовище дозволяє пацієнту виразити себе без страху, відчувати себе впевнено і вийти на більш природний стан. Один з методів рецептивної музичної терапії, яка найчастіше використовується у Франції (була створена Guilhot, Jost у Lecourt у 1973 р.), полягає в тому, що пацієнту пропонується прослухати три різні мелодії або пісні, які пов'язані з його актуальним психологічним станом [75].

В 30-х роках XX століття музикотерапію використовували німецькі терапевти при лікуванні виразки шлунка, швейцарські – при лікуванні легких форм туберкульозу. У Німеччині застосування музики як інструменту стимуляції та раннього виховання дітей можна знайти в роботах Ж. Далькроза, який працював з дітьми-інвалідами. Діяльність К. Швабе припадає на кінець 1950-х рр. Він зосереджувався на використанні музичної терапії в психіатрії. Регуляторна музична терапія, яку він використовував, є частиною рецептивної музичної терапії, в процесі

якої застосовувалася музика німецьких, австрійських та слов'янських композиторів.

У Великобританії використання музичної терапії почалося в 1960 році під керівництвом французького віолончеліста Д. Елвін. Музична терапія фокусується на імпровізації, де музика спонтанна і створена як пацієнтом, так і терапевтом (активна музикотерапія). Ця практика дуже різноманітна і підтримується різними науковими підставами.

Схід має свої багатотисячолітні традиції та напрацювання в галузі використання музики як лікувального засобу та впливу музичного твору на фізичне й «тонке» (енергетичне) тіло людини.

В Індії з давніх часів вважалося, що «рага» (raga) має лікувальні ефекти. Раги – це шкали п'яти або семи нот і вважаються інтерпретованими в певний час дня чи ночі, оскільки вони пов'язані з природою і самим життям. Є близько 72 різновидів раг. Індійські композитори висловлюють в кожній мелодії почуття і емоції. Вважається, що «рага» є джерелом зв'язку з природою, з Богом, із самим собою, з розумом, тілом і духом. Таким чином, найстаріша система зцілення в Індії (Ayurveda) містить музичні методи лікування. Вони разом з піснями і ритмом використовувалися як джерело зцілення і як інструмент для впливу на емоційну сферу людини (підвищення настрою). Цілителі вважали, що кожна інструментальна гра або пісня можуть мати позитивні ефекти або навпаки.

Після Другої світової війни, як і в інших країнах, в Японії зростала сфера вивчення музичної терапії. У музичних коледжах та університетах викладалася навчальна дисципліна «психологія музики», яка містила розділ «музична терапія». Між 1960 і кінцем 1980 року з'явилися перші музично-терапевтичні організації. На розвиток музичної терапії в Японії вплинула західна практика і теорія, а також їх власний унікальний підхід, який відображає культурні традиційні цінності японців.

У Російській Федерації музична терапія стала офіційним методом лікування тільки з 8 квітня 2003 року, коли Міністерство охорони здоров'я Російської Федерації схвалив навчальний посібник для лікарів під назвою «Методи музичної терапії» (С. Шушарджан). Російський музикант, учений, педагог В. І. Петрушин працює в такому напрямку наукової галузі, як музична психотерапія. Результати його музикотерапевтичної діяльності висвітлено в роботах «Музична психологія», «Музична психотерапія». Великого значення автор надає музично-психологічним формулам подолання стресових ситуацій, музично-філософському тренінгу, спрямованому на формування особистості [6].

У рамках проекту міжнародного співробітництва з Університетом прикладних наук Магдебург, Швайнфуртом та Бергенським університетом у Запорізькому національному університеті здійснено програму музичної терапії Т. Воша, яка зберігає основи використовуваних методологій у Німеччині (2001-2010 рр.). Координатором та керівником курсу музичної терапії з української сторони була доктор педагогічних наук Г. Локарева. Оскільки в Україні не існує офіційної

професії «музикотерапевт», в різних університетах, таких як ЗНУ, ця дисципліна є частиною підготовки фахівців у галузі психології, соціальної педагогіки та соціальної роботи. Дисципліни називаються «Соціально-педагогічна реабілітація засобами музики», «Музична терапія» [4; 2].

Отже, музика відіграє дуже важливу роль у кожному суспільстві та в діяльності людини і використовується як для насолоди, так і для лікування. З давніх часів музика має велике значення для лікування, бо спрямована на катарсис, гармонію, і полегшувала як фізичну, так і душевну біль.

Музична терапія пройшла великий історичний шлях від інтуїтивного застосування в лікарській практиці до наукового узагальнення напрацьованих результатів. Дослідження впливу музичних організовано упорядкованих звуків на психіку та соматичну людину довели ефективність музикотерапії у вирішенні багатьох проблем: сприяє соціалізації та зменшує стрес, депресії; використовується в роботі з клієнтами, хворими на аутизм тощо; а також є засобом соціально-психологічної реабілітації, засобом вирішення проблем соціальної адаптації, комунікації тощо. Проблема використання музикотерапії в медицині, практичній психології, соціальній педагогіці сьогодні є актуальною і перспективною як наукова галузь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева А. М. Терапия в музыке. *Rusnauka*. 2012. URL: http://www.rusnauka.com/34_VPEK_2012/Medecine/10_121769.doc.htm (Last accessed: 17.07.2018).
2. Локарева Г. В. Музикотерапія як тектологія формування здорового життя студентської молоді. *Актуальні Проблеми психології*. Київ-Ніжин, 2008. Том 10. С. 143–150.
3. Локарева Г. В., Рись М. Ю. Використання засобів музичної терапії в самореалізації дітей з особливими потребами. *Збірник наукових статей*. Запоріжжя, 2009. №. 2. С. 129–133.
4. Локарева Г. В. Можливості використання музикотерапії в загальноосвітніх закладах. *Мистецтво та освіта*. 2016. №. 4. С. 7–11.
5. Мащенко. К. Музична терапія. *Day Kyiv*: Квітень 3, 2015. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/kultura/muzychna-terapiya>
6. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 176 с.
7. Роцин А. Основы музыкотерапии и гениальности. Харьков : «Финарт», 2012. 148 с.
8. Федій О. А. Музикотерапія в професійній діяльності сучасного педагога. *ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2009. №. 11. С. 282–292.
9. Шушарджан С. В. Музыкотерапия: история и перспективы. Москва, 2000. №. 3. С. 15–18. URL: <http://www.autist.narod.ru/musikter.htm>

Наталія Мацейко,

асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4: [364.63

ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО КОМПОНЕНТА В СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

***Анотація.** У статті автором розкрито сутність поняття «професійна підготовка». Визначено актуальність та шляхи впровадження гендерного компонента у систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, результатом чого є сформованість гендерної компетентності, що виявляється у здатності фахівців розпізнавати прояви гендерної нерівності та дискримінації на індивідуальному чи інституційному рівнях, впливати на формування свідомості населення у напрямку толерантності, взаємоповаги, соціальної справедливості, протистояння гендерним установкам і стереотипам.*

***Ключові слова:** професійна підготовка, професійна готовність, гендерний компонент в освіті, гендерна компетентність, гендерна рівність, протидія гендерній дискримінації, егалітарні установки.*

***Abstract.** In the article the author reveals the essence of the concept of "training". The relevance and ways of gender mainstreaming in the system of professional training of future social workers are identified, resulting in the formation of gender competence, which is manifested in the ability of professionals to recognize manifestations of gender inequality and discrimination at individual or institutional levels, to influence public awareness towards tolerance social justice, opposition to gender attitudes and stereotypes.*

***Key words:** professional training, professional readiness, gender component in education, gender competence, gender equality, counteraction to gender discrimination, egalitarian attitudes.*

Реалізація принципу рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності є однією з важливих умов сталого соціально-економічного розвитку, позитивних змін у суспільстві та його благополуччя, реалізації прав людини та самореалізації особистості, запорукою ефективного розв'язання існуючих проблем, а також європейської інтеграції України та виконання міжнародних зобов'язань згідно з основними міжнародними договорами у сфері захисту прав людини.

Оскільки вагома роль у реалізації політики гендерної рівності, запобігання та протидії виявам гендерної дискримінації, негативним гендерно-рольовим установкам і стереотипам належить соціальним працівникам, актуалізується питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери й забезпеченості держави кваліфікованими кадрами.

Професійна підготовка визначається як певна система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та готовності до професійної діяльності (А. Лейбович). Поняття готовності розглядається як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури визначеної дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання. Зміст і структура готовності особистості до праці визначається вимогами до діяльності (її видів), до психічних процесів, стану, досвіду і властивостей особистості (С. Сисоєва).

На даний час в Україні, як і в інших країнах світу, головна мета підготовки працівників соціальної сфери полягає у тому, аби сформувати фахівця, готового змінювати, усувати й коригувати негативні соціальні прояви у суспільстві. Це можливо лише умови, якщо заклади освіти вибудовують освітній процес на нових позиціях, враховуючи загальні тенденції розвитку державної соціальної політики та суспільства в цілому, зокрема орієнтацію на подолання проявів гендерної нерівності, дискримінації, будь-яких форм насильства у публічній та приватній сферах, дотримання принципів соціальної справедливості та відповідальності, здійснення професійної діяльності на основі гендерно-чутливого підходу у контексті взаємодії з різними соціальними групами.

Впровадження *гендерного компонента* в національну систему соціального захисту населення, що забезпечить реалізацію вищевказаних завдань, необхідно розпочинати з освітніх програм закладів вищої освіти, що забезпечують професійну підготовку та підвищення кваліфікації фахівців відповідного спрямування. Цей процес передбачає формування у соціальних працівників егалітарних установок та свідомості, вільної від гендерно-рольових стереотипів, якостей, рис і властивостей, що визначають необхідне ставлення до представників різної статі.

Проблему впровадження гендерного підходу в теорію і практику соціальної роботи висвітлено у працях О. Луценко, Н. Маркової, П. Романова, У. Петряшкіна, А. Тугарова, Л. Харченко, Є. Холостової, Л. Яценко. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема її гендерного компонента, розглянуто у працях С. Бутковської, Т. Голованової, С. Гришак, В. Ельшиної, І. Іванової, О. Остапчук, І. Мунтяна, П. Терзі.

Результатом впровадження гендерного компонента в систему професійної підготовки соціальних працівників є формування у майбутніх фахівців *гендерної компетентності (Gender competence)*, що являє собою інтегровану сукупність цінностей, ставлень, знань, умінь, навичок щодо сфери гендерних знань як складової сфери прав людини, набутої у процесі навчання, та дає змогу ефективно впроваджувати принцип рівних прав та можливостей різних статей в усі сфери життєдіяльності суспільства [3].

Гендерна компетентність як професійно важливе новоутворення, має у своєму складі три основних компоненти: 1) предметно-змістовний; 2)

операціонально-діяльнісний; 3) особистісно-професійний (І. Мунтян). *Предметно-змістовний компонент* включає в себе знання основ гендерної теорії, сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, особливостей гендерної соціалізації, законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності. *Операціонально-діяльнісний компонент* визначається як оволодіння фахівцем певним інструментарієм для виконання ним функцій професійної діяльності, пов'язаних з упровадженням гендерної рівності (навички діагностики рівня сформованості гендерної культури, здійснення гендерного аналізу, організації заходів на гендерну тематику). *Особистісно-професійний компонент* передбачає усвідомлення фахівцем власної позиції у сфері гендерного питання, самопізнання своєї особистості з урахуванням гендерної ідентичності, здатність будувати життєві стратегії та моделі, що націлені на активізацію власних ресурсів для самореалізації в особистому та суспільному житті, професійній діяльності [1].

Впровадження гендерного компоненту в систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників потребує впровадження гендерно-орієнтованих навчальних дисциплін в освітній процес закладів вищої освіти й ретельної розробки їх змісту, підбору ефективних форм та методів викладання, забезпечення практичної підготовки майбутніх фахівців у контексті взаємодії з різними гендерними групами.

Прикладами таких гендерно-орієнтованих 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 свідчить про те, що лише окремі теми з гендерної проблематики, у тому числі питання роботи з випадками насильства, зокрема домашнього, включено у зміст курсів професійно-орієнтованого 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 вибіркових дисциплін (наприклад, «Запобігання домашньому насильству», «Протидія торгівлі людьми» (ДЗВО Національний університет «Києво-Могилянська академія»)).

Окремо слід зазначити, що Міністерством освіти і науки України щорічно проводиться Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт із галузі знань «Гендерні дослідження», до участі в яких мають змогу долучитися й представники спеціальності 231 Соціальна робота, що дає можливість поглибити знання здобувачів вищої освіти у напрямку актуальної гендерної проблематики [4].

Важливим аспектом запровадження гендерного компонента в освітній процес закладів вищої освіти України, що зокрема позитивно впливає й на процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, є створення Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти (ОГО). Нині в Україні діє 40 осередків гендерної освіти закладів вищої освіти.

Подібні осередки створено з метою надання науково-практичної допомоги науково-педагогічним працівникам та здобувачам закладів вищої освіти щодо впровадження ідей гендерної рівності в освітній процес шляхом посилення гендерного компонента у змісті соціально-гуманітарних дисциплін; проведення виховних заходів з гендерної проблематики; організації науково-дослідної роботи з питань, що стосуються забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у суспільстві, ліквідації усіх форм дискримінації тощо [2].

Важливим напрямком діяльності осередків гендерної освіти є виховна робота, спрямована на закріплення студентською молоддю отриманих знань, формування необхідних комунікативних навичок, розвиток толерантності та асертивних поведінкових стратегій. Провідними формами роботи у цьому випадку є семінари, практикуми, самостійна робота, тьюторіали, проектне навчання, участь у тренінгах, майстернях гендерної рівності, гендерних форумах, волонтерській діяльності, що суттєво підвищує рівень гендерної компетентності як здобувачів, так і викладачів, спрямовує їх взаємодію у практичну площину, демонструючи реальну гендерну рівність і спростовуючи існуючі стереотипи.

Проте, на жаль, на сьогоднішній день у вітчизняній системі вищої освіти загалом, та підготовки майбутніх соціальних працівників зокрема, існує низка проблем, пов'язаних із відсутністю чіткої та дієвої державної програми розвитку гендерного компонента в освіті, освітніх програм з гендерної проблематики, методичного забезпечення, недостатньою кількістю кваліфікованих фахівців-практиків тощо. Крім того, процес фахової підготовки соціальних працівників в Україні передбачає широкий спектр реалізації професійних функцій у майбутньому, що призводить до поверхневого засвоєння теоретичних знань і розвитку практичних умінь, оскільки у процесі викладання профільних

дисциплін бракує часу для більш детального заглиблення у конкретний вузькоспеціалізований напрямок професійної діяльності.

Отже, посилення гендерного компонента в освіті позитивним чином впливатиме на процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, сприятиме розвитку здатності фахівців розпізнавати прояви гендерної нерівності та дискримінації на індивідуальному чи інституційному рівнях, впливати на формування свідомості населення у напрямку толерантності, взаємоповаги, соціальної справедливості, протистояння гендерним установкам і стереотипам, що є запорукою демократичного реформування соціальної політики держави та успішного утвердження ідеї гендерної рівності у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І., Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. 180 с.

2. Всеукраїнська мережа Осередків Гендерної Освіти: веб-сайт. URL :<https://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php/news/436-fakhivchyniu-hendernoho-resursnoho-tsentru-sumdu-pryznacheno-radnytseiu-holovy-sumskoi-oda-z-hendernykh-pytan> (дата звернення: 01.10.2021).

3. Гендерна абетка для ОГС: веб-сайт. URL :<http://cd-platform.org/library/posibniki-ta-metodiki/1714-genderna-abetka-dlya-ogs> (дата звернення: 20.09.2021).

4. Про виконання Конвенції Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок: 9-та періодична доповідь України. Міністерство соціальної політики України. Київ, 2021. URL : <https://www.msp.gov.ua/news/19890.html> (дата звернення: 24.09.2021).

Ірина Олійник,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті міститься аналіз наукових поглядів щодо визначення питання професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти й інтегровані в навчально-виховне середовище через призму інклюзії. Розглянуто проблему підготовки майбутніх соціальних працівників до діяльності щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище. Наведено авторське визначення дефініції «інклюзивна компетентність майбутніх соціальних працівників». Визначено передумови професійної підготовки фахівців та додаткові компетенції, необхідні для майбутньої діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний працівник, інклюзивна компетентність, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне середовище.

Abstract. The article contains an analysis of scientific views on determining the issue of training future specialists to work with children with special educational needs who study in general secondary education institutions and are integrated into the educational environment through the lens of inclusion. The problem of preparing future social workers for the integration of children with special educational needs into the educational environment was considered. The author's definition of "inclusive competence of future social workers" is given. The prerequisites for professional training and the additional competencies necessary for future activities have been identified.

Key words: vocational training, social worker, inclusive competence, children with special educational needs, inclusive environment.

Для сучасного соціуму характерними є глобальні зміни, що охоплюють усі сфери соціального життя: економічного, політичного, соціального, освітнього. У процесі цих змін загострилися соціальні проблеми, вирішення яких безпосередньо пов'язане з розвитком соціальної роботи: збільшення дітей з обмеженими можливостями і необхідність вирішення проблем їх соціальної адаптації, необхідність розробки таких форм роботи в соціальній сфері, які б підвищували особистісний потенціал дітей з особливими освітніми потребами, що, у свою чергу, сприятиме отриманню соціально значущого результату професійної діяльності самих фахівців.

На сьогодні в інноваційних соціокультурних умовах виникає необхідність підвищення якості професійної освіти та оволодіння майбутніми фахівцями тими соціально значущими професійними компетенціями, що зможуть забезпечити

творчу самореалізацію, актуалізацію їх інтелектуальних та особистісних ресурсів, досягнення поставлених цілей.

Особливого значення проблема підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного простору набуває в аспекті навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління, а також створення в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти системи інклюзивного середовища, що сприяє успішній та ефективній реалізації індивідуальної освітньої програми дитини з особливими освітніми потребами, її фізичного та інтелектуального розвитку, соціалізації за рахунок включення в колектив однолітків, які мають звичайний розвиток, на правах рівного партнерства.

В умовах закладу вищої освіти професійна підготовка майбутнього соціального працівника визначається засвоєнням системи знань, формуванням професійних умінь і навичок, усвідомленням професійної діяльності, що базується на кваліфікаційних вимогах, які інтегрують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, ролей та функцій.

У межах нашого дослідження звернемося до наукових розвідок, у яких розглянуто питання професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти й інтегровані в навчально-виховне середовище через призму інклюзії.

Дослідниця С. Архипова [1] розглядала питання формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у корекційній роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку; Н. Ашиток [2] досліджувала соціалізацію дітей з особливими потребами в контексті підготовки соціальних педагогів; Т. Дегтяренко [3] запропонувала професійно-орієнтовану стратегію підготовки фахівців до управління корекційно-реабілітаційним процесом та стратегію удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги; З. Ленів [4] визначила особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців; Н. Лещій [5] висвітлила основні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти; праці І. Литвин [6] присвячено визначенню ролі педагога-фасилітатора в гуманізації ціннісно-сміслової сфери особистості з особливими освітніми потребами; О. Охріменко [7] у своїх наукових розвідках розкриває проблеми фахової підготовки психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; Ю. Патик [8] здійснює теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями; Г. Першко [9, 10] визначає зміст корекційної роботи соціального педагога з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в інклюзивному навчальному закладі та інноваційні тенденції у підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості

психофізичного розвитку; дослідниця О. Рассказова [11] визначає професію соціального педагога як суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі.

Однак, незважаючи на значну кількість та інтенсивність досліджень у сфері підготовки фахівців до роботи в інклюзивних умовах, впровадження гуманістичних ідей в практику, питань дослідження можливостей професійного становлення та розвитку майбутніх фахівців, пошуку шляхів удосконалення та застосування інноваційних технологій підготовки, дана комплексна проблема залишається недостатньо розкритою та дослідженою.

У зв'язку з цим постає необхідність підготовки кадрів, здатних забезпечити повноцінний супровід такої категорії дітей, створити необхідні умови для успішної адаптації та соціалізації не лише в умовах освітнього середовища, а й в соціумі в цілому.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в інклюзивному середовищі являє собою особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки, які окрім базових знань повинні мати уявлення та розуміння про сутність інклюзивної освіти, володіти знаннями щодо психологічних закономірностей та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасний соціальний працівник повинен володіти знаннями та навичками роботи в інклюзивному середовищі, застосовувати спеціальні прийоми та методи, володіти інклюзивною компетентністю.

У нашому дослідженні інклюзивну компетентність майбутніх соціальних працівників визначаємо як інтегральну якість особистості, що зумовлює здатність соціальних працівників здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби учнів та забезпечуючи включення дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладу загальної середньої освіти й створення оптимальних умов для її адаптації, соціалізації, розвитку та саморозвитку.

Основний акцент у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в інклюзивному середовищі повинен бути спрямований, перш за все, на формування здатності до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, розробку практико-орієнтованих технологій індивідуального навчання та психолого-педагогічного супроводу процесів включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти.

Переконані, що в процесі фахової підготовки майбутні соціальні працівники мають оволодіти додатковими компетенціями, які не визначені в стандарті, а саме:

– здатність транслювати філософію та методологію інклюзивної освіти серед суб'єктів освітнього процесу;

- здатність до проектування інклюзивного освітнього середовища та його наповнення;
- знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які перебувають в умовах інклюзивного освітнього середовища, вміння виявляти дані закономірності та особливості;
- вміння організувати та координувати діяльність, брати участь у роботі міждисциплінарної команди фахівців, у тому числі щодо розробки індивідуальних освітніх програм для дітей з особливими освітніми потребами;
- здатність до прогнозування динаміки змін стану та розвитку дитини в залежності від впливу;
- уміння проводити психотерапевтичну роботу з суб'єктами інклюзивного освітнього середовища, в тому числі й з батьками;
- спроможність до формування толерантних відносин в інклюзивному середовищі та в колективі усіх учасників освітнього процесу;
- здатність до визначення потреб конкретної дитини в освітній програмі й стратегії її супроводу;
- здатність до застосування різноманітних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу, орієнтоване на ціннісне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та інклюзивної освіти в цілому;
- спроможність до створення корекційно-розвиткового середовища в умовах інклюзивного освітнього простору та використання ресурсів, що є в закладі загальної середньої освіти для розвитку дітей;
- наявність навичок здійснення професійної самоосвіти з питань спільного навчання нормотипових дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

З метою формування в майбутніх соціальних працівників інклюзивної компетентності в процесі фахової підготовки використовуємо технології контекстного навчання, здійснюємо оптимальне поєднання репродуктивних та активних методів навчання й відтворення соціального контексту діяльності.

Таким чином, підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища розглядаємо як цілеспрямований процес розвитку професійної компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери, спрямований на досягнення гуманістичних цілей та становлення соціально-педагогічних цінностей, у результаті якого у здобувачів формується здатність до розв'язання професійних задач у сфері інклюзивної освіти. У процесі такої підготовки відбуваються якісні зміни професійно-особистісних характеристик майбутніх фахівців, трансформація їх професійної діяльності, набуття особистісно-педагогічних цінностей, що слугуватимуть показником їх професійно-особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у корекційній роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку [Електронний ресурс] / Гуманітар. вісн. Держ. вищ. навч. закладу «Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (2). С. 14–19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvrdpu_2013_28_2_5
2. Ашиток Н. Соціалізація дітей з особливими потребами в контексті підготовки соціальних педагогів [Електронний ресурс] / Молодь і ринок. 2014. № 12. С. 11–15. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_12_5
3. Дегтяренко Т. М. Компетенція фахівців як педагогічна проблема впровадження інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. 2014. № 10. С. 243–250. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_10_32
4. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект / Рід. шк. 2014. № 7. С. 16–17.
5. Лещій Н.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / Актуальні питання корекц. освіти (пед. науки) : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 3. С. 156–164. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_21
6. Литвин І.М. Роль педагога-фасилітатора у гуманізації ціннісно-сміслової сфери особистості з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Пед. вісн. 2016. № 4. С. 10–11. Режим доступу: http://oipopp.ed-sp.net/public/pg_magazine/pdf/pv_4_2016.pdf
7. Охріменко О.А. До проблеми фахової підготовки психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. 2015. № 7. С. 375–380. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_7_45
8. Патик Ю.В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями / Педагогіка формування творч. особистості у вищ. і загальноосвіт. шк. : зб. наук. пр. / Клас. приват. ун-т ; [голова ред. ради А.О. Монаєнко ; редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 47 (100). С. 309–316. Бібліогр.: 9 назв.
9. Першко Г.О. Інноваційні тенденції у підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку [Електронний ресурс] / Вісн. ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Пед. науки. 2012. № 22 (6). С. 253–258. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(6\)_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(6)_37)

10. Першко Г. Особливості організації навчальної соціально-педагогічної практики студентів зі спеціальності «Соціальна педагогіка» в інклюзивному навчальному закладі [Електронний ресурс] / Гуманітар. вісн. Держ. вищ. навч. закладу «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 215–219.

Режим доступу:
http://elibrary.kubg.edu.ua/350/1/G_Pershko_GVPPF_26_SP%26KO_IPSP.pdf

11. Рассказова О.І. Соціальний педагог – суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі / Соц. педагогіка: теорія та практика. 2013. № 4. С. 72–79.

Ірина Сизоненко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.013.42:34 (075.8)

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Гейміфікація процесу формування морально-правової культури здобувачів вищої освіти зі спеціальності соціальна робота в умовах змішаного навчання. У статті розглянуто проблему формування морально-правової культури здобувачів вищої освіти, майбутніх соціальних працівників, здійснено аналіз інтерактивних онлайн технологій, гейміфікації процесу формування морально-правових знань і навичок студентів під час організації змішаної форми навчання.

Ключові слова: правова культура, морально-правова культура здобувачів вищої освіти, майбутні соціальні працівники, гейміфікація, веб застосунки, форми та методи формування морально-правової культури, змішане навчання, морально-правові знання, ціннісні орієнтації, правова поведінка.

Abstract. Gamification of process formation of moral and legal culture of applicants for higher education in the specialty of social work in mixed learning. The article considers the problem of formation of moral and legal culture of students future social workers, analysis of interactive online technologies, gamification of the process formation of moral and legal knowledge and skills of applicants during the organization of a mixed form of education.

Key words: legal culture, moral and legal culture of higher education seekers, future social workers, gamification, web applications, forms and methods of formation of moral and legal culture, blended learning, moral and legal knowledge, values, legal behavior.

В умовах переходу до змішаного формату навчання перед освітянами постала необхідність пошуку альтернативних форм і методів організації освітньої діяльності, опанування цифровим освітнім контентом. Актуальним є питання використання сучасних онлайн технологій та їх поєднання з традиційними формами, методами роботи у навчальній та виховній діяльності закладу вищої освіти.

У Професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (№ 610, від 23.03.2021 р.) здійснено опис сучасних умінь і навичок, якими повинен володіти викладач для досягнення результатів навчання, зокрема: адаптувати зміст навчальних дисциплін відповідно до форми здобуття вищої освіти; викладати із застосуванням сучасних і ефективних методів і технологій;

підтримувати та стимулювати дискусію та самостійну думку студентів під час освітнього процесу; організувати індивідуальну та групову роботу здобувачів із використанням методів і способів, що дозволять розвивати їхні здібності та враховувати психологічні особливості під час навчання; вдосконалювати власні методи викладання; розвивати студентоцентричний підхід до викладання; формувати у здобувачів вищої освіти вміння та навички етичної та соціально відповідальної поведінки [2]. Також про важливість запровадження використання різних способів надання освітніх послуг, різноманітних педагогічних методів, гнучких навчальних траєкторій, взаємній повазі у стосунках «студент-викладач» йдеться у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі (від 14-15 травня 2015 р.) [3].

У практиці діяльності закладів вищої освіти важливою складовою освітнього процесу є система виховної роботи. У педагогічних вузах розроблені концепції, плани виховної роботи, є усталені традиції, студентські гуртки, волонтерські об'єднання, проводяться різноманітні виховні заходи. Проте, варто зазначити, що у процесі виховної роботи недостатньо використовуються інноваційні технології освіти, зокрема, залишається актуальним питанням гейміфікація процесу формування морально-правової культури здобувачів в умовах змішаної освіти.

Проблема формування морально-правової культури студентів актуалізується в сучасних наукових пошуках, є предметом досліджень вчених Я. Аронова, С. Зубчевської, Л. Петриченко, І. Репко, Г. Хаварівської та ін. Так, у наукових статтях Г. Хаварівської [5] розкривається суть правової культури студентів закладів вищої освіти, її зміст, критерії та значення у формуванні громадянського суспільства, визначено основні завдання, цілі та засоби правового виховання як умови підвищення рівня правосвідомості студентів.

Наукові доробки Л. Петриченко [1] присвячено питанню формування правової культури здобувачів у закладах вищої освіти. Автор визначає, що формування правової культури студентства характеризує ступінь і характер правового розвитку особистості, тісно взаємопов'язане з правовою освіченістю людини, розвиненою правосвідомістю, вміннями і навичками реалізовувати свої права, підпорядкувати поведінку вимогам правових норм. Науковиця наголошує на тому, що є потреба у створенні цілісної системи формування правової культури здобувачів у середовищі закладу вищої освіти із застосуванням різноманітних механізмів заохочення громадянської активності молоді, поширення студентського самоврядування, розвитку форм волонтерської діяльності та взаємодопомоги.

Метою статті є огляд сучасних методів та форм роботи, гейміфікації процесу формування морально-правової культури здобувачів вищої освіти зі спеціальності соціальна робота в умовах змішаного навчання.

Формування морально-правової культури здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» передбачає засвоєння моральних та правових

норм, розуміння сучасних соціально-культурних реалій розвитку суспільства, формування моральних цінностей, установок на соціально-унормовану правову поведінку, розвиток навичок дотримання етичних та правових норм поведінки. Ефективність процесу засвоєння та відтворення студентами морально-правових вимог соціуму залежить від упровадження в освітній процес інтерактивних, інноваційних, а також віртуальних технологій, що обумовлено викликами сьогодення.

Однією з форм гейміфікації, активного навчання, спілкування між студентами, майбутніми соціальними працівниками, формування морально-правових знань і навичок, пошуку шляхів рішення соціально-правових проблем є вправа «Швидкі побачення». На початку групу слід розділити на дві лінії, або утворити декілька сесійних залів на онлайн платформах. Студенти сідають один напроти одного по парам та починають обговорення етичних або соціально-правових ситуацій, проблем, які оголошує викладач, записують шляхи її вирішення. Через 2-5 хвилин пари обмінюються партнерами, студенти першої лінії залишаються на своїх місцях, а другої – пересаджуються для вирішення тієї ж самої проблеми до інших учасників. При онлайн спілкуванні один студент з пари переходить до іншої сесійної зали. Наприкінці кожен студент озвучує найрезультативніше «побачення», підводяться підсумки.

Цікавою формою гейміфікації, творчої взаємодії між студентами у процесі формування морально-правової культури є сторітелінг [4] – це активне навчання, що відбувається шляхом придумування та розповідання історії на задану тематику. Студенти у підгрупах створюють історію за певною структурою (твердження, аргументи з прикладами, висновок зі звертанням до теми), слідуючи завданням і рекомендаціям викладача. Наприклад, можна запропонувати здобувачам побудувати історію з етичної проблематики, дотримуючись базової техніки сторітелінгу: вибір головного героя (ім'я, характер, зовнішній вигляд, професія тощо), розробка детального сюжету та основних подій розповіді, вигадування кульмінації, що є важливим моментом у сторітелінгу, розповідь про шлях героя та хеппі енд. Інформацію необхідно подавати структуровано, логічними абзацами, з виокремленням важливих, на погляд авторів, моментів. Наприкінці студенти разом з викладачем аналізують історію, порівнюють її сюжет з реальним життям, визначають інші шляхи побудови оповіді.

З метою формування мотивації до самостійного пошуку інформації, засвоєння морально-правових знань, вирішення цікавих завдань можна використовувати онлайн інструменти для організації, наприклад, правових квестів (prezi.com, QR генератор), або створення правових онлайн кросвордів (crosswordlabs). З метою вироблення навичок швидкої орієнтації в морально-правових колізіях, які можуть виникнути у повсякденному та професійному житті студентам пропонується пограти в правовий онлайн лабіринт, що створюється за допомогою веб додатку Wordwall.

Ще одним прикладом гейміфікації процесу формування морально-правової культури студентів є тьюторіал – це інструкція, за допомогою якої відбувається покрокова демонстрація виконання певного завдання. Важливим при цьому є збереження персоналізованого звертання викладача, наприклад, при розробці правового кросворду, він послідовно пояснює інструкцію за допомогою онлайн додатку та здійснює ті ж самі дії, які пропонуються виконати студенту, а не просто демонструє вже готовий варіант на екрані. Такий підхід дозволяє зосереджувати увагу здобувачів на динаміці процесу, повертатися та повторювати ключові моменти, краще запам'ятовувати пройдений матеріал [6].

У процесі екскурсій по офіційним сайтам Верховної Ради України, Міністерства освіти і науки, Соціальної політики, перегляду тематичних відео, читання літератури, матеріалів періодичної преси, розвивається інтерес здобувачів вищої освіти до сучасних змін, що постійно відбуваються у законодавчій сфері, формується правова свідомість. Так, метою проведення виховного заходу «Сучасні закони для молоді», є ознайомлення майбутніх соціальних працівників, з основними питаннями законодавства щодо молоді, правами та обов'язками у сфері освіти, праці, медицини, сім'ї. Студентам цікаво розбирати практичні ситуації, що стосуються прикладів порушення законодавства у соціальній сфері, надавати рекомендації, що робити в тих чи інших випадках порушення закону.

Для поглиблення знань майбутніх соціальних працівників з соціально-правового захисту та формування навичок відстоювання інтересів дітей і молоді, пропонується проведення ерудит-шоу «Соціально-правовий захисник». Студенти діляться на 2 команди, обираються капітани. На першому етапі команди відповідають на теоретичні питання, що стосуються законодавства щодо захисту прав особистості. Другим етапом є вирішення практичних ситуацій, що пов'язані з порушенням законодавства та визначенням відповідальності за його недотримання.

Формування морально-правової культури здобувачів вищої освіти відбувається під час проведення усного журналу «Не помились у виборі». Перша сторінка журналу може бути присвячена дружбі «Що таке дружба в сучасних вимірах», де студенти розмірковують про те, що таке справжня дружба, про спілкування у месенджерах та онлайн дружбу, ціннісне ставлення до дружби у дорослому віці. На другій сторінці «Правду погубиш і сам пропадеш» обговорюються питання щодо честі та гідності у сучасному молодіжному середовищі, у соціальних мережах, про хейтерів та хайпу як способів привернення уваги і моральних наслідків цих дій. Увага звертається на сучасні моральні якості людей, моральний вибір способів досягнення мети у професійному та особистому житті. Студентам для розв'язання пропонуються професійні морально-педагогічні ситуації, де потрібно описати дії фахівця соціальної сфери у роботі з різними категоріями клієнтів.

Таким чином, у процесі формування морально-правової культури здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» необхідним є використання інноваційних технологій, веб застусінків, які є цікавими та зрозумілими для сучасних студентів, стимулюють інтерес до морально-правових проблем, формують уміння практичної реалізації набутих соціально-правових знань, полегшують освітній процес в умовах змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петриченко Л. О. Формування правової культури студентства у закладах вищої освіти як основа духовної безпеки молоді у сучасному світі. Збірник наукових праць "Педагогічні науки". 2020. № 90. С. 59-66.
2. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (від 23.03.2021 р. № 610). URL : <http://surl.li/akvto>
3. Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі(від 14-15 травня 2015 р.). URL :<http://surl.li/akvty>
4. Сторітелінг: створюємо історії, що захоплюють. URL :<https://teach-hub.com/storitelinh>
5. Хаварівська Г. С. Теоретичні аспекти формування правової культури студентів закладів вищої освіти в Україні. *Ефективність державного управління*. 2019. Вип. 4 (61). Ч. 1. С. 13–24
6. Як вчителю зробити освітнє відео в класі чи вдома. URL :<http://surl.li/aljha>

Аліна Солнишкіна,
кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Дніпровського національного університету ім. О. Гончара

УДК 364.4

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»: ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРАКТИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ

Анотація. В статті розкриваються методи практичної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників. Автор поділилася досвідом впровадження в практичні дисципліни елементів соціально-психологічних тренінгів, розв'язання практичних кейсів, а також проведення симуляційних ігор.

Ключові слова: практичні кейси, тренінги, симуляційні ігри, соціальний літературний лекторій.

Abstract. Methods of practical training for students – future social workers are revealed and described in the scientific article. The author shared with experience of implementation in practical disciplines elements of social and psychological training, working and solving of practical case-studies and organization of simulation games.

Key words: practical case-studies, trainings, simulation games, social literature lecture hall.

Сучасні виклики, перед якими опинився світ, потребують розвитку інноваційного потенціалу соціальних працівників та вдосконалення підготовки соціальних працівників.

Активною популярністю серед студентської молоді користуються симуляційні ігри.

Дана методика дозволяє студентам відчувати себе в ролі практикуючого спеціаліста.

За допомогою даної методики відбувається руйнування стереотипів, розвиваються навички комунікації, студенти мають змогу допомогти у вирішенні складних життєвих обставин.

В процесі підготовки студентів використовуються такі методики, як:

1). *Сходинки участі Роджера Харта*, після якої досліджуються засоби активного залучення молодих людей до розвитку громади та міста.

2). *Симуляційна гра «Підбір кадрів»*, в ході проведення якої студенти отримують як теоретичні, так і практичні знання стосовно протидії дискримінації, соціальної ізоляції та виключенню вразливих категорій населення.

Гра спрямована на подолання стереотипів в українському суспільстві.

3). *Симуляційна гра «Безводів»* - студенти стають реформаторами власних громад, долають відчуження та недовіру мешканців депресивної соціальної

спільноти, вчаться приймати відповідальні рішення, захищати права дітей на освіту [1, с 8-9].

В 2021 році авторка статті імплементувала ігри в навчальний процес в своєму місті після навчання.

Проект, присвячений симуляційним іграм для вивчення прав людини мав схвальні відгуки у студентів соціальних працівників.

Перед проведенням навчальних занять з того чи іншого питання, студенти отримують змістовну теоретичну підготовку, і тільки потім відбувається закріплення за допомогою практичних методів.

Наприклад, після вивченні теми «Пенсійна система України: виклики сьогодення» в рамках дисципліни «Пенсійне забезпечення та соціальне страхування» разом зі студентами був проведений соціально-освітній форсайт. Студенти розробляли оптимістичний, песимістичний та реалістичний сценарії розвитку накопичувальної системи в українських реаліях після збору аналітичних фактів та експертних оцінок.

Студенти представили достатньо професійний погляд на актуальну проблему сьогодення.

В рамках курсу «Соціальна політика» був проведений круглий стіл на тему «Розвиток соціальних ініціатив в українському суспільстві і часи пандемії коронавірусу». Студенти підготували найкращі практики та соціальні проекти соціального захисту вразливих категорій населення, які здійснювалися неурядовими організаціями, волонтерськими ініціативами та коаліціями небайдужих громадян.

Метод розв'язання кейсів є достатньо популярним та розповсюдженим при викладанні прикладних дисциплін на спеціальності «Соціальна робота».

Під час вивчення теми «Соціальний захист безробітних» студенти активно досліджували соціальні історії, з якими працювали кейс-менеджери в центрах зайнятості.

Під час практичних занять студенти самостійно розробляють матеріали для всіх етапів проведення тренінгів.

Кожний етап опрацьовується в групі. Навчання цьому можливе як в аудиторному форматі, так і дистанційно.

При онлайн-навчанні активно використовуються віртуальна дошка Padlet, інтерактивний додаток Mentimeter, розподіл на групи в сесійних залах ZOOM.

Найбільшим успіхом користуються тренінги із розвитку емоційного інтелекту та подолання стресових ситуацій.

При розробці подібного тренінгового матеріалу іде активне обговорення доцільності тієї чи іншої справи або методики.

При вивченні тем «Соціальна робота із ВІЛ-позитивним клієнтами» та «Соціальна робота із молоддю з адиктивною поведінкою» були проведені заняття із розробки тренінгів, що містили такі елементи та теми:

- 1). Роль соціальної реклами в профілактиці соціально небезпечних явищ.
- 2). Методи роботи з молоддю.
- 3). Особливості консультування клієнтів, які мають досвід вживання психоактивних речовин.

Під час проведення таких занять акцент робиться на методах, які використовуються на первинному, вторинному та третинному рівнях профілактики адиктивної поведінки.

Для більш ефективного опрацювання методів роботи із особами чи сім'ями, що опинилися в складних життєвих обставинах в 2021 році автором статті запроваджена методика соціально-орієнтованого літературного лекторію.

Метою імплементації елементів читання спогадів або біографічних творів стала поява книжок, в яких автори долали важкі часи свого життя, наглядних та яскравих прикладів із реального життя.

Наприклад, історія Джаннетт Уоллс – авторки мемуарів «Скляний замок», яка мешкала в родині сучасних американських кочівників, не залишила байдужими студентів.

Книжка Тари Вестовер «Учениця» – американської публіцистки, також мала резонанс, адже в дитинстві дівчина не відвідувала ані школу, ані лікарню, проте отримала університетську освіту вже в зрілому дорослому житті.

Соціальні читання проходять в доброзичливій атмосфері, не зважаючи на складність деяких творів. Визначаються ресурси, що допомогли вирішити складні ситуації та методи подолання перешкод.

Отже, використання активних методів та залучення студентів до обговорення, сприятимуть їх професійному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Культура й практика викладання прав людини: поради, вправи, симуляційні ігри. *Проект SIMschool – стимуляційні ігри для вивчення прав людини*. Харків, 2021. 220 с.

СЕКЦІЯ 6

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Володимир Висоцький,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Ірина Сизоненко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4:355.1

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ

Анотація. У статті визначено специфіку та особливості соціальної роботи з військовослужбовцями. Схарактеризовано основні проблеми військовослужбовців, які виникають в умовах сучасної України. Визначено мету, завдання, основні заходи та напрями соціальної роботи з військовослужбовцями. Проаналізовано форми соціальної роботи з військовослужбовцями.

Ключові слова: соціальна робота з військовослужбовцями, проблеми військовослужбовців, забезпечення, соціальний захист.

Abstract. The specifics and features of social work with servicemen are identified in the article. The main problems of servicemen that affect the conditions of modern Ukraine are characterized. The purpose, tasks, main measures and directions of social work with servicemen are determined. Forms of social work with servicemen are analyzed.

Key words: social work with servicemen, servicemen's problems, social security, social protection.

За сучасних реалій розвитку української держави, коли відбувається збройна боротьба за незалежність, суверенітет нашої держави та її територіальну цілісність, важливим стає створення боєздатності військових сил України, що неможливо без реалізації забезпечення прав та свобод військовослужбовців та створення належних умов для виконання ними своїх обов'язків.

Військова служба це особливий вид професійної діяльності особистості, який визначається наступними обмеженнями: відсутністю певних значних умов життєдіяльності; звуженням кола людей, з якими підтримує взаємовідношення військовослужбовець та його сім'я; певними обмеженнями в громадянських,

особистих, політичних, соціально-економічних правах; обмеженням доступу до отримання інформації, свободи слова таким поняттям “нерозголошення військової таємниці”; чіткою регламентацією побуту, поведінки та професійної діяльності.

Усе це впливає на духовне, соціальне, фізичне здоров'я військовослужбовців, вимагає певних зусиль щодо відновлення внутрішніх особистісних ресурсів та забезпечення належних соціальних умов для успішного несення служби. Соціальна робота, яка за законодавством України визначається як комплекс соціальних послуг спрямованих на вирішення проблем розвитку та соціалізації дітей, молоді, сімей має великі можливості для вирішення проблем військовослужбовців.

Однією із головних особливостей соціальної роботи з військовослужбовців є активне залучення їх до життєдіяльності громади та створення в межах громади тих умов, які сприятимуть їх успішній реадаптації в умовах сучасного суспільства. Саме соціальні працівники займаються вирішенням цих завдань. Важливим аспектом у роботі з цією категорією клієнтів є здійснення міждисциплінарного підходу, який характеризується залученням фахівців різних галузей (психологів, реабілітологів, соціальних працівників, юристів) для вирішення проблем військовослужбовців. Тільки комплексний підхід матиме позитивний результат.

Різні аспекти соціальної роботи з військовослужбовцями досліджувалися багатьма вченими, зокрема: А. Євченко, Т. Семикіна, Ю. Фіненко (дослідження сімей військовослужбовців, розробка їх класифікації, дослідження дезорганізованих сімей військовослужбовців, характеристика форм та методів роботи з ними); А. Кудашкін, А. Синиця, В. Забарський, В. Пашинський, В. Стрекозов, Є. Григоренко, І. Качан, Л. Медвідь, О. Коровніков, С. Пасіка, Ю. Мігачов (окремі питання щодо гарантій прав та свобод військовослужбовців); А. Папікян, В. Алещенко, В. Бондар, В. Кириленко, В. Пашинський, І. Дацюк, І. Матюрін, О. Бухтіяров, О. Верба, О. Сайнецький, С. Пасіка, С. Корольов, Ю. Прудов (питання соціального забезпечення військовослужбовців); В. Венедіктов, В. Щербина, І. Сирота, К. Мельник, Л. Тюптя, Л. Цюкало, М. Данилевський, М. Шульга, Н. Болотіна, Н. Пададименко (питання соціального захисту військовослужбовців); І. Дубровіна, Н. Максимова, Т. Андреева, (визначення специфіки соціальної роботи з військовослужбовцями та учасниками військових бойових дій); Л. Матвейчук, Г. Лактіонова, (вивчення проблем соціального захисту військовослужбовців та їх сімей).

З прийняттям Конституції України було розпочато перехідний період становлення української незалежної державності. Важливу роль в її становленні відіграли військові сили, оскільки держава та армія – взаємопов'язані структури. Тому важливим в цьому процесі була регламентація прав, свобод та обов'язків осіб, що проходили військову службу, та їх гарантування.

Військовослужбовці як громадяни України у процесі виконання їх конституційного обов'язку щодо захисту держави, виконують покладені на них завдання за будь-яких умов, в деяких випадках ризикуючи власним здоров'ям та життям. Через це одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики є забезпечення конституційних прав та свобод військовослужбовців, надання додаткових прав, компенсацій, пільг та гарантій, які частково мають відшкодовувати навантаження, які пов'язані з особливостями військової служби.

Сьогодні, коли відбувається реорганізація військових сил України, поруч із загостренням соціальних проблем в країні, наявними є проблеми військовослужбовців, зокрема:

- економічно-матеріальні проблеми: відсутність ефективного механізму вирішення житлово-побутових проблем військовослужбовців; надання статусу учасника бойових дій військовослужбовцям, в наслідок існування чисельних корупційно-бюрократичних перешкод; пільги, яка частіше мають компенсаторний, а не мотивувальний характер; рівень грошового забезпечення військовослужбовців;

- морально-психологічні та соціальні проблеми: згасання соціально значущих мотивів життєдіяльності сімей військовослужбовців та замала їх активність у соціальних процесах, розвиток соціальної пасивності; надання учасникам бойових дій послуг у сфері медичного обслуговування; невизначеність життєвих цілей; недостатній рівень допомоги та уваги сім'ям військовослужбовців - учасників бойових дій; недостатній рівень реалізації соціально-психологічних обстежень та заходів, що мають на меті адаптацію військовослужбовців - учасників бойових дій до громадянського життя [3, с. 73].

Розвиток військових сил України, в даний час, висуває на перший план питання організації та реалізації соціальної захищеності та забезпечення військовослужбовців, які сьогодні є найбільш соціально незахищеною суспільною групою, на що покликана соціальна робота.

Соціальна робота з військовослужбовцями є новою діяльністю, але в той же час прадавньою. В історії можна знайти чисельні факти суспільної підтримки, надання допомоги та соціального захисту особі, яка присвятила своє життя захисту свого народу та своєї Батьківщини. Військова людина, як і будь-який громадянин держави, також потребує уваги, допомоги та захисту. Особливо сьогодні, коли у багатьох військовослужбовців зникають життєві перспективи, соціальна напруга в суспільстві не спадає та фінансове становище військових не покращується.

Соціальна робота з військовослужбовцями визначається як комплекс цілеспрямованих заходів спрямований на створення належних соціальних та правових умов успішного виконання військовослужбовцями їх обов'язків шляхом дотримання встановлених законами, військовими статутами та іншими законодавчими актами прав та свобод, застосування та врахування норм

міжнародного гуманітарного права, зміцнення військової дисципліни, правопорядку та організованості, реалізації їх інтересів та потреб [5; с. 65].

Метою соціальної роботи в межах військової служби є відновлення психічних та фізичних сил тих, кому надається допомога, внесення елементів соціальної справедливості в рамки субординаційних ставлень, характерних для військової служби, корекція особистісних установок клієнта, що визначається навчання їх правильно сприймати різні сторони свого життя [6; с. 216]. Її досягнення передбачає вирішення певних завдань, а саме:

- забезпечення всебічної захищеності, високого рейтингу служіння свої державі та соціальної активності через громадську думку
- повне та своєчасне забезпечення військовослужбовців усіма видами постачання та належним матеріальним добробутом;
- сумлінне відповідальне дотримання гарантованого захисту кожного військовослужбовця від свавілля, грубоців, попрання його власної гідності та законних прав, принципу соціальної справедливості;
- чітка організація побуту та служби всіх категорій військового складу, що надає можливості для забезпечення нормального сімейного життя та повноцінного відпочинку, підвищення військовослужбовцями власного культурного та загальноосвітнього рівнів, професійної самореалізації.

Соціальна робота з військовослужбовцями має вплив в цілому на військову систему та допомагає вивести її на рівень організації, яка здатна успішно виконувати свої функціональні завдання. Специфіка соціальної роботи у військових формуваннях полягає в регулярному моніторингу соціально-психологічного стану, духовних цінностей та відповідної допомоги військовослужбовців. За спрямованістю та змістом заходів соціальна робота з військовослужбовцями має певну структуру. До її основних складових відносяться:

- грошова допомога військовослужбовцям та пенсійне забезпечення, звільнених з військової служби;
- житлово-побутові питання;
- обов'язкове державне страхування військовослужбовців та компенсаційні виплати;
- охорона здоров'я військовослужбовців;
- речове та продовольче забезпечення військовослужбовців;
- соціальний захист найбільш уразливих груп військовослужбовців, осіб, звільнених з військової служби та членів їх сімей (багатодітні сім'ї, інваліди, літні ветерани, сім'ї загиблих військовослужбовців тощо), військовослужбовців, які, мають особливі заслуги перед державою (ветерани війни й військової служби, учасники бойових дій тощо);
- соціально-професійна адаптація військовослужбовців, звільнених з військової служби [2; 70].

Функціонально соціальна робота з військовослужбовцями здійснюється за певними напрямками:

- проектування, організація впровадження цільових комплексних програм соціального розвитку Збройних Сил, системи планування та керування соціальними процесами і явищами в них;
- соціального забезпечення – як сукупності соціальних норм і гарантій, що задовольняють ті чи інші соціально-економічні та духовні потреби військовослужбовців;
- соціального захисту – реалізації соціально-економічних і правових заходів, що призвані забезпечити гарантований прибуток тим, хто не може заробити на засоби існування, а також надання можливості безкоштовного отримання житла, охорони здоров'я, освіти, в основі яких лежать суспільні фонди споживання;
- соціальної адаптації звільнених у запас військово-службовців та членів їх сімей до нових умов і характеру праці;
- соціально-правової роботи – як комплексу організаційно-методичних і правових заходів, спрямованих на доведення до військовослужбовців, членів їх сімей та працівників Збройних Сил України визначених законами соціальних прав, пільг і допомоги;
- соціально-професійної адаптації військовослужбовців до умов військової служби на етапі підготовки до неї, як процесу активного їх пристосування до умов і характеру служби, міжособистісних стосунків, умов побуту, дозвілля [4; с. 205].

З метою підвищення ефективності здійснення завдань соціальної роботи з військовослужбовцями необхідно більш активно та наполегливо впроваджувати систему роботи посадових осіб щодо морально-психологічного впливу на особовий склад за напрямом соціальна, яка затверджена спеціальним рішенням начальника Генерального штабу – Головнокомандувачем ЗС України від 26 червня 2019 р. №15461/С.

Основними заходами вказаної системи впливу визначено наступні:

- контроль за наданням військовослужбовцям, які виконували службові обов'язки у вихідні, святкові та неробочі дні відповідного часу (іншого дня) для відпочинку, у тому числі з можливістю виїзду до місця проживання сім'ї;
- підготовка та проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи з особовим складом з питань соціального і правового захисту військовослужбовців та членів їх сімей;
- підтримання взаємодії з місцевими органами державної влади та органами місцевого самоврядування, які надають соціальні послуги, іншими громадськими організаціями, уточнення інформації щодо наявних цільових програм, пільг та гарантій, спрямованих на здійснення адресної допомоги військовослужбовцям-учасникам бойових дій, надання їм санаторно-курортного лікування і психологічної реабілітації

– проведення моніторингу соціальних процесів у військовій частині, впливу на них рівня забезпечення прав і свобод військовослужбовців, їх соціального захисту, підготовка пропозицій щодо попередження виникнення та нейтралізації випадків соціальної напруги у військових колективах;

– узагальнення відомостей через командирів підрозділів щодо військовослужбовців, які отримали важке поранення (контузію, каліцтво) та здійснювати контроль за дотриманням соціальної справедливості при відборі для їх направлення за відповідними клопотаннями (пропозиціями, розподілом, заявками) на відпочинок та соціально-психологічну реабілітацію, ведення обліку осіб, які направлялися на такий відпочинок [1; с. 13].

У процесі соціальної роботи з військовослужбовцями фахівець почергово виступає у трьох основних ролях:

– порадника (інформує сім'ю про важливість і можливості взаємодії подружжя між собою та з дітьми; розповідає про розвиток дитини; дає педагогічні поради щодо виховання дітей);

– консультанта (консультує з питань сімейного законодавства, організації соціальної взаємодії та налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності в сім'ї; інформує про методи виховання, орієнтовані на конкретну сім'ю; пояснює батькам способи забезпечення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в сім'ї);

– захисника (захищає права індивіда (сім' у випадку, коли відбувається порушення законних прав і свобод, нормальних умов життєдіяльності чи деградація особистості (алкоголізм, наркоманія, жорстоке ставлення до дітей, тощо) [3; с. 76].

У роботі з військовослужбовцями важливого значення набуває вдало підібрані форми та методи роботи. Зміст та форми соціальної роботи з військовослужбовцями та в окремих випадках з їх сім'ями різняться залежно від характеру та глибини їх соціальних проблем. Загальні форми соціальної роботи з військовослужбовцями класифікують за такими ознаками:

– складом і кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові); тривалістю (одноразові заходи, постійно діючі, «пульсуючі»);

– перспективою (розраховані на близьку перспективу, розраховані на середню перспективу, розраховані на віддалену перспективу);

– місцем проведення (стаціонарні, виїзні, пересувні, циклічні);

– ступенем самостійності учасників (групи самодопомоги, взаємодопомоги; ті, які працюють за допомогою консультанта);

– рівнем творчості (інформаційні, репродуктивні, тренувальні, творчі);

– видом діяльності (ігрові, комунікативні, трудові, навчальні);

– умовами здійснення (екстрені, звичайні);

– характером спілкування (безпосередні, опосередковані);

– метою (спрямовані на збір та аналіз інформації, участь у формуванні сімейної політики та завдань соціальної роботи, профілактику неблагополуччя та його рецидивів, узагальнення результатів, контроль за якістю соціальної роботи);

– складністю побудови (прості, складні, комплексні) [7; с. 551].

Ефективність соціальної роботи з військовослужбовцями зумовлюється чіткою взаємодією та взаємовідповідністю методів, прийомів та засобів, які використовуються в межах усієї роботи.

Таким чином, соціальна робота з військовослужбовців є складним процесом, який опирається на наукові засади, охоплює різні сфери життєдіяльності військовослужбовців та спрямовується на попередження або вирішення назрілих у них проблем, а для забезпечення ефективності соціальної роботи, фахівці співпрацюють з керівництвом військових підрозділів, частин, різноманітними соціальними службами, державними та недержавними установами та організаціями, закладами освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волинець Н., Бондар І., Ставицький О. Сучасні соціальні проблеми військовослужбовців сектора безпеки та оборони. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення* : зб. тез допов. І Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. Харків. 2021. С. 12-14.

2. Жиленко Р. Дослідження основних потреб учасників АТО та членів їх сімей в соціальних послугах. *Науковий вісник ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 1 (42). 2018. С. 68-73.

3. Журавльов М., Мулява В. Організація військово-соціальної роботи у збройних силах України: основні проблеми становлення та удосконалення в сучасних умовах. *Науковий вісник Ужгородського університету*, серія «Історія», вип. 1 (44), 2021. С. 72-78.

4. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 1. Київ, 2018. 208 с.

5. Сахно с., Беліменко о. Проблеми соціального забезпечення військовослужбовців в Україні. *Reporter of the priazovskyi state technical university*. Section: Socially-humanitarian sciences and public administration. 2020. С.64-68.

6. Трубавіна І., Каліна К., Байдала В. До питання про теоретичні основи соціальної роботи з військовослужбовцями (на основі світових і вітчизняних теорій). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 7 (338), 2020. С. 211-220.

7. Шинкаренко Є., Глазунов С. Актуальні питання соціальної роботи з військовослужбовцями в сучасних умовах. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі*: матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро. 2018. С. 550-555.

Марія Відьменко,

кандидат філософських наук,
викладач-методист циклової комісії
соціально-гуманітарних дисциплін

Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу

УДК 364-78

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НЕПОВНОЮ СІМ'ЄЮ

***Анотація.** У статті розглядається сім'я як надзвичайно важливий соціальний інститут, оскільки впливає на соціалізацію підростаючого покоління. В Україні збільшується кількість неповних сімей, що є загрозою для повноцінного розвитку та виховання дітей. Саме тому ці сім'ї є особливою категорією, яка потребує соціального захисту з боку держави. Здійснено аналіз змісту соціальної роботи з неповними сім'ями, що полягає у зборі інформації про становище неповних сімей, неблагополуччя дітей працівниками державних установ; участь у спільних пошуках коштів, матеріальних засобів для необхідної їм допомоги, сприяння працевлаштуванню одиноких матерів (батьків); індивідуальній і груповій роботі з батьками і дітьми щодо подолання ними труднощів психолого-педагогічного характеру, виконання взаємних обов'язків, виходу з конфліктних станів, кризових ситуацій.*

***Ключові слова:** сім'я, неповна сім'я, соціальний працівник, форми соціальної роботи, соціальна взаємодія.*

***Анотація.** The article considers the family as an extremely important social institution, as it affects the socialization of the younger generation. In Ukraine, the number of single-parent families is increasing, which is a threat to the full development and upbringing of children. That is why these families are a special category that needs social protection from the state. An analysis of the content of social work with single-parent families, which consists in collecting information about the situation of single-parent families, the well-being of children by employees of government agencies; participation in the joint search for funds, material resources for the assistance they need, assistance in the employment of single mothers (parents); individual and group work with parents and children on overcoming their difficulties of psychological and pedagogical nature, fulfillment of mutual responsibilities, overcoming conflict situations, crisis situations.*

***Key words:** family, single-parent family, social worker, forms of social work, social interaction.*

Сім'я є надзвичайно важливою соціальною системою країни. Перспективи розвитку всього суспільства значною мірою залежать від цієї системи. Роль сім'ї в суспільстві незрівнянна з будь-якою іншою соціальною системою, оскільки саме в сім'ї формується і розвивається особистість людини, де вона освоїла соціальну роль, необхідну для безболісної адаптації індивіда в суспільстві.

На жаль, сьогодні родина перебуває у кризі. За останні кілька десятиліть моральні та духовні ідеали більшості частин суспільства певною мірою знецінилися, і бракує чітко визначених стратегій виховання сім'ї, які б повністю адаптувалися до нової ситуації. Згідно з статистичними даними, у середньому в Україні розпадається 55-65% шлюбів, але є регіони, де кількість розлучень сягає 90% [4, с.10]. У цьому випадку феномен неповних сімей поширюється у суспільстві, що вимагає від фахівців досконалого володіння технологією соціальної роботи з цією категорією клієнтів.

Дослідженням сім'ї як соціального інституту та явищ, пов'язаних із її функціонуванням, займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених (Ю. Азаров, М. Буянов, А. Волкова, В. Гуров, З. Зайцева, В. Постовий, В. Сухомлинський, А. Харчев та ін). Вивченням особливостей життєдіяльності неповних сімей займалися такі вчені як Н. Арістова, О. Вакуленко, Т. Гурко, А. Железна, В. Захаренко, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, І. Мигович, С. Толстоухова, І. Трубавіна, О. Яременко та ін.

Незважаючи на широкий науковий інтерес до проблеми соціальної роботи з неповними сім'ями, вона все ще є дуже актуальною та недостатньо дослідженою, оскільки змінює умови функціонування неповних сімей та покращує методи розв'язання проблем. Термін «неповна» відноситься до типу сім'ї, де неповнолітня дитина проживає з одним із батьків, за яку батьки несуть повну відповідальність. На жаль, статистика враховує лише категорію неповних сімей, де один із подружжя та дитина (діти) живуть окремо від інших родичів або проживають з одним із батьків або батьками колишнього чоловіка (дружини) та виключає ті випадки, коли, наприклад, з дитиною проживають і бабуся, і дідусь. Також немає даних про те, що багато батьків, які юридично перебувають у шлюбі, насправді живуть окремо, тобто сім'ї в основному розділені. З іншого боку, у статистичному обліку неповні сім'ї включають ситуації, коли мати-одиначка живе з батьком дитини чи з іншим чоловіком.

Неповні сім'ї потрібно класифікувати за різними ознаками: причинами, внаслідок яких вони утворились, статтю одного з батьків, структурою (кількістю дітей, наявністю чи відсутністю родичів, що спільно проживають з ними), наявністю і мірою участі другого з батьків у вихованні дитини (дітей), етапом життєвого циклу сім'ї (визначається як за віком одиноких батьків, так і за віком дітей), розподілом ролей [1, с. 45].

Сьогодні соціальна робота з сім'ями, які потрапили складні життєві умови в Україні досягла певних результатів. Однак основна увага соціальних працівників прикута до найбільш проблемних та неблагополучних неповних сімей. Навіть зараз система цієї роботи не має чітко визначеного для українського суспільства соціального впровадження, а також немає комплексного та систематичного методу вивчення суміжних питань. Метою соціальної роботи з неповною сім'єю є забезпечення нормальних умов функціонування, розвитку та задоволення потреб

їхніх членів. Завдання соціального працівника – забезпечити певний рівень самодостатності сім'ї щодо отримання соціальних послуг та належний рівень соціальної взаємодії.

І. Мигович визначає ряд принципів роботи соціального працівника з неповною сім'єю. Серед них: індивідуальний підхід, постійний контакт з сім'єю протягом тривалого періоду часу, довірливі відносини між працівниками служби і членами сім'ї, незвинувачення (замість нього реальна допомога, захист), повага, ділове співробітництво, орієнтація на розвиток на основі позитивного потенціалу сім'ї, її здатності до самопомоги, гнучкість у виборі методів, підходів і засобів впливу [3, с. 127].

Під формою соціальної роботи у науковій літературі розглядається упорядкована певним чином структурна діяльність соціального працівника, яка зумовлена метою, завданнями, логікою і методами роботи на конкретних етапах діяльності, в конкретних обставинах і характеризується особливими способами керування, організації та співробітництва соціального працівника з клієнтами у професійній діяльності. Іншими словами – це варіанти організації діяльності і спілкування соціального працівника і клієнта [2, с. 105].

Під час вибору форми роботи з неповною сім'єю, соціальному працівнику необхідно розуміти такі моменти як умови здійснення соціальної роботи (екстрені; звичайні); склад та кількість учасників (одна сім'я чи декілька); тривалість роботи (залежно від ситуації); оцінка перспективи соціальної роботи з членами сім'ї (залежно від гостроти проблеми); місце проведення зустрічей (відповідно до змісту соціальної роботи з тією чи іншою сім'єю); ступінь самостійності учасників (залежно від ситуації та необхідності підтримки соціального працівника); завдання соціальної роботи (проінформувати, здійснити профілактику, сформувані знання, вміння, навички, та звички у клієнтів).

Враховуючи вище зазначені особливості соціальної роботи з неповними сім'ями, до форм, які використовує у своїй роботі соціальний працівник можна віднести лекції, бесіди, семінари, тренінги, консультпункти, диспути, практикуми, виставки, підбір відповідної літератури для індивідуального використання батьками, тематичні конференції, вечори запитань і відповідей тощо. Але слід пам'ятати, що головна задача соціального працівника створити такі умови, які б дозволили і розкрили потенціал членів сім'ї для самостійного розв'язання життєвих проблем, що з'являються.

Отже, соціальний працівник відіграє значну роль у підвищенні рівня психолого-педагогічної освіти батьків у неповних сім'ях. Практика роботи з батьками показує, що нормальним стосункам з дітьми та їх належному вихованню часто заважають певні особисті якості батьків після розпаду сім'ї. По - перше, це надзвичайна емоційна чутливість, що є дуже необхідною якістю для нормального розвитку дитини. Однак, навпаки, підвищена чутливість ускладнює сімейні стосунки та виховання дітей. Ще однією важливою особливістю ставлення батьків

до дітей у неповних сімей є те, що вони несвідомо проектують особисті проблеми на своїх дітей: батьки звинувачують їх у чомусь притаманному їм, але не усвідомлюють цього належним чином. Звернемо увагу на такий важливий фактор негативного сімейного виховання, як підвищена тривожність батьків (тривожні думки про те, що з їхніми дітьми трапиться щось погане і непоправне). Батьки продовжують застерігати і повчати своїх дітей, тим самим дещо знижуючи рівень своєї тривоги, яка насправді передається дитині. Гіперопіка, та тривожність, мають спільну мету – зменшити внутрішню тривогу і збудження та запобігти неприємностям за допомогою захисних дій. Для батьків з гіперсоціальністю також характерна тривога. Вони завжди бояться зробити помилки, які не відповідають загальноприйнятим стандартам, правилам та нормам виховання дітей.

Найефективнішою формою соціальної роботи в цьому напрямку є групова робота. Груповий ефект надає можливість усунути унікальність власних труднощів, дозволяючи отримувати зворотний зв'язок від дорослих та дітей у цій ситуації, дозволяючи поглянути на свою сім'ю з іншого ракурсу. На думку І. Трубавіної, аналіз сімейних ситуацій в групі допомагає батькам поглянути на себе зі сторони, «очима інших», і тим самим об'єктивувати свою поведінку. Батьки починають розуміти власні стереотипи виконання, які часто не є результатом усвідомленого вибору вихователя, а зазвичай копіюються або «спадково» від своїх батьків, або є наслідком уявлень про відносини дитини і батьків, отриманих з близького оточення, засобів масової комунікації і інформації [5, с. 67].

Досвід роботи в батьківських групах підтверджує думку багатьох фахівців, що люди можуть змінюватись, якщо вони попадають у розвиваюче середовище. Учасники групової роботи отримують можливість чесного і відкритого спілкування, можуть оговорювати різні проблеми в атмосфері довіри і розуміння.

Таким чином, у ході соціальної роботи з неповною сім'єю, дії соціального працівника націлені на створення умов для самостійного розв'язання життєвих проблем, що з'являються. Завдання соціального працівника полягає насамперед у тому, щоб забезпечити певний рівень самодостатності сім'ї щодо отримання соціальних послуг та належний рівень соціальної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформація і право / за заг.: С. В. Толстоухової, О.Сергієнко, А. А. Рачимова. Київ : ДЦССМ, 2014. 196 с.
2. Максимович О. Д. Особливості виховання дітей з розлучених сімей: навчально-методичний посібник. Київ : ДЦССМ, 2014. 140 с.
3. Мигович І. І. Соціальна робота з неповною сім'єю. *Науковий вісник УжДУ. Серія Педагогіка і соціальна робота*. Ужгород, 2015. №35. С. 127-132.
4. Соціальні служби - родині: розвиток нових підходів в Україні / за ред. : І. В. Григи, Т. В. Семигіної. Київ : Джерело, 2013. 128 с.
5. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: навч. посіб. Київ : ДЦССМ, 2002 132 с.

Катерина Петровська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Наталя Голуб,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4-055.5/7.-056.26

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА СІМЕЙ, В ЯКИХ ВИХОВУЮТЬСЯ ДІТИ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. У статті подано теоретичний аналіз аспектів соціальної підтримки сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю; розкривається поняття дитячої інвалідності як соціального явища; визначається сутність, зміст та нормативно-правове забезпечення соціальної підтримки сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю, які в подальшому стануть у нагоді під час розробки та впровадження соціально-педагогічної програми діяльності групи взаємодопомоги для сімей, які виховують дитину з інвалідністю.

Ключові слова: соціальна підтримка, діти з інвалідністю, соціально-педагогічна програма, групи взаємодопомоги.

Abstract. In the article the theoretical analysis of aspects of social support of families in that children are brought up with disability; the concept of child's disability opens up as the social phenomenon; essence, maintenance and normatively-legal providing of social support of families in that children are brought up with disability, is determined, that in future will be useful during development and introduction of the social pedagogical program of activity of group of mutual help for families that bring up a child with disability.

Key words: social support, to put with disability, social pedagogical program, groups of mutual help.

Сьогодні в Україні пріоритетне значення відводиться завданням соціальної політики стосовно забезпечення гідного рівня життя всіх категорій населення, які перебувають у складних життєвих обставинах. Окреме місце відводиться зокрема сім'ям, які виховують дитину з інвалідністю. За даними ООН, у світі кожна четверта сім'я стикається з проблемами інвалідності, а загальна кількість дітей з інвалідністю у світі становить близько 150 млн. осіб. За даними Державної служби статистики України в останні роки кількість українських сімей, де виховується дитина з інвалідністю збільшилась на 20% [1]. Причиною цього є екологічні, економічні соціальні та інші фактори, які негативно впливають на загальне здоров'я населення.

Основним фактором, що сприяє успішному вирішенню проблем сімей, які виховують дитину з інвалідністю є державна соціальна політика по відношенню

до людей з інвалідністю [1]. Виходячи з цього важливим завданням держави є забезпечення соціальної захищеності осіб з інвалідністю, сприяння реалізації творчого та інтелектуального потенціалу, створення необхідних умов для їх індивідуального розвитку. Ці заходи здійснюються завдяки участі осіб з інвалідністю у певних державних програмах, що розробляються з урахуванням визначених потреб та надання соціальної допомоги у передбачених законодавством видах.

Слід зазначити, що останніми роками суспільне ставлення до людей та зокрема дітей з інвалідністю під впливом руху за захист прав дітей поступово набуває нового характеру та реформується. Вирішення проблем соціальної реабілітації, інтеграції та адаптації дітей з інвалідністю не тільки посилює гуманістичні погляди в суспільстві але й значно збільшує базу соціальної політики на рівні законодавства, затверджуючи нормативно-правові акти із забезпечення соціальної підтримки сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю.

Соціальна підтримка – це насамперед комплекс заходів, спрямованих на покращення соціального становища дитини з інвалідністю та її сім'ї [3]. Це законодавчо закріплено в низці нормативно-правових актів. Таких як-от: ЗУ “Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю”, “Про соціальні послуги”, Постанови Кабінету Міністрів України: “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами”, “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” та ін.

Посилення більш пильної уваги до проблеми ефективності забезпечення соціальної підтримки дітей з інвалідністю та їх сімей на сьогодні пов'язано з її соціальною дезадаптацією, що є результатом відхилень у розумовому та фізичному розвитку; обмеженням умов нормальної життєдіяльності; обмеженими навичками самообслуговування, соціальною ізоляцією та контролю за поведінкою; постійним збільшенням їх кількості в цілому відносно структури населення [2].

Успішний результат виховання дитини з інвалідністю більшою мірою обумовлюється послідовністю та співпрацею сім'ї, педагогічних працівників закладу освіти та суспільства [5]. Ця взаємодія спрямована на розвиток особистісних якостей, сприяння успішному оволодінню загальноосвітніми знаннями та майбутньою професією, формування в них матеріального світогляду тощо. У процесі вирішення цих проблем значною увагою набуває процес соціалізації даної категорії дітей, який спирається на пошук оптимальних засобів та умов освітньої діяльності та збереження їх особистісних якостей.

Науковці розглядають різні аспекти інтеграції та соціалізації дітей з інвалідністю. Їх теоретико-методологічну основу становлять: основні положення сучасної філософії освіти (В. Огнев'юк, В. Кремень та ін.); духовно-моральні основи процесу виховання (Л. Хоружа, Г. Іванюк та ін.); інтеграція дітей з інвалідністю в соціум (А. Колупаєва, В. Тесленко, Г. Першко, Н. Софій, Т. Сак та ін.); корекційна педагогіка (Т. Скрипник, О. Мартинчук та ін.); педагогічна підтримка (В. Титаренко, О. Газман, Ш. Амонашвілі та ін.); соціально-педагогічна підтримка (Л. Романовська, О. Богінська, О. Іванов, О. Рассказова, Т. Алексеєнко та ін.); соціально-педагогічна робота (Г. Лактіонова, Ж. Петрочко, І. Зверева,

О. Безпалько та ін.); соціально-педагогічна робота з сім'єю, яка виховує дитину з інвалідністю (І. Макаренко).

Різні питання соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю розглянуті наступними дослідниками: організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та підлітками з інвалідністю в закладах загальної середньої освіти України (С. Іноземцева); підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників до здійснення інтеграції дітей з інвалідністю у середовище закладу загальної середньої освіти (Г. Першко); соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами (І. Макаренко); соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних закладах освіти за допомогою творчої гри (М. Тютюнник); соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дитину з інвалідністю в умовах реабілітаційного центру (Н. Грабовенко); соціально-педагогічний патронаж сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю (Я. Юрків); соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з інвалідністю (Т. Соловійова); соціально-педагогічні умови адаптації дітей з інвалідністю до навчання в закладі освіти (О. Василенко); соціально-педагогічні умови інтегрування дітей та підлітків з інвалідністю в сучасне середовище (Н. Мирошніченко); теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з інвалідністю в промисловому регіоні (В. Тесленко) [5, 6].

Так, наприклад Т. Соловійовою визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо) [9]. Дослідник наголошує на необхідності урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією. Загальною метою має бути допомога родині в адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із

інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні

соціально педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

На сьогоднішній день система надання допомоги батькам, які виховують особливу дитину, набуває розвитку. Найчастіше підтримка батьків здійснюється як складова процесу реабілітації дитини. Втім, гуманістичний принцип, покладений в основу соціально-педагогічного процесу, потребує привернення уваги до кожної особистості, що потрапила у складну життєву ситуацію. Зважаючи на вищезначене, сім'я дитини з інвалідністю має отримувати професійну допомогу як заради дитини, так і для себе особисто. На наш погляд, соціально-педагогічна робота безпосередньо з батьками є необхідною складовою реабілітації родини в цілому. Крім того, вибір форм роботи з сім'ями, що виховують дитину з інвалідністю, розрізняють за змістовим наповненням. На нашу думку доцільно здійснювати: інформаційну роботу; роботу консультаційних пунктів; клубну роботу (батьківські «хаби»); школи батьківської підтримки або групи самопомоги; благодійні акції; проведення тренінгів, семінарів тощо.

Серед різноманітних методів і форм роботи слід виокремити клубну роботу. Ця форма соціальної роботи з сім'ями дітей із особливими потребами є важливим елементом допомоги й підтримки даної категорії. Клуби (батьківські «хаби»)

організуються для спілкування, обміну досвідом між батьками, змістовного дозвілля. Подібні зустрічі мають невимушений характер і батьки мають можливість познайомитися, розповісти про себе і своїх дітей, допомогти один одному у вирішенні життєвих питань щодо оформлення інвалідності, отримання пільг тощо. Участь соціального педагога у зустрічах полягає у спрямуванні бесіди в потрібному руслі, допомозі подолати скутість тощо.

Отже, незважаючи на достатню увагу до досліджуваного питання науковців та практиків в Україні все ж таки спостерігається недосконалість соціальної та освітньої політики стосовно дітей з інвалідністю. На цю ситуацію також впливає ряд факторів: збільшення в нашій країні кількості дітей з інвалідністю, економічні можливості український сімей та економічний стан України в цілому, недостатність наявних форм виховання та навчання, що відповідали б потребам та здібностям дітей даної категорії, численні проблеми їх соціальної інтеграції та адаптації в суспільство, нездатність системою соціального забезпечення в Україні в повній мірі допомогти сім'ям, які виховують дитину з інвалідністю.

Перспективами подальшого дослідження означеної проблеми вбачаємо у розробці та впровадженні соціально-педагогічної програми діяльності групи взаємодопомоги (батьківських «хабів») для сімей, які виховують дитину з інвалідністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савілова А. Інвалідність як соціальна проблема сучасного суспільства. Науковий пошук молодих дослідників: зб. наук. праць студ. № 4. м. Луганськ., 2010. С. 87-91.
2. Матрос О. Сутність поняття "дитяча інвалідність" та його основні категорійні ознаки. Наукові записки: педагогічні науки. Вип. 150. м. Кропивницький, 2017. С. 159-163.
3. Балдинюк О. Зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми з інвалідністю та їх сім'ями. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 2., 2019. С. 6-14.
4. Хотінська І. Оцінка потреб сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями, у соціальних послугах в умовах ОТГ. Соціальна робота: виклики сьогодення: зб. наук. праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. 26-27 квітня. м. Тернопіль, 2018. С. 159-161.
5. Бойко О. Технології соціальної роботи в школі з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: зб. наук. праць. Вип. 1(3). 2020. С. 15-22.
6. Капська А. Технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2015. С. 247.
7. Шаповалова Т., Шумінська Д. Міжнародний досвід соціального захисту сімей, де виховуються діти з інвалідністю. Економічний аналіз. Том 31. № 1. 2021. С. 239-244.

8. Рибак О. Особливості соціалізації членів сімей, де батьки є особами з інвалідністю. International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE". № 9 (25). 2017. С. 54-59.

9. Соловйова Т. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю, в закладах дошкільної освіти. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/332001382_socialno-pedagogicna_robota_z_sim'ami_aki_vihovuut_ditinu_z_invalidnistu_v_zakladah_doskilnoi_osviti.

Юлія Данильчук,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія Тургенєва,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.018.3.014.3

ДЕІНСТИТУАЛІЗАЦІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Анотація. У статті розкриваються теоретичні засади впровадження реформи деінституалізації в Україні. Охарактеризовано особливості реалізації деінституалізації в Україні. Визначено законодавчі засади функціонування альтернативних форм опіки над дітьми. Проаналізовано нормативно-правові акти. Обґрунтовано кваліфікаційні характеристики фахівця соціальної сфери, який працює в альтернативних формах опіки над дітьми.

Abstract. The article reveals the theoretical foundations of deinstitutionalization reform in Ukraine. Featuring the realization of deinstitutionalization in Ukraine are characterized. Legislative bases of functioning of alternative forms of guardianship over children are defined. Regulations are analyzed. The qualification characteristics of a social specialist who works in alternative forms of child custody are substantiated.

Ключові слова: деінституалізація, альтернативний догляд, центр соціальної підтримки дітей та сім'ї.

Key words: deinstitutionalization, alternative revision, center for social support of children and families.

В останні роки, Україна, обравши курс євроінтеграції активно рухається шляхом реалізації певних реформ. Необхідність впровадження змін відноситься до усіх сфер суспільного життя. Соціальна сфера життєдіяльності суспільства є однією з найбільш важливих, тому що рівень її розвитку виступає якісним показником благоустрою в межах держави.

Важливого значення, в умовах сьогодення, набувають питання захисту прав дітей, їх утримання, які потребують опіки зі сторони держави. Мова йде про дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування. Якісний та кількісний склад вихованців закладів освіти інтернатного типу, причини потрапляння та особливості перебування дітей в цих закладах, можливості їх повернення в сім'ю

залишаються недостатньо дослідженими через недосконалість державної статистики та закритість системи.

В сучасних умовах визнається нездатність закладів інституційного виховання ефективно сприяти успішній соціалізації дитини до суспільства, надавати допомогу, приділяти увагу індивідуально кожній дитині. Саме через це, в Україні з 2017 року розпочалося реформування системи інституційного виховання та догляду дітей.

Проблеми розвитку деінституалізації у своїх наукових працях розглядали: А. Колупаєва, А. Попович, Б. Дорошин, В. Гладуш, В. Кононенко, В. Панок, І. Кузава, Л. Головань, М. Антипов, М. Буроменського, С. Лутошкина та інші.

Незважаючи на існування наукових розробок, в цілому в літературі відсутнє єдине комплексне дослідження щодо загальної характеристики процесу деінституалізації в Україні.

Оптимальним середовищем для розвитку та життя дитини є її сім'я, тому, поширення набуває сімейно-орієнтований підхід, що передбачає надання фахівцями соціальної сфери комплексу інтегрованих послуг, що мають на меті зміцнення сімей, формування засад відповідального батьківства, забезпечення їх потреб, а також на ефективну соціалізацію дітей та молоді. Головною метою сімейно-орієнтованого підходу є забезпечення комфортного життя дитини у благополучній сім'ї. Означений підхід відноситься, насамперед, до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, державою, фахівцем соціальної сфери, соціальними службами та мають сприяти функціонуванню та організації різноманітних форм альтернативного догляду дітей у громадах, супроводжувати та підтримувати їх [1].

На даний час в Україні швидко розвивається процес деінституалізації – заміна системи інституційного утримання дітей на систему, яка забезпечила би їх виховання в умовах сім'ї або умовах, наближених до сімейних.

Деінституалізація визначається не тільки виведенням дітей із закладів інтернатного типу, а передбачає насамперед розвиток мережі підтримуючих та превентивних послуг на рівні громади, які мають на меті підтримку та супровід різних форм сімейного виховання, захист їх прав, задоволення потреб дітей.

Актуальність деінституалізації обумовлюється, перш за все, необхідністю створення змін у системі захисту дитини, з метою підтримки та збереження сім'ї, забезпечення її прав та інтересів [2].

У 2017 році процес деінституалізації почав реалізовуватися завдяки стратегії реформування існуючої системи інституційної опіки над дітьми, яка не відповідає дійсним потребам дітей та сімей з дітьми, з метою створення найкращих умов для повноцінного розвитку та виховання дитини в сім'ї. Дана стратегія передбачає 3 етапи:

I етап (2017-2018 рр.) – підготовчий;

II етап (2019-2024 рр.) – реалізація реформи;

III етап (2025-2026 рр.) – підсумковий.

Кожен етап стратегії має супроводжуватися розвитком медичних, освітніх, реабілітаційних, соціальних послуг для дітей та сімей з дітьми. Особлива увага за цією стратегією має належати впровадженню системи інклюзивного навчання, раннього втручання та розвитку сімейних форм виховання дітей [3].

Очікуваними результатами після реалізації реформи деінституалізації у 2026 році Міністерство соціальної політики України визначає наступні: скорочення кількості закладів інституційного догляду та виховання дітей (крім навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних шкіл-інтернатів) на 10 %; припинення діяльності всіх закладів інституційного догляду та виховання дітей, у яких проживає більше ніж 15 вихованців; припинення влаштування дітей віком до трьох років до закладів інституційного догляду та виховання дітей; надання не менше ніж 50 % соціальних послуг неурядовими організаціями дітям та сім'ям з дітьми за запитом органів місцевого самоврядування та органів виконавчої влади; зменшення кількості дітей, які перебувають у системі альтернативного догляду до 0,5 % загальної кількості дітей в Україні; зменшення кількості дітей, які перебувають в інституційних закладах, на 10 % кількості дітей станом на 2018 рік; збільшення кількості дітей, включених до системи інклюзивної освіти на 30 % загальної кількості дітей з інвалідністю; збільшення дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, які забезпечені житлом на 20 % загальної кількості осіб, які знаходяться на квартирному обліку; забезпечення осіб з числа вихованців дитячих будинків сімейного типу, прийомних сімей, сімей піклувальників випускників закладів інституційного виховання та догляду дітей послугою соціального супроводу задля більш кращої їх інтеграції у суспільство та підготовки до подальшого самостійного життя; забезпечення дітей та сімей з дітьми доступом до послуг відповідно до їх потреб у кожній територіальній громаді [3].

Державна політика України на даний час зорієнтована на підтримку та розвиток альтернативних форм опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Право дитини на сім'ю, виховання в сім'ї визначається Конвенцією ООН про права дитини, Законами України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", "Про охорону дитинства", Постановами Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу", "Про затвердження Положення про прийомну сім'ю" та іншими.

Аналіз соціальної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування засвідчує, що новою формою соціального захисту дітей-сиріт є альтернативний догляд. Як зазначено в Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026

роки, деінституалізація створення альтернативних форм опіки над дітьми має на меті:

- сприяння попередженню розлучення дитини від батьками та її влаштування до закладу інтернатного типу через реалізацію послуг щодо підтримки дитини та сім'ї у громаді;
- сприяння соціальному включенню випускника закладів інтернатного типу та підготовка їх до самостійного життя,;
- сприяння створенню кращих умов для повернення дитини, яка перебуває у закладі інтернатного типу у біологічну сім'ю або переведення її до альтернативної, сімейної форми опіки.

Основними правилами альтернативного догляду, які зазначені у Державній цільовій програмі реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є наступні:

- дитина, яка передається до альтернативної форми догляду, має бути надійно захищена від жорстокого ставлення, різних форм експлуатації, насильства, тими, хто опікується нею;
- матеріальна бідність або ті умови, які були викликані нею, не можуть бути підставою для вилучення дитини з сім'ї, тому що вони є лише сигналом про необхідність надання сім'ї певної допомоги;
- опіка над дитиною до 3 років може здійснюватися лише у сімейних формах виховання та догляду, а вилучення дитини з сім'ї має здійснюватися як крайній, єдиний можливий захід;
- повернення батькам права на опіку має відповідати інтересам дитини та реалізовуватися за результатами аналізу можливостей батьків стосовно задоволення потреб дитини та лише після подолання причин, які призвели до вилучення дитини з сім'ї;
- рішення компетентних органів щодо вилучення дитини з сім'ї має систематично переглядатися;
- рішення про форму догляду за дитиною необхідно обирати з урахуванням стабільності її влаштування та можливості організації стійкого та безпечного зв'язку з батьками [4].

У Законі України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" визначаються наступні форми влаштування та опіки над дітьми: встановлення опіки, дитячий будинок сімейного типу, передача дитини до закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; піклування, прийомна сім'я усиновлення [5].

В умовах сьогодення Україна планує та витрачає на заклади інституційного догляду за дітьми багато коштів. Слід зазначити, що більшість цих коштів витрачається не на продукти харчування або речі для дітей, а на оплату роботи

працівників та комунальних послуг. У зв'язку зі зростанням кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, зростанням вартості комунальних послуг та інфляцією, щорічно збільшуються трати на утримання даної категорії дітей, як результат занадто мала матеріальна база для їх виховання та розвитку.

Отже, своєчасність та необхідність деінституалізації підтверджується результатами аналізу вітчизняного досвіду вирішення проблем сирітства, утримання та виховання дітей-сиріт, які засвідчують, що підтримка інституційного догляду за дітьми є не лише більш затратною, але й закладає довгострокові суспільні витрати на подолання наслідків травматичного виховання дітей даної категорій в системі інституційного догляду, що обумовлює необхідність створення та поширення альтернативних форм опіки над дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гонтар М. Позитивні та негативні сторони деінституалізації в сучасній Україні. *Наука – перші кроки: матер. студ. наук.-тенх. конф.* 2020. м. Маріуполь. С. 251-252.
2. Дудак А. Альтернативна опіка як чинник реалізації права батька по догляду за дітьми. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогік»:* зб. наук. праць. Вип. 36. 2017. м. Дрогобич. С. 105-117.
3. Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/>
4. Острович Е. Загальна характеристика процесу деінституалізації в Україні. *Прикарпатський юридичний вісник.* Вип. 1(22). 2018. м. Одеса. С. 35-39.
5. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 31.12.2020 р. № 2342-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15#Text>

Ольга Жамкова,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного
та муніципального управління»

Тетяна Тернавська,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної підготовки та соціальної роботи
Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного
та муніципального управління»

УДК 351.84.2

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ БЗРОБІТТЯ ЯК ЧИННИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ

Анотація. У тезах представлено теоретичний аналіз безробіття як чинника організації надання соціальних послуг. Зазначено, що до осіб та сімей, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників належать малозабезпечені сім'ї з дітьми, у тому числі з причини безробіття.

Ключові слова: безробіття, соціальні послуги, малозабезпечені сім'ї, складні життєві обставини.

Abstract. Theses present a theoretical analysis of unemployment as a factor in the organization of social services. It is noted that low-income families with children, including those due to unemployment, are among the individuals and families most at risk of difficult life circumstances due to adverse external and / or internal factors.

Key words: unemployment, social services, low-income families, difficult life circumstances.

Безробітні люди – це особини, які перебувають у складних життєвих обставинах. Безробіття є дуже важливим соціальним, психологічним та моральним феноменом, яке постійно турбує суспільство і вимагає глибокого вивчення причин, що його породжують, а також наслідків, які негативно впливають на всіх його членів, викликаючи зростання рівня захворювань, сприяючи появі інших проблем, таких як алкоголізм, наркоманія, розлучення, насильство в сім'ї. Соціальна робота у сфері зайнятості є невід'ємною сферою соціального захисту різних цільових груп і категорій населення, її вирізняють свої особливі форми, методи роботи, соціальні технології, сфери соціального впливу.

Відповідно до Постанови Кабінету міністрів України «Про організацію надання соціальних послуг» до осіб/сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, належать особи/сім'ї, які не можуть самотійно подолати негативний вплив обставин, зумовлених певними чинниками, зокрема: похилий вік, безробіття, малозабезпеченість [4].

До осіб/сімей, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників належать малозабезпечені сім'ї з дітьми, у тому числі з причини безробіття [4].

Відповідно до статті 2 Закону України «Про зайнятість населення» безробітними визнаються працездатні громадяни працездатного віку, як такі, що не мають заробітку або інших передбачених законодавством доходів і зареєстровані у державній службі зайнятості, шукають роботу, готові та здатні приступити до неї. Працездатним вважається вік у жінок від 16 до 55 років, у чоловіків – від 16 до 60 років [2, с. 252].

Сучасна українська дослідниця А. Калина визначає безробіття як категорію, що відбиває економічні відносини щодо вимушеної незайнятості працездатного населення [3, с. 68].

Проаналізуємо причини виникнення безробіття: структурні зміни в економіці країни чи певного регіону, зменшення чи обмеження попиту на товари або послуги, постійний розвиток технологій, пошук працівниками нових робочих місць із кращою заробітною платою, або змістовнішою роботою, демографічні зміни в складі та чисельності робочої сили, недостатня її мобільність тощо.

Причини безробіття населення можуть бути різноманітними, найчастіше це звільнення з економічних причин, а також переважно дешевою робочою силою особи, які закінчили загальноосвітні і вищі навчальні заклади та звільнені за станом здоров'я, або через оформлення пенсії за віком, інвалідністю.

Основною причиною виникнення безробіття є порушення рівноваги на ринку робочої сили. Ця нерівновага особливо посилюється у періоди економічних спадів, війн, стихійних лих.

Безробіття в Україні досить специфічне і має три головні причини, які ми розглянемо далі.

Першою причиною постає демографічна підстава. У зв'язку з підвищенням пенсійного віку для жінок дуже велика частина працівниць залишилась на своїх робочих місцях і не звільнила ці місця для молодих. Як і кожна проблема демографічного характеру, проблема звільнення робочих місць має як мінуси, так і плюси, які виявлятимуться згодом. Через деякий час, коли вихід жінок на пенсію знову стане регулярним, жінок не вистачатиме на усі робочі місця. Але це питання майбутнього. Безробітним же треба щось робити вже зараз. У тому, що багато хто потрапляє у безвихідь і не може знайти роботу, є ще один чинник, який і є другою причиною нинішнього безробіття в Україні [5].

Друга причина – економічна. На сьогодні в країні вкрай повільні темпи створення нових робочих місць. У сучасній Україні не вигідно розпочинати бізнес, а значить, створювати робочі місця. Коли в усьому світі дешева продукція забезпечується застосуванням передових технологій, то в Україні переважно дешевою робочою силою.

Третьою причиною є соціальний чинник. Через низьку якість проведення профорієнтаційних робіт, частина випускників не розуміє куди їм іти навчатися, не бачать перспектив майбутньому, не розуміють де можуть працювати, а тому обрали найбільш перспективні професії, спеціальності гуманітарного чи технічного характеру. Але, нажаль, це не означає, що молода людина автоматично забезпечить собі достойне робоче місце і високу зарплату. Як наслідок, тисячі людей із вищою освітою, які не мають і не матимуть роботи за фахом у найближчі роки. І у той же час є тисячі вакансій робітничих професій, які немає ким заповнити [5, с. 114–117].

Високий рівень безробіття призводить до соціальної напруги і погіршення рівня життя людей заподіює економічні, демографічні та соціальні втрати для суспільства. Але загалом його вплив на економічне та соціальне життя суперечливий: крім негативних і важких наслідків потрібно зазначити і низку позитивних моментів, які слугують умовою зростання виробництва, появи нових підприємств, підвищення дисципліни та ефективності праці зайнятих [1, с. 168].

Сучасне українське безробіття, як чинник складних життєвих обставин може бути подолане лише з двома шляхами. Першим шляхом має бути підтримка держави, яка активно втручається у ринок праці і своєю політикою, зберігає старі робочі місця та створює нові, захищаючи при цьому інтереси працівників перед роботодавцями. Другим шляхом мають бути дії самих працівників, які замість того, щоб очікувати роботи або миритися із поганими умовами праці та низькою зарплатнею, мають активно боротися за свої інтереси, самоорозвиватися та підвищувати свої професійні компетенції.

Отже, з проблемою безробіття зустрічається кожна країна на різних етапах свого розвитку. Її вирішення є неминучим і залежить насамперед від основних причин безробіття, кількості незайнятого населення та рівня економічного розвитку країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаркавенко Н.О. Проблеми зайнятості та безробіття на національному ринку праці. *Формування ринкових відносин України*. 2008. № 4. С.168.
2. Закон України «Про зайнятість населення» № 803 від 1 березня 1991 р. *Закони України*. 1996. Т. 1. С. 252–269.
3. Калина А.В. Економіка праці: навч. посіб. Київ: МАУП. 2004. 68с.
4. Про організацію надання соціальних послуг: Постанова Кабінету Міністрів України від 1 червня 2020 р. № 587 Київ. URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF#Text>
5. Фагеєнко Н. В. Соціально-економічні наслідки безробіття. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2009 № 7–8. С. 114–117.

Ганна Карташова,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Катерина Петровська,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4:[616.98:578.82ВІЛ]

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМПЛЕКСНОГО ДОГЛЯДУ ТА ПІДТРИМКИ ВІЛ-ПОЗИТИВНИХ ЛЮДЕЙ (ДОСВІД ГРОМАДСЬКОГО СЕКТОРУ)

***Анотація.** У статті подано теоретичний аналіз епідемічного процесу як індикатору якості організації комплексного догляду та підтримки для ВІЛ-позитивних людей; визначено ступінь досліджуваності питань державного управління у сфері соціального захисту, взаємодії з громадськими організаціями, шляхи вирішення ключових питань реалізації державної соціальної політики щодо супроводу ВІЛ-позитивних людей.*

***Ключові слова:** епідемічний процес, комплексний догляд, підтримка, ВІЛ-позитивні люди, громадські організації, державна соціальна політика.*

***Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the epidemic process as an indicator of the quality of comprehensive care and support for HIV-positive people; the degree of research of public administration issues in the field of social protection, interaction with public organizations, ways to address key issues of state social policy on support of HIV-positive people is determined.*

***Key words:** epidemic process, comprehensive care, support, HIV-positive people, public organizations, state social policy.*

На сьогоднішній день проблема ВІЛ-інфекції/СНІДу залишається актуальною для всього світу, адже масштаби поширення вірусу імунодефіциту людини набули всеохоплюючого характеру і постають реальною загрозою світовому соціально-економічному розвитку.

Останніми роками у світі відбулись вагомі наукові відкриття та досягнуто суттєвого прогресу в розумінні та лікуванні ВІЛ-інфекції, запроваджено нові лікувальні препарати, діагностичні тест-системи, інноваційні моделі надання послуг та радикально знижена вартість лікування. Це дало світу надію на зупинення епідемії. Майже в усіх регіонах світу спостерігаються тенденції до зниження кількості нових випадків ВІЛ-інфекції, окрім регіону Східної Європи та Центральної Азії, де епідемія продовжує зростати.

В нашій країні сьогодні епідемічна ситуація з ВІЛ-інфекції, на жаль, також залишається напруженою – поширення захворювання серед населення продовжується, зростає кількість ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД. Саме тому, на нашу думку, питання протидії поширенню ВІЛ-інфекції є одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики у сфері охорони здоров'я і соціального розвитку та предметом міжнародних зобов'язань, які на себе взяла Україна. Зокрема це стосується виконання Декларації Цілей розвитку тисячоліття ООН та Політичної декларації ООН з активізації зусиль для викорінення проблеми ВІЛ/СНІДу.

Водночас за період реалізації Загальнодержавної цільової соціальної програми протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2014-2018 роки у 2017 р. спостерігається тенденція до стабілізації епідемічної ситуації в порівнянні з вихідними показниками 2013 р.: зокрема, за даними офіційної статистики, на 38 відсотків зменшилась кількість захворювань на ВІЛ-інфекцію у віковій групі від 15 до 24 років (з 1 534 до 944 випадків); майже в два рази знизилася частота передачі ВІЛ від матері до дитини (з 3,9% до 2,2% (показник 2017 року розрахований за результатами ранньої діагностики)); поступово зменшується поширеність ВІЛ серед вагітних (з 0,87% до 0,71%); протягом останніх п'яти років стабілізувалася захворюваність на СНІД (на рівні 19,8 – 22,8 випадки на 100 тис. населення) [1].

Попри досягнутий прогрес, більше половини випадків інфікування ВІЛ реєструються вже на пізніх стадіях захворювання, частка таких випадків щороку поступово збільшується (з 53,5 відсотка у 2013 році до 56,3 відсотка у 2017). Саме тому метою концепції загальнодержавної цільової соціальної програми протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2019-2023 роки є зниження захворюваності і смертності від хвороб, зумовлених СНІДом шляхом створення та функціонування ефективної системи надання якісних і доступних послуг з профілактики, тестування на антитіла до ВІЛ, лікування, догляду і підтримки ЛЖВ у рамках реформування системи охорони здоров'я [2].

Досягненню визначеної програмної мети перешкоджає існування низки таких проблем у сфері управління: на рівні державного сектору практично не передбачені послуги з догляду та підтримки інфікованих; оцінка ефективності фінансових витрат не є обов'язковим компонентом у стратегічному плануванні протидії епідемії; практично всі медичні заходи зосереджені на рівні служби СНІДу; ресурси і можливості первинної та вторинної медико-санітарної допомоги практично не використовуються тощо.

Теоретико-методологічні засади державного управління у сфері соціального захисту, взаємодія з громадськими організаціями, шляхи вирішення ключових питань реалізації державної соціальної політики досліджували українські вчені: В. Авер'янов, М. Білинська, Н. Діденко, М. Кравченко, О. Корольчук, О. Лебединська, В. Наместнік, А. Мерзляк, О. Петроє, А. Попок, В. Скуратівський, В. Трощинський, М. Попов та ін.

Низку питань щодо формування та розвитку сучасної системи протидії ВІЛ/СНІДу в Україні висвітлені у працях: Т. Дешко, Т. Семигіної, Є. Романенко, В. Рудого, О. Сафіного, Т. Бордуніс, І. Сенюти, П. Скали, О. Тараханіч, А. Толопило, І. Хожило, О. Худоби, А. Якобчука та ін. Питання стандартизації державних послуг, співвідношення соціальних послуг із публічними та адміністративними досліджували: М. Іжа, Н. Кабаченко, І. Коліушко, В. Марущак, І. Парубчак, О. Поляк, С. Серьогін, Л. Сідельнік, Л. Скоропад, В. Сороко, І. Студеняк, В. Тимошук, О. Черниш, Г. Чміленко, О. Шапран, Н. Ярош та ін.

Незважаючи на активізацію дослідницьких зусиль у згаданих напрямках, проблема організації комплексного догляду та підтримки для ВІЛ-позитивних людей ще не була спеціальним предметом наукового аналізу. З огляду на це, виникає об'єктивна потреба в обґрунтуванні теоретичних підходів щодо вдосконалення механізмів взаємодії з громадськістю у сфері протидії ВІЛ/СНІДу та розробці практичних рекомендацій щодо удосконалення системи комплексного догляду та підтримки для ВІЛ-позитивних людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальнодержавна цільова соціальна програма протидії ВІЛ-інфекції / СНІДу на 2014-2018 роки. Режим доступу: <https://ips.ligazakon.net/document/JG2VU00A?an=8>.
2. Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2019-2023 роки. Режим доступу: https://moz.gov.ua/uploads/1/5670-pro_20180621_1.pdf
3. Лучинська О. В. Нормативно-правове забезпечення державно громадської співпраці у сфері протидії поширення ВІЛ/СНІДу в Україні. Держава та регіони. Серія: Державне управління: наук. фахове вид. Запоріжжя, 2016. № 2(54). С. 63–68.
4. Лучинська О. В. Суб'єкти державно-громадської співпраці у сфері протидії поширенню ВІЛ/СНІДу в Україні. East European Scientific Journal: наук.-практ. журн. Warsaw (Poland), 2016. № 6(10). С. 53–57.

Юліана Мацкевіч,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізький національний університет

Людмила Романенкова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Запорізької обласної громадської організації «Флоренс»

УДК : 374.72-053.9

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** У статті на прикладі діяльності громадської організації розглянуто можливості неформальної освіти як чинника особистісного розвитку людей похилого віку, збереження їхньої активної життєвої позиції, зниження психологічної та соціальної залежності від інших. Результатом участі у програмах неформальної освіти стає покращення якості життя людей похилого віку через набуття ними особистісно значущих знань і умінь, необхідних у сфері міжособистісних відносин, для участі в різних видах соціальної діяльності.*

***Ключові слова:** неформальна освіта, люди похилого віку, громадська організація, соціалізація, розвиток особистості.*

***Abstract.** The article examines the possibilities of non-formal education as a factor in the personal development of the elderly, maintaining their active life position, reducing psychological and social dependence on others. Participation in non-formal education programs improves the quality of life of older people through the acquisition of personally significant knowledge and skills needed in the field of interpersonal relationships to participate in various social activities.*

***Key words:** non-formal education, elderly people, public organization, socialization, personal development.*

Однією з актуальних проблем сучасних наукових досліджень різних галузей знань (геронтології, андрагогіки, психології, соціальної педагогіки та ін.) є збереження активного життя людей похилого віку шляхом їх освіти та навчання. Ідеї освіти людей похилого віку виходять з необхідності забезпечення можливостей всебічного розвитку особистості, реалізації права людини на задоволення освітніх потреб, збереження якості життя та відповідає концепції безперервної освіти. Концепція безперервної освіти ґрунтується на визнанні навчання як нормальної й необхідної діяльності людини в усі періоди її життя. Вона передбачає можливість і необхідність для людини будь-якого віку оновлювати, доповнювати й застосовувати раніше набуті знання й уміння, постійно розширювати свій світогляд, підвищувати культуру, розвивати здібності, одержувати нові спеціальності й удосконалюватися в них.

С. Вершловський розглядає освіту людей похилого віку як найважливіший інструмент їхньої соціалізації, оскільки освіта є тим соціальним інститутом, що забезпечує довічне збагачення творчого потенціалу особистості та здійснює

соціальний вплив на неї.

Освіта людей в похилому віці значно відрізняється від освіти на попередніх етапах життя людини, оскільки вона не орієнтована на отримання професії або забезпечення працевлаштування. В даному випадку освіта людей похилого віку розглядається як вид соціального навчання, що належить до неформальної освіти, спрямованої на персональний розвиток, збереження соціальної адаптації, активної позиції літніх людей та інтеграції у суспільство.

В наукових роботах С. Вішнякової, В. Малигіна, Г. Ключарева, С. Вершловського та ін. зазначається, що неформальна освіта передбачає набуття певних знань, умінь, компетенцій і досвіду різними способами в процесі певного виду діяльності. Таке навчання не регламентується єдиними стандартизованими вимогами, не передбачає офіційно визнаних документів для продовження діяльності та ґрунтується, в першу чергу, на особистому інтересі учасників процесу й має гнучкі освітні системи.

В процесі неформальної освіти люди похилого віку не просто здобувають нові знання і навички з метою знаходження нових видів зайнятості після виходу на пенсію, водночас вони переосмислюють власний життєвий шлях й самих себе, освоюють сучасне життя. У ході навчання створюються передумови для усвідомлення літньою людиною потреби й здатності до самореалізації як надважливого атрибуту життя. Тому навчання й освіта людей похилого віку мають відповідати їхнім конкретним потребам і стосуються знань щодо особливостей старості й старіння, варіативності стратегій адаптації до пенсійного віку. Люди похилого віку відчують потребу у практичних знаннях, необхідних у повсякденному житті для підтримання здоров'я та самообслуговування. Значним попитом користуються програми у сфері медицини, права, психології, економіки, іноземних мов, краєзнавства та ін. Серед найбільш поширених форм освіти людей похилого віку Т. Кононігіна називає краєзнавчу роботу, спорт, оздоровчі заходи, флористику, народні ремесла, нетрадиційні види оздоровлення, групи взаємодопомоги.

Програми неформальної освіти людей похилого віку реалізують різні соціальні організації: територіальні центри соціального обслуговування населення, заклади освіти, заклади культури (бібліотеки, клуби, культурні центри, театри, музеї і т.ін.), громадські організації, спортивні, оздоровчі й реабілітаційні установи та інші організації, що спеціалізуються на освіті людей похилого віку. Аналіз досвіду діяльності таких організацій дозволяє виокремити такі форми участі людей похилого віку в неформальному освітньому процесі: клуби за інтересами, університети третього віку, курси, освітні програми, семінари, конференції, лекторії, індивідуальні заняття із тренером, майстер-класи, тренінги, фестивалі, форуми, свята (форми масової взаємодії, передача досвіду, демонстрація успішних практик і ініціатив), волонтерська діяльність та інші.

Таким чином, неформальна освіта людей похилого віку зорієнтована на поповнення знань і вмінь в сфері аматорських занять, захоплені у будь-якій галузі науки або мистецтва, із прагненням розширити культурний світогляд або набути знання й уміння, необхідні в побуті, у сфері міжособистісних відносин, для компетентної участі в різних видах соціальної діяльності. Неформальна освіта людей похилого віку покликана подолати вікові кризи, дефіцит спілкування, вирішити проблему суспільного визнання.

Як приклад, розглянемо одну із програм неформальної освіти людей похилого віку, яка реалізується Запорізькою обласною громадською організацією «Флоренс» – проєкт «Я – красива!». Його мета – надання соціально-педагогічної, психологічної й інформаційної допомоги людям у віці 60 років і старші. Основою проєкту стала ідея про те, що у зв'язку зі старінням люди відчують дискримінацію в суспільстві, втрачають соціальні ролі, що призводить до зниження самооцінки й, як результат, людина зневіряється в собі, втрачає інтерес до життя, що, у свою чергу, приводить до хвороб і до смерті.

Проєкт «Я – красива!» передбачає цикл занять, тренінгів, практичних вправ, культурно-масові заходи, що, на нашу думку, сприяє підвищенню самооцінки й поліпшенню якості життя жінок поважного віку.

Програма має тематичні блоки. Перший блок – зовнішній вигляд, тип фігури, одяг і аксесуари, макіяж і зачіски в зрілому віці. Для проведення занять за першим блоком для роботи запрошуються перукарі, візажисти, косметологи. Учасниці проєкту обговорюють питання, як одягатися на той або інший захід, що носити відповідно до власного типу фігури, як добирати аксесуари, як правильно робити макіяж відповідно до свого віку.

Другий блок – психологічний стан людини в похилому віці, особливості розвитку, проблеми віку, характер комунікативної взаємодії з оточуючими, шляхи виходу з різних емоційних станів (стрес, горе). Основною формою занять в цьому блоці є тренінги. Заняття охоплюють питання позитивного мислення, конфліктів і шляхів їх вирішення, взаємодії з дорослими дітьми, роботи над власною самооцінкою. Крім того, обговорювались теми, пов'язані з плануванням вільного часу, любов'ю, теми духовності.

Більшість з учасниць відзначили, що інформація, яку вони одержують на заняттях, відома, але форма подання матеріалу допомагає структурувати знання й одержати відповіді на важливі для них питання.

За відгуками учасниць проєкту різних років, їхнє життя змінилося після завершення навчання. Практично всі відзначають, що крім конкретних рекомендацій, вони отримали знання на перспективу, які успішно застосовують у повсякденному житті. Ось деякі висловлення учасниць: «Ми навчилися позитивно мислити, щоб в житті не трапилось!»; «Завдяки проєкту я стала звертати на себе увагу, мені раніше було байдуже, як я виглядаю»; «Я стала краще взаємодіяти з невісткою»; «Я стала більше робити щось для інших людей, завдяки проєкту»;

«Цей проєкт повернув мене до життя, змусив повірити в себе. Усе життя я бігла бігцем, а про себе забувала. Проєкт сказав мені, що ти теж Жінка, зверни на себе увагу, що життя завжди гарне, у будь-якому віці!».

Отже, неформальна освіта сприяє підвищенню соціального благополуччя людей похилого віку, відіграє важливу роль у профілактиці негативних наслідків старіння, створює умови для особистісного розвитку, спілкування людей, збереження активної життєвої позиції, надання можливостей людям похилого віку пристосовуватися до соціокультурних змін, допомогти адаптуватися в новій ситуації, здобувати реальні можливості і здібності впливати на ці зміни, бути мобільними й гнучким. Крім того, результатом такої діяльності є позитивна зміна іміджу людей похилого віку у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вершловский С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена). Санкт-Петербург: СПб АППО, 2007. 148 с.
2. Кононыгина Т. М. Герагогика: пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орел: Красная строка, 2006. 168 с.
3. Мацкевіч Ю. Р. Основні характеристики освіти людей похилого віку. *Вісник Черкаського університету*: зб. наук. статей. Серія «Педагогічні науки». Випуск 203. Частина II. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. С.47-51.

Світлана Миколіук,
кандидат економічних наук,
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Західноукраїнського національного університету

УДК 364.4

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Анотація. У статті розглядаються соціально-педагогічні аспекти соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є проявом дбайливого ставлення суспільства до найбільш болючого явища сучасності – сирітства. Недосконалість чинного законодавства України, яка призводить до необхідності забезпечення дієвого механізму соціального захисту дітей-сиріт, обумовлюють актуальність теми. Діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, потребують цілеспрямованої соціально-педагогічної допомоги від працівників освіти.

Ключові слова: діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, соціальний захист

Анотація. The article deals with the socio-pedagogical aspects of social protection of orphans and children deprived of parental care in Ukraine. Social protection of orphans and children deprived of parental care are a manifestation of the careful attitude of the society to the most painful phenomenon of the present-orphanhood. The imperfection of the current legislation of Ukraine, which leads to the need to provide an effective mechanism for social protection of orphaned children, determine the relevance of the topic. Orphaned children and children deprived of parental care need targeted social-pedagogical assistance from education workers.

Key words: orphans and children deprived of parental care, social protection

Економічні, політичні, соціальні та культурні процеси, що відбуваються у світі та в Україні в останнє десятиліття, обумовили актуалізацію соціальної складової розвитку. Це пов'язано з тим, що реформування сучасного українського суспільства супроводжується загостренням соціальних проблем.

Події, що мають місце в Україні сьогодні, змінили пріоритети державної політики у соціальній сфері. В результаті різноманітних адміністративних та соціальних реформ утворилися нові напрями та структури діяльності в соціальній сфері в контексті розвитку основних засад демократизму, відкритості, рівноправності, справедливості та неупередженості.

Науковий інтерес вітчизняних дослідників до проблеми сирітства за часовими межами збігається зі значним поширенням цього явища, що виникало в Україні в кризові періоди – після громадянської війни і революції 1917 р., після

Великої Вітчизняної війни 1941–1945 рр., після розпаду СРСР у 1991 р. та після початку військових дій в Україні в 2014 році. Останню хвилю інтересу до цієї проблеми можна пояснити не лише збільшенням кількості внутрішньо переміщених осіб з Донбасу та Криму, збільшенням кількості бездоглядних дітей, але й низькою ефективністю діючої системи державного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування батьків.

На нинішньому етапі в нашій країні існує велика кількість соціально незахищених громадян, значна частина яких – підростаюче покоління. Збільшилася дитяча безпритульність і, як наслідок, злочинність та вживання наркотиків, у молодіжному середовищі значно поширилося безробіття, що призводить до посилення соціальної нестабільності. За таких умов виникає нагальна потреба у створенні системи соціалізації дітей та молоді, яка б відповідала викликам часу й забезпечувала соціальну адаптацію підростаючих поколінь, допомагала згладити кризові моменти, характерні для перехідного періоду в нашій країні.

З отриманням незалежності в 1991 році в Україні офіційно розпочався процес створення державної системи соціального захисту населення й соціальної діяльності. Народившись, дитина відразу потрапляє у світ соціальних відносин – світ відносин між людьми, в якому кожен грає не одну, а безліч ролей. Це роль сім'янина, політика, роль жителя міста і т. д. Освоюючи ці ролі, людина соціалізується, стає особистістю. Оточення дитини має величезне значення. Від того, в яких відносинах з навколишнім середовищем вона перебуває, залежить формування особистості[2].

Основними завданнями підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування є розширення соціально-економічних гарантій для дітей цієї категорії, забезпечення їх розвитку, створення соціально-економічних і правових інститутів з метою захисту прав та законних інтересів дітей. Проблеми соціального захисту дітей пільгових категорій існують у кожній країні. Шляхи вирішення цієї проблеми різняться [1].

Кожна дитина має жити здоровою, в умовах миру і поваги гідності. Це прагнення покладено в основу реформування державної системи опіки, насамперед захисту прав та законних інтересів дітей, позбавлених батьківського піклування. Дана проблема пов'язана із сучасним станом соціального самоусвідомлення суспільства щодо доцільності та необхідності захисту прав та законних інтересів дітей на рівні світових стандартів з тим, щоб дитина, як повноцінний громадянин українського суспільства, європейської спільноти, формувалася як рівноправна, вільна, високоосвічена і високоморальна особистість.

Не випадково Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті націлює на формування самостійності й самодостатності особистості, піднесення

її соціальної активності задля зміцнення демократичних основ громадянського суспільства й прискорення його розвитку [3].

Складовою частиною соціалізації є соціальне виховання як цілеспрямований процес, що сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду й забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки особистості. Саме тому освітньо-виховні заклади повинні не тільки дбати про навчання, а й упроваджувати накопичений соціальний досвід у виховний процес з тим, щоб сприяти соціальному розвитку вихованців і формуванню повноцінних громадян України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брич В. Я., Миколюк С. М., Соціальний захист сиріт в Україні: монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 200 с.
2. Манохіна І. В., Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування: навчальний посібник. Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет ім. А. Нобеля, 2012. 276 с.
3. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року №347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

Валентина Николаєва,
доктор з державного управління,
доцент кафедри соціального управління
Донецького державного університету управління

УДК 347.642

ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ЗАХИСТУ ПРАВ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті описуються особливості впровадження реформи деінституціалізації в Україні системи утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування як ефективної соціально-педагогічної технології захисту прав дітей в Україні. Визначено сутність процесу деінституціалізації. Основний акцент зроблено на сімейних формах виховання та пропозиціях стосовно ефективності проведення реформи деінституціалізації.

Ключові слова: реформа, деінституціалізація, соціально-педагогічна технологія, сімейні форми виховання.

Abstract. The article describes the peculiarities of implementation of the reform of the deinstitutionalization of the system for the maintenance of orphans and children deprived of parental care as an effective socio-pedagogical technology for the protection of children's rights in Ukraine. The essence of the process of deinstitutionalization is determined. The focus is on family forms of education and proposals for the effectiveness of deinstitutionalization reform.

Key words: reform, deinstitutionalization, socio-pedagogical technology, family forms of education.

Нажаль, найпоширенішою практикою стосовно дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування, у нашій країні було розміщення в державну інституцію, хоча вони могли бути усиновлені, взяті під опіку рідними або охоплені альтернативними формами сімейного виховання (прийомна сім'я, будинок сімейного типу, патронат).

Питання деінституціалізації інтернатних закладів у контексті захисту прав дітей, позбавлених батьківського піклування, розглядали у своїх роботах В. Бошняк, С. Бірюкова, Ю. Горемікіна, І. Доля, Т. Завгородня, А. Капська, Н. Комарова, Л. Махоткіна, О. Мордань, А. Попович, С. Ничипоренко, І. Пеша, Г. Сем'я, Ю. Харченко проведення деінституціалізації інтернатних закладів у контексті захисту прав дітей А. Дакал, В. Кузьмінський, І. Лопатченко, А. Шереметгаїн. Проблематиці впливу перебування у закладах інституційного догляду на розвиток дітей присвячені фундаментальні праці Д. Боулбі, К. Брауні, Р. Картера, Ж. Мюльгейр, В. Фальберг, І. Ваврової.

Особливої уваги заслуговують дослідження вчених, які розглядали різні підходи стосовно трансформації державних закладів для дітей. Підходи на макрорівні: системно-правовий, тобто правову ліквідацію закладів (А. Зандер,

А. Анісімов, Е. Майминас, Ш. Рамон), на мезорівні: соціально-культурний, що сприяє зміні статусу та структури закладу (Г. Феузер, Л. Озарін, М. Мазур, Д. Норт, Е. Тоффлер, Дж. Вудалл, Х. Бойли та ін.), на мікрорівні: психологічний, що спрямований на перетворення діяльності суб'єктів закладів (О. Шпек, А. Хінц, Г. Фойзер, Л. Бахрач, Р. Ламб, Б. Тьюк та ін).

Деінституціалізація може трактуватися як у широкому, так і вузькому контексті. У вузькому – це скорочення кількості дітей у закладах за рахунок розвитку альтернативних форм влаштування [1, с.16]. У широкому контексті політика деінституціалізації, окрім суттєвого скорочення кількості дітей у закладах інтернатного типу, передбачає створення комплексної системи підтримки сімей, розвиток сімейних форм влаштування дітей, перепрофілювання дитячих будинків, зокрема у служби супроводу, створення умов, максимально наближених до сімейних, для проживання, виховання і навчання дітей, які не можуть бути передані у сім'ї. Ця політика спрямована на турботу про дитину з урахуванням її індивідуальних потреб [1, с.5].

Деінституціалізація та трансформація послуг для дітей – це, по суті, процес відмови від системи догляду, ґрунтуючись на великих установах, і переходу до цілого ряду комплексних послуг, заснованих на сім'ї та громаді. Вважається, що він складається з чотирьох компонентів:

- (1) запобігання направлення та перебування в установах без потреби;
- (2) пошук та розвиток адекватного альтернативного догляду за дитиною в межах громади;
- (3) вдосконалення громадських послуг для дітей, які справді потребують державної допомоги, а також підтримки сім'ї;
- (4) формування планів тривалого догляду та постійного влаштування в сім'ї дітей, батьки яких не відреагували на відповідні втручання та реабілітацію та визнані такими, що не можуть доглядати за дитиною [2].

Хоча процес реформування інтернатних закладів в Україні почав відбуватися ще у 2006 році, коли була прийнята концепція «Програми реформування інтернатів, установ всіх форм власності для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування на 2006-2010 рр.», заклади реорганізовувалися безсистемно, один тип інтернатного закладу замінювався на інший інтернатний, не робилося глибокого аналізу діючої мережі закладів та її відповідності потребам дітей, які проживають у громаді.

У той же час, вирішальною передумовою стала інтеграція українського суспільства до європейської спільноти, що слугувало важливим стимулом для проведення демократичних реформ та адаптації до європейських стандартів системи інституціонального догляду дітей.

Щоб змінити ситуацію, у січні 2015 року було затверджено Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» – документ, який визначає напрямки та пріоритети розвитку України на період до 2020 року. Стратегія була розроблена за ініціативи

Президента України П. Порошенка. «Стратегія-2020» складається з чотирьох векторів руху: сталий розвиток країни; безпека держави, бізнесу та громадян; відповідальність і соціальна справедливість; гордість за Україну в Європі та світі. Вектор руху «Відповідальність і соціальна справедливість» передбачає втілення 14 реформ та програм, серед них: реформа системи соціального захисту. Тому одночасно отримали старт відразу кілька дуже важливих реформ, які мають безпосереднє відношення до деінституціалізації.

Наприкінці 2016 року Уповноважений Президента з прав дитини оголосив про завершення роботи над комплексною стратегією деінституціалізації в Україні. 31 березня 2017 року на засіданні Національної ради реформ була презентована Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки.

Фондом Lumos було проведено дослідження в сфері реформування роботи соціальних служб, аналіз не лише негативного впливу інституційних закладів на дитину, а й успішних та невідповідних моделей деінституціалізації [3].

Відповідно до Національної стратегії [4], вже у 2026 році дітей в інституціях має бути менше 0,5 % від загальної кількості (зараз – 1,5 %). А ті діти, хто з різних причин все ж залишиться в інституціях, а не в сім'ях – житимуть у невеликих установах в умовах, максимально наближених до сімейних, – до 10 осіб в одному закладі. У кожній громаді з'являться доступні і якісні послуги для сімей з дітьми. Буде існувати ринок цих якісних послуг, не менше 50 % з яких будуть надавати професійні громадські організації.

Зауважимо, розміщення дітей до державних інституцій має пріоритет перед іншими формами, відповідно, до сімейних форм влаштування потрапляє меншість дітей. У межах реалізації реформи ДД введено послугу патронату як альтернативний догляд за дітьми, які з певних причин не можуть проживати з біологічними батьками. За 2018 рік патронат запроваджено у 19 регіонах, з початку 2019 року приєдналося ще 5 регіонів. Широкого розповсюдження послуга патронату не отримала, про це свідчать дані про функціонування 71 сім'ї патронатних вихователів на 01.01.2019, до яких було влаштовано 204 дитини, на які було виділено понад 6,3 млн гривень субвенції з державного бюджету.

Наразі простежується зменшення як кількості інтернатних закладів, так і загальної кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Кількість інтернатних закладів зменшилася всього лише на 51 заклад.

У 2018 році за кошти державної субвенції придбано 70 будинків для дитячих будинків сімейного типу, куди влаштовано 466 дитини та 829 квартир для соціального житла для 924 осіб з числа дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування [5].

Зараз в Україні активізовано роботу щодо влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, під опіку, піклування у дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї. Як результат, станом на 01.01.2019 в Україні існує

1103 дитячих будинків сімейного типу, в яких виховується 7372 дитини; 3512 прийомних сімей, в яких виховується 6 571 дитина.

Станом на 31.12.2020 на обліку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування перебуває 69 572 тисячі осіб, з них 975 – внутрішньопереміщені. В інтернатних закладах перебуває 77 010 дітей, з них цілодобово – 34 159. На сьогодні ця цифра зменшилася на 19 % у порівнянні із даними на початок запровадження карантину. Протягом 2020 року продовжувалась реалізація завдань та заходів, визначених Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки.

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 № 703-р затверджено план заходів з реалізації II етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки

Продовжує розвиватися послуга патронату над дитиною – інноваційна послуга з тимчасового догляду, виховання та реабілітації дитини в сім'ї професійного патронатного вихователя на період подолання батьками, особами, які їх замінюють, складних життєвих обставин.

Патронат є альтернативою влаштуванню дітей до інтернатних закладів. Станом на 31.12.2020 функціонує 168 сімей патронатних вихователів, у які влаштовано 936 дітей (на 8 сімей та 90 дітей більше порівняно із листопадом 2020 року). На кінець 2020 року сімейними формами виховання охоплено 64 019 дитини, що становить 92 % від загальної кількості таких дітей.

Найбільш поширеною формою влаштування є опіка, піклування – це 49 509 тисяч дітей, які здебільшого влаштовані в сім'ї родичів.

В Україні функціонує 1 236 дитячих будинків сімейного типу та 3 172 прийомні сім'ї, в яких виховується 14 510 дітей, що на 452 дитини більше, ніж на початок 2020 року [6].

Як бачимо, динаміка реалізації реформи ДУ досить незначна, що проявляється і у зменшенні кількості інтернатних закладів, і у запровадженні альтернативних форм догляду за дітьми (кількість прийомних та патронажних сімей).

Зміст соціальних послуг профілактичного характеру для сімей з дітьми узагальнено в табл. 1, показано, що вони мають надаватися на трьох рівнях – у сім'ях тотально, у сім'ях, які перебувають у складених життєвих обставинах, та в інтернатах, де перебуває дитина [7].

Таблиця 1

Зміст соціальних послуг профілактичного характеру для сімей з дітьми у процесі деінституціалізації

| Рівні | Характеристика соціальних послуг |
|--------------|---|
| I рівень | Забезпечення для сімей базових соціальних і медичних послуг, запровадження програм відповідального батьківства, проведення інформаційно-просвітницьких кампаній. |
| II рівень | Попередження потрапляння дітей до інтернатів. Це раннє виявлення сімей, які потрапили у складні життєві обставини, їхній патронат, реабілітаційні послуги та інклюзивна освіта для дітей з інвалідністю тощо. |
| III рівень | Реінтеграція дітей, котрих уже помістили в інтернат, у їх біологічні сім'ї чи влаштування в альтернативні форми сімейного виховання – прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу. Інтернатні інституції пропонують перетворювати на заклади із широким спектром сімейно орієнтованих послуг, освітні та реабілітаційні центри. |

Звичайно, реформування державної системи опіки над дітьми – це складний і тривалий процес, який вимагає коштів, кваліфікованих спеціалістів, змін у свідомості людей, зламу стереотипів, використання досвіду інших країн, які вже пройшли цей етап у своїй історії. Важливим ресурсом реформування державної системи опіки над дітьми є досвід вітчизняних та міжнародних громадських організацій у межах пілотних проєктів, які передбачають розробку та впровадження нових ефективних форм і методів цієї роботи.

На сьогодні перед державою стоять важливі завдання у сфері соціального захисту населення, зокрема забезпечення соціально незахищених категорій населення комплексним соціальним обслуговуванням, покращення умов проживання, підвищення рівня їх комунально-побутового та медичного обслуговування, гарантованих чинним законодавством, удосконалення технології соціального обслуговування та методів соціально-педагогічної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Vavrova S. Children and Minors in Institutional Care: Research of Self-Regulation Procedia. Social and Behavioral Sciences. 2015. URL : <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S1877042815002955> (accessed 18.11.2019).

2. Деінституціалізація та трансформація послуг для дітей. Київ : Калита, 2009. 193 с.
3. Найкращі практики у сфері захисту прав дітей від Lumos. URL : <http://ildc.org.ua/statti/najkrashhi-praktyky-u-sferi-zahystu-prav-ditej-vid-lumos/> (дата звернення: 18.07.2018).
4. Про затвердження Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2021 року» (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 травня 2018 р. № 453). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/453-2018-%D0%BF> (дата звернення: 07.07.2018).
5. Соціальний звіт за 2018 рік. Міністерство соціальної політики. Київ. 2019. URL : <https://www.msp.gov.ua/timeline/Socialni-zviti-.html> (дата звернення: 11.04.2019).
6. Соціальний звіт за 2020 рік. Міністерство соціальної політики. Київ. 2021. URL : <https://www.msp.gov.ua/news/20083.html>
7. Николаєва В. І. Державне управління системою соціальної роботи в умовах транзитивного суспільства: європейський досвід та українські реалії : монографія. Київ : ФОП Халіков Р.Х., 2020. 446 с.

Олександра Панченко,

здобувач освіти

Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу

Яна Сідлецька,

здобувач освіти

Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу

Марія Відьменко,

кандидат філософських наук,

викладач-методист циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін

Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу

УДК 364-78.24

СУЧАСНІ ПРИЧИНИ АГРЕСИВНОЇ ТА ЖОРСТОКОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Анотація. У статті розглядаються сучасні причини агресивної поведінки у підлітків, серед яких несприятливий мікроклімат у сім'ї: занадто суворі покарання, суворий контроль з боку батьків (гіперопіка різних ступенів) або навпаки його відсутність (гіпоопіка), спостереження агресивних дій в сім'ї між батьками, перетворення дитини на «кумира» сім'ї або навпаки на «попелюшку», постійні сварки та скандали між батьками; вплив вчителів: агресивність вчителя до конкретного учня чи до всього класу, невміння вчителів спілкуватись із «важковиховуваними підлітками», тривалі конфлікти та взаємна ворожість між учнями та вчителями; вплив друзів: агресивна поведінка друзів, агресивне ставлення групи однолітків до конкретної дитини, відкидання групою дітей однієї дитини, що в чомусь не схожа на них, різний соціальний статус підлітків; засоби масової інформації: демонстрація сцен насилля в ЗМІ, демонстрація сцен де герої з'ясовують стосунки за допомогою агресії, з чого діти (підлітки) можуть зробити висновки що це норма.

Abstract. The article examines the current causes of aggressive behavior in adolescents, including unfavorable microclimate in the family: too severe punishment, strict control by parents (hyperopia of various degrees) or its absence (hypoopia), observation of aggressive actions in the family between parents, turning a child into an "idol" of the family or vice versa into a "Cinderella", constant quarrels and scandals between parents; Teachers' influence: teacher's aggression towards a particular student or the whole class, teachers' inability to communicate with "difficult teenagers", prolonged conflicts and mutual hostility between students and teachers; influence of friends: aggressive behavior of friends, aggressive attitude of a group of peers to a particular child, rejection by a group of children of one child, which is somewhat different from them, different social status of adolescents; media: demonstration of scenes of violence in the media, demonstration of scenes where the characters find out the

relationship through aggression, from which children (adolescents) can conclude that this is the norm.

Ключові слова: підлітковий вік, агресія, агресивна поведінка, соціалізація, соціальна мотивація

Key words: adolescence, aggression, aggressive behavior, socialization, social motivation

Нині щодня збільшується кількість підлітків з агресивною поведінкою, за статистикою МВС України 74 % правопорушень підлітків проти особистості, скоєні дітьми, які виховувалися у родинах із насильством, 63 % підлітків, засуджених за вбивство, втратили тих, хто знущався з їх матерів. Для хлопців насильство в батьківських стосунках є однією з передумов криміналізації поведінки в ході дорослішання (зокрема, вірогідність вчинення зґвалтування підвищується на 24%) [2, с. 37]. Це пов'язано також із останніми подіями які відбуваються в нашій країні, низьким матеріальним рівнем забезпечення населення, проблемами в сім'ї, із засобами масової інформації негативно впливає як на дорослих так і на підлітків. З кожним роком зростає кількість дітей, які входять до «групи ризику», в крайніх своїх проявах це підлітки з виявами агресії.

Для подальшого дослідження агресивності підлітків нам необхідно з'ясувати загальну характеристику підліткового віку, а також причини та прояви агресивності підлітків.

Загалом підлітковий вік є складним періодом як для дітей так і для батьків, тому соціальний педагог має допомогти їм в цей період, оскільки в підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини [5, с.44].

Не дивлячись на відносно коротку тривалість, він практично багато в чому визначає все подальше життя індивідуума. Саме на підлітковий вік припадає пік формування характеру та інших ціннісних орієнтацій. Такі обставини як перехід від підпорядкованості дорослими до самостійності, зміна звичного шкільного навчання на інші види соціальної діяльності, гормональна перебудова організму роблять підлітка особливо вразливим і слабким до негативних впливів середовища. При цьому необхідно враховувати властиве підліткам прагнення вивільнитися з-під опіки і контролю рідних, вчителів і інших вихователів, змінювати підпорядкованість на домінантність. Нерідко це прагнення приводить до заперечення духовних цінностей і стандартів життя старшого покоління.

В традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від 10-11 до 14-15 років. Значною проблемою соціалізації є встановлення меж підліткового віку. Відтак більшість вчених (Л. Виготський, Л. Божович,

Н. Крилов, Н. Толстих) прийшла до думки, що його початок пов'язаний з появою перших статевих ознак. Закінчується підлітковий вік з входженням людини в світ дорослих.

Варто зазначити, що становлення агресивної поведінки у підлітків – складний, навіть, довготривалий процес, в якому беруть участь велика кількість різноманітних факторів.

Оскільки сім'я є важливим і найпершим рівнем соціалізації дитини то причиною агресивної поведінки підлітків може бути мікроклімат саме в родині М. Будіянський зазначає, що вивчення залежності між практикою сімейного керівництва і агресивною поведінкою у дітей зосередилося на характері і суворості покарань, а також на контролі батьків поведінки дітей. В цілому виявлено, що жорстокі покарання пов'язані з відносно високим рівнем агресивності у дітей, а недостатній контроль і нагляд за дітьми пов'язане з високим рівнем асоціальності, часто супроводжується агресивною поведінкою [2, с. 36].

Діти навчаються агресивної поведінки, як через пряме підкріплення, так і через шлях спостереження агресивних дій вдома. Багаточисельні дослідження показали, що для сімей, із яких виходять агресивні діти, характерні специфічні взаємовідношення між членами сім'ї. Подібні тенденції описані психологами як – цикл насильства .

А. Самойлов посилається на працю Р. Берон і Д. Річардсон в якій вони відзначають, що сім'я може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки і забезпечувати її підкріплення. У сім'ї відбувається перший етап соціалізації дитини саме там вона може засвоювати уроки агресивної поведінки.

О. Антоненко спираючись на дослідження А. Лічко стверджує, що є чотири неблагополучних ситуації в сім'ї, які сприяють агресії у дітей:

1) гіперопіка різних ступенів: від бажання бути співучасником всіх проявів внутрішнього життя дітей (його думок, відчуттів, поведінки) до сімейного тиранства;

2) гіпоопіка, нерідко перехідна в бездоглядність;

3) ситуація, що створює “кумира” сім'ї – постійна увага до будь-якої спонуки дитини і непомірна похвала за вельми скромні успіхи;

4) ситуація, що створює «попелюшок» в сім'ї – з'явилося багато сімей, де батьки приділяють занадто багато уваги собі і мало дітям [1, с. 20].

А. Самойлов наводить такі дані, що на формування агресивних форм поведінки, впливає характер сімейних взаємовідносин. Так, постійні сварки і скандали відзначалися в 39 % сімей підлітків – правопорушників, бійки між батьками – в 24 % сімей, постійна ворожнеча між подружжям – у 12 %. На конфліктні стосунки в сім'ї як джерело негативних переживань указують 56% хлопчиків і 78 % дівчаток з групи важких підлітків і 47 % хлопчиків і 18 % дівчаток з групи благополучних [4, с. 177].

М. Будіянський говорить про те, що ще однією з причин агресивної поведінки дітей – є вплив рівня агресивності вчителя на емоційний стан класу. Учитель який створює агресивний фон поведінки учнів своєю дратівливістю і підозрлістю по відношенню до дітей. Учитель подає приклад агресивної поведінки дітям [2, с. 36].

О. Курявська зазначає, що негативна поведінка дітей підсилюється внаслідок несприятливих відносин з педагогами, що не володіють навичками спілкування з – «важковиховуваними дітьми (підлітками)» (категорія дітей підлітків, у яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних і медико-біологічних чинників відбуваються порушення моральних ставлень до навчання, норм поведінки, зниження або втрата почуття відповідальності за власні вчинки. Конфронтація, що не припиняється, тривалі конфлікти й взаємна емоційна ворожість викликають вербальну агресію учнів спрямовану на педагогів і фізичну агресію на своїх однолітків. Підлітки одержують відомості про агресивне поводження також із спілкування з однолітками. Вони вчать себе поводити себе агресивно, спостерігаючи за поведінкою інших підлітків [3, с. 438].

А. Самойлов наступною важливою причиною становлення агресивних форм поведінки підлітків наводить – взаємини з однолітками. Агресивна поведінка пов'язана зі становищем дитини в колі своїх однолітків. Відкидання дитини іншими дітьми, її низький соціальний статус у групі однолітків також провокують її до застосування агресивних форм поведінки. Для деяких підлітків участь у бійках, ствердження себе за допомогою кулаків є сталою лінією поведінки. Кількість таких ситуацій зростає через нестабільність суспільства, міжособистісні і міжгрупові конфлікти [4, с. 178].

М. Будіянський зазначає, що діти засвоюють різні моделі поведінки (як прийнятні, так і неприйнятні в соціумі) в ході взаємодії з іншими дітьми. І різні форми агресивної поведінки також виникають при спілкуванні з однолітками. Гра з однолітками дає дітям можливість навчитися агресивних реакцій (наприклад, пущені в хід кулаки або образа) [5, с. 67].

Одним із найсуперечливіших джерел впливу на прояви агресії О. Курявська визначає засоби масової інформації. Звичайно, демонстрація сцен насильства сприяє розвитку агресивності, але цей факт слід розглядати лише як свідчення про наявність певної кореляції, а не обов'язкового причинно-наслідкового зв'язку. Ігнорувати при цьому інші чинники, які визначають агресивність, не варто [3, с. 437].

А. Самойлов, погоджується з думкою М. Будіянського, щодо ролі ЗМІ на вплив агресивності у дітей, і говорить про те, що під час регулярних переглядів телепередач дитина бачить, як їхні герої з'ясовують стосунки за допомогою агресії. Ототожнюючи себе з ними, дитина пригадує агресивні дії, які обираються тими персонажами для вирішення своїх проблем. Ці сцени насильства стимулюють появу агресивних фантазій, допомагаючи дитині підготуватися до можливих агресивних дій. Якщо сімейні стосунки або спілкування з однолітками

підкріплюють ці агресивні моделі поведінки, вони стають звичкою. Такі форми поведінки стають бар'єром на шляху успішної соціалізації дитини, що обумовлює фрустрацію і, як наслідок цього, посилення агресивних тенденцій [15, с. 45].

Дитяча та підліткова агресія може набувати форми фізичного зовнішнього вияву чи агресивних виявів у вербальній формі чи символічній. Досить часто агресія має нестійкий, точковий характер і виявляється девіацією захисту; проте іноді агресія набуває вигляду стійкої асоціальної позиції і дитина відчуває до неї потяг.

Аналіз наукової літератури щодо прояву агресивності у підлітків дозволив нам виділити чотири категорії агресивних дітей:

1. Діти, схильні до виявлення фізичної агресії. Вважається, що фізична агресія переважає у активних, діяльних, цілеспрямованих дітей, які наділені рішучістю, схильністю до ризику, авантюризмом.

Їх відверта екстравертованість підкріплюється лідерськими якостями, але подеколи з садистськими нахилами, поганим самоконтролем, відсутністю соціалізації потягів, потребою в гострих переживаннях, імпульсивністю поведінки.

2. Діти, схильні до вияву вербальної агресії. Вони вирізняються неврівноваженістю, депресивними станами, фрустраційною толерантністю, підвищеною чутливістю до оцінок і дій щодо їх особистості, невмінням і небажанням приховувати свої почуття і думки, постійним внутрішнім конфліктом, напруженістю та імпульсивністю.

3. Діти, що виявляють опосередковану агресію. Такі діти характеризуються надмірною імпульсивністю, слабким самоконтролем, недостатньою соціалізованістю потягів і низькою усвідомленістю власних дій, негативізмом характеру.

4. Діти, схильні до вияву негативізму. Вони виявляють мнимість, вразливість. Головні риси особистості таких дітей: егоїзм, самовдоволеність, завищена самооцінка, консерватизм.

Тому, агресивні діти умовно поділяються на дві категорії: діти з соціалізованою формою порушень поведінки (фізична і опосередкована агресія); діти з не соціалізованою формою порушень поведінки (вербальна агресія і негативізм).

О. Антоненко в числі різноманітних, взаємопов'язаних чинників, що обумовлюють прояв поведінки, що відхиляється від норми, виділяє такі: а) індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які затрудняють соціальну адаптацію індивіда; б) психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного та сімейного виховання; в) соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в учбово-виховному колективі; г) особистісний чинник, який, виявляється

в ціннісних орієнтаціях і особистій здібності до регулювання своєї поведінки; г) соціальний чинник, що визначається соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства [1, с. 18].

Таким чином, агресивність виступає засобом досягнення значущої мети; засобом психологічної розрядки, заміщення заблокованої потреби та перемикання діяльності; самоціллю, що задовольняє потребу в самореалізації та самопостереженні.

О. Курявська зазначає, що мотивація агресивної поведінки може бути двоякою: біологічною та соціальною. Біологічна мотивація агресивності припускає спадкову чи органічну основу, а її проявлення в людині залежить від того, як побудований і як функціонує з дитинства її організм.

Соціальна мотивація агресивності, навпроти, тісно пов'язана із зовнішніми впливами. Соціальна мотивація агресивності базується на переконанні, що мотив, а відповідно і проявлення агресивності людиною є результатом наuczіння [3, с. 438].

Отже, виокремленні причини та прояви агресивної поведінки підлітків дають змогу конкретизувати роботу соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі щодо подолання означеної проблеми. Важливим питанням для подальшого аналізу є технології та методи роботи соціального педагога із підлітками яким властива агресивна поведінка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко О. Ю. Агресивна поведінка підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2009. №5. С. 16–25.
2. Будіянський М. Ф. Особливості прояву агресивності в підлітків. *Наука і освіта*. 2013. №3. С. 36–39.
3. Курявська О. М. Мотивація агресивної поведінки підлітків. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2009. Вип. 23/24 (27/28). С. 437–449.
4. Самойлов А. М. Агресивність як форма девіантної поведінки підлітків. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(4). С. 177–183.
5. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ : Просвіта, 2001. 416с.

Марина Соляник

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

УДК 37.364.6

СУЧАСНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ У СЖО

Анотація. Розглядаються питання соціально-педагогічної підтримки сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах. Визначено категорії сімей, які розглядаються як потенційні отримувачі соціальних послуг, тобто є сім'ями групи ризику. Розкрито види роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, сім'я, складні життєві обставини, соціальна допомога.

Abstract. The questions of social pedagogical support of families are examined, are in difficult vital circumstances. The categories of families, that is examined as potential recipients of social services, are certain, it is a family of high-risk group. Kinds are exposed works with families, that ended up in difficult vital circumstances.

Key words: social and pedagogical support, family, difficult life circumstances, social assistance.

Аналіз життєдіяльності сім'ї засвідчує, що саме вона впливає на дитину протягом усього її життя. Особливо важлива роль сім'ї на початку життєвого шляху, коли закладаються основи особистісного розвитку, ціннісні орієнтації дитини, проектується модель взаємостосунків із найближчим оточенням і суспільством тощо. Першочергова роль у процесі створення моделі суспільної поведінки дитини належить саме сім'ї і залежить від рівня готовності батьків до виховання дітей, закладання світоглядних основ майбутнього покоління.

У нормативно-законодавчому полі сім'ї, які потребують соціальної підтримки, визначені Порядком виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб), затвердженим постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 21 листопада 2013 р. [2] визначено категорії сімей, які розглядаються як потенційні отримувачі соціальних послуг, тобто є сім'ями групи ризику. До потенційних клієнтів центрів соціальних служб віднесено сім'ї, членами яких є:

- одинока матір (батько);
- діти, розлучені із сім'єю, які не є громадянами України і заявили про намір звернутися до компетентних органів із заявою про визнання біженцем;
- інваліди та діти-інваліди;

- особи, в тому числі діти, які постраждали від насильства, жорстокого поводження та торгівлі людьми;
- батьки, в яких діти відібрані без позбавлення батьківських прав;
- батьки, які подали заяву про розлучення або перебувають у процесі розлучення;
- батьки-трудова мігранти;
- засуджені до покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, або особи, які повернулися з місць позбавлення волі або перебувають у місцях попереднього ув'язнення.

Поряд з тим термін «складні життєві обставини», визначений Законом України «Про соціальні послуги» [1], вміщує значно ширший перелік життєвих обставин, що порушують нормальну життєдіяльність. Складні життєві обставини – це такі обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самотійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо) [1].

Основною метою діяльності з сім'ями у СЖО є забезпечення соціального захисту; надання комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, соціально-медичної, економічної, юридичної та інших видів допомоги та послуг; задоволення та захист законних соціальних та інших суспільних інтересів; здійснення соціокультурної діяльності; захист дитинства; надання соціальних послуг особам, які опинилися у складних життєвих обставинах; інформаційно-просвітницька робота; підтримка та допомога сім'ям соціально незахищених категорій; надання благодійної допомоги; здійснення заходів соціальної підтримки і супроводу клієнтів, зокрема сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Проведений нами аналіз напрямів практичної діяльності закладів соціального спрямування дозволив виявити види роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Серед них можна виокремити такі.

1) Соціально-педагогічна допомога: соціальна адаптація дітей, які опинились у складній життєвій ситуації; робота з сім'ями, дітьми та підлітками, які потребують орієнтованих способів допомоги; поновлення і організація навчання як у школі, так і за індивідуальним планом; індивідуальний підхід до кожної родини та дитини; створення найкращих умов для розвитку та формування особистості дитини; забезпечення освітнього рівня дитини; організація дозвілля; робота з батьками; сприяння розвитку особистості, індивідуальних здібностей, громадському становленню, забезпеченню соціального майбутнього дітей; соціалізація дітей; інформаційно-просвітницька

робота; пропаганда та формування здорового способу життя; здійснення соціального супроводу; сприяння працевлаштуванню; робота по укріпленню сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах; запобігання відмові від дітей; підготовка волонтерів до роботи з сім'ями цієї категорії; організація роботи гуртків за інтересами дітей; художньо-естетичне виховання; патріотичне виховання.

2) Психологічна допомога: психологічна діагностика; психологічна корекція індивідуального розвитку та поведінки особистості; психологічна реабілітація та адаптація; психологічний супровід сімей; психопрофілактика; налагодження контактів у родині.

3) Медична допомога: клінічне дослідження; аналіз даних лабораторних досліджень; диспансерний огляд; профілактика та компенсація йодного дефіциту; заняття з фізичного виховання; організація оздоровлення.

4) Правова допомога: консультування та вирішення проблем юридичного характеру; консультації з питань застосування норм законодавства; допомога в оформленні документів; забезпечення захисту та реалізація прав дітей, молоді та сімей, зокрема шляхом представлення їх інтересів перед третіми особами.

5) Матеріальна допомога: надання гуманітарної допомоги кризовим сім'ям; надання продуктів харчування, ліків, засобів для існування; фінансування програм.

6) Сприяння взаємодії між громадськими організаціями та суспільством, бізнесом, засобами масової інформації та органами державної влади; розвиток нових послуг для дітей і сімей у місцевій громаді.

Таким чином, основним змістом соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, визнано забезпечення сім'ї різними видами соціального обслуговування (соціальної допомоги та соціальних послуг), реабілітаційна та профілактична робота, соціальний супровід окремих категорій сімей та соціальне інспектування неблагополучних сімей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про соціальні послуги: Закон України від 19.06.2003 № 966-I . URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 23.10.2021р)

2. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 № 2558-III. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 24.10.2021р)

3. Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб): Постанова Кабінету Міністрів України від 21.11.2013 № 896. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/895-2013-п>. (дата звернення: 24.10.2021р)

Сергій Улюкаєв,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.4-054.73

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми соціально-педагогічної підтримки вимушених переселенців в умовах сучасної соціально-політичної ситуації в державі. Розглянуто різні підходи до визначення поняття соціально-педагогічної підтримки.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, правовий статус, громадська організація, захист прав, навчальний заклад, працевлаштування та соціальна реабілітація.

Abstract. The article substantiates the urgency of the problem of socio-pedagogical support for internally displaced persons in the current socio-political situation in the country. Different approaches to defining the concept of socio-pedagogical support are considered.

Key words: social and pedagogical support, legal status, public organization, protection of rights, educational institution, employment and social rehabilitation,

Соціально-педагогічна діяльність як суспільне явище являє собою своєрідну модель діяльності, спрямованої на здійснення компетентної соціально-педагогічної допомоги, підвищення ефективності процесу соціалізації, виховання і розвитку різних категорій населення та здійснення соціально-педагогічного захисту.

Поняття “соціально-педагогічна підтримка” охоплює два аспекти: соціальний (надання соціального захисту особистості, що потрапила у складні життєві обставини) та педагогічний (надання допомоги індивіду у розвитку його особистості та індивідуальності). В контексті нашої теми ми визначаємо соціальну підтримку та допомогу як створення відповідних умов або надання допомоги з метою вирішення певної проблеми, в даному випадку вимушених переселенців.

На думку О. Безпалько та Т.Семигіної, соціальна підтримка трактується як створення відповідних умов або надання допомоги з метою вирішення певної проблеми, які стосуються особистості, що перебуває у складних життєвих обставинах або переживає певні труднощі. А педагогічну підтримку (Н. Касиціна, Н. Михайлова) трактують як взаємодію педагога і вихованця, пов'язану із наданням превентивної та оперативної допомоги, зорієнтованої на вирішення проблем у навчанні, вихованні, самореалізації, самовизначенні.

Внаслідок вимушеної міграції загострюється низка соціальних, політичних, психологічних проблем, з якими перш за все стосується представників молоді та дітей, оскільки переживання стресу від перебування в зоні військового конфлікту,

переселення, пристосування до нових умов перебування може негативно вплинути на розвиток особистості, психічне і фізичне здоров'я. Це актуалізує потребу у соціально-педагогічній підтримці вимушених переселенців у місцях їхнього тимчасового поселення.

До розв'язання проблеми правового статусу вимушених переселенців зверталися Т.Є. Анісімова, В.М. Стешенко, Н.М. Грабар, І.Г. Ковалішина, О.В. Кузьменко та інші. Загально-теоретичні проблеми соціальної роботи з вимушеними переселенцями відображено у роботах М.П. Лукашевич, І.І. Мигович, І.Б. Іванова. Питання щодо організації соціальної роботи з вимушеними переселенцями висвітлюються О.А. Малиновською. Різні теорії соціальної політики сучасного періоду з точки зору захисту вимушених переселенців, що пов'язані з особливостями потреб соціально-педагогічної підтримки розглядали

Н. Гринда, А. Дмитрієв, Є. Макознак, І. Прибиткова.

Таким чином можна визначити взаємозв'язок соціального та педагогічного аспекту у визначенні соціально-педагогічної підтримки, розглядаючи їх як комплекс заходів педагогічного характеру та особливий вид діяльності соціального педагога, спрямованої на організацію оперативної соціально-психолого-педагогічної допомоги.

Свідченням усвідомлення проблеми на державному рівні є законодавчо-нормативна база. Метою визначення правового статусу внутрішньо переміщених осіб є прийняття Верховною Радою двох Законів України: «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» і «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення гарантії дотримання прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Для вирішення питання щодо порядку реєстрації та організації обліку та надання грошової допомоги переселенцям Кабінетом Міністрів України розроблено 11 постанов і розпоряджень.

В 2015 р. була прийнята комплексна державна програма щодо підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції в інші регіони України. Проте, враховуючи масштаби явища та непросту соціально-економічну та політичну ситуацію в Україні, звісно проблеми залишаються і потребують відповідного обговорення та осмислення.

Аналіз правових та нормативних документів дозволив нам зробити наступні висновки щодо правового статусу внутрішньо переміщених осіб, що регламентується Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (далі – Закон) та іншими нормативно правовими актами. Відповідно до ч. 1 ст. 9 Закону внутрішньо переміщені особи мають право на:

- єдність родини;

- сприяння органами державної виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та суб'єктами приватного права у пошуку та возз'єднанні членів сімей, які втратили зв'язок внаслідок внутрішнього переміщення;

- інформацію про долю та місцезнаходження зниклих членів сім'ї та близьких родичів;

- безпечні умови життя і здоров'я;

- створення належних умов для її постійного чи тимчасового проживання;

- оплату вартості комунальних послуг, електричної та теплової енергії, природного газу в місцях компактного поселення внутрішньо переміщених осіб (містечках із збірних модулів, гуртожитках, оздоровчих таборах, будинках відпочинку, санаторіях, пансіонатах, готелях тощо) за відповідними тарифами, встановленими на такі послуги та товари для населення;

- забезпечення органами державної виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та суб'єктами приватного права можливості безоплатного тимчасового проживання (за умови оплати особою вартості комунальних послуг) протягом шести місяців з моменту взяття на облік внутрішньо переміщеної особи; для багатодітних сімей, осіб з інвалідністю, осіб похилого віку цей термін може бути продовжено;

- забезпечення лікарськими засобами у випадках та порядку, визначених законодавством та надання необхідної медичної допомоги в державних та комунальних закладах охорони здоров'я;

- влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади;

- отримання соціальних та адміністративних послуг за місцем перебування.

Також внутрішньо переміщені особи можуть розраховувати на інші права, визначені Конституцією та законами України.

Крім зазначених вище прав, внутрішньо переміщені особи мають право на отримання щомісячної адресної допомоги внутрішньо переміщеним особам для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг, порядок надання якої затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 01.10.2018 № 505.

Особливу увагу, в контексті прав внутрішньо переміщених осіб, слід звернути на статтю 14 Закону, яка наголошує що внутрішньо переміщені особи користуються тими ж правами і свободами відповідно до Конституції, законів та міжнародних договорів України, як і інші громадяни України, що постійно проживають в Україні. Забороняється їх дискримінація при здійсненні ними будь-яких прав і свобод на підставі, що вони є внутрішньо переміщеними особами.

Звертаючись до проблеми соціального захисту внутрішньо переселених осіб, можемо зробити висновок про те, що вона має не тільки правову та економічну основи, а й соціально-педагогічну, тому що стосується значної кількості людей та цілих сегментів соціально-економічної сфери країни. Зокрема, протягом двох

років із зони АТО і Криму було переміщено 28 навчальних закладів, серед яких 18 вузів.

Проблема працевлаштування переселенців і забезпечення захисту прав працюючих також є однією з актуальних. Верховна Рада у 2016 р. встановила, що при укладанні трудового договору внутрішньо переміщені особи звільняються від випробування для перевірки їхньої кваліфікації.

Як зазначають фахівці, випробувальним терміном в українських реаліях часто зловживають. Зокрема, може виникнути проблема з організацією контролю за виконанням закону. Оскільки Державна служба з питань праці не може здійснювати перевірки на малих і середніх підприємствах.

На підставі аналізу діяльності громадських організацій, що надають допомогу внутрішньо переміщеним особам можна визначити найбільш впливі:

- громадська організація «Крим-SOS» - консультації та юридична допомога, гуманітарна допомога, освітні та культурні проекти (майстер-класи, тренінги, концерти тощо), психологічна допомога, інформаційний центр QirimInfo;

- громадська організація «Восток-SOS» – пошук житла, гуманітарна допомога, допомога у працевлаштуванні, юридичні консультації;

- благодійний фонд «Станція Харків» – гуманітарна допомога, служба працевлаштування, юридичні консультації, медпредставник, психологічна допомога, дитячий куточок, майстер-класи, тренінги, концерти;

- центр зайнятості Вільних людей- працевлаштування та соціальна реабілітація.

- громадська організація «Донбас Український» - сприяння в працевлаштуванні, матеріальна, медична, соціальна, психологічна допомога та інша підтримка.

Таким чином, можна констатувати, що з огляду на масштаби переселенського руху, непрості економічні та політичні обставини, відсутність практичного досвіду, тим не менш наша країна поступово просувається у напрямі розв'язання цієї вкрай болючої проблеми.

Спільними зусиллями волонтерів, громадських організацій, міжнародних і державних установ уже чимало зроблено. Головне – вдалося утримати ситуацію, уникнути масових соціальних вибухів, створити хоча і недосконалу, але більш-менш працюючу систему соціального захисту, утім ще більше залишається зробити. Водночас виявлена значною частиною суспільства єдність і згуртованість перед загальною проблемою є запорукою успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18/page>

2. Закон України «Про соціальні послуги» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>
3. Капська А. Й. Соціальна робота : навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2005. С. 127.
4. Карпенко О. Г. Професійна діяльність соціального працівника як творчий процес. Науковий часопис Національного пед. унту імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 22 : зб. наук. пр. К. : Видво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 139–145.
5. Конституція У. Соціальна педагогіка. Вип. 22: зб. наук.пр. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 139–145.
6. Про затвердження Основних напрямів розв'язання проблем зайнятості внутрішньо переміщених осіб на 2015-2016 роки : Постанова КМУ № 505 від 8 липня 2015 року [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/505-2015-%D0%BF>

СЕКЦІЯ 7 ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Уляна Авраменко,

викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

Крістіна Балашова,

викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

УДК: 37.013.82-056.264: [373.3.091.33-027.22:7]

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОНЕВРОЗОМ

Анотація. В матеріалах надано інформацію про застосування арт-терапії в логопедичній практиці з корекції заїкання у дітей; зазначено роль арт-терапевтичних занять на загальний розвиток дитини з даною патологією; визначено загальні особливості побудови арт-терапевтичного заняття та уточнено специфіку таких занять для деяких супутніх до логоневрозу нозологій.

Ключові слова: заїкання; логоневроз; арт-терапія; технології корекційної роботи; терапія малюванням; розвиток мовлення; художня творчість.

Abstract. The materials provide information on the use of art therapy in speech therapy practice for the correction of stuttering; the role of art-therapeutic classes for the general development of a child with this pathology is indicated; the general features of the construction of art-therapeutic classes are determined and the specifics of such classes for some nosologies related to logoneurosis are specified.

Key words: stuttering; logoneurosis; art therapy; technologies of correctional work; drawing therapy; speech development; artistic creativity.

Заїкання виникає у дітей у віці 2-6 років в процесі формування мовлення. Кількість осіб, що мають заїкання оцінюється приблизно 1-5% від загальної популяції. У хлопчиків ця патологія виникає частіше. Причинами патології можуть бути органічні порушення та психологічні травми. Корекція мовлення при заїканні – актуальне питання спеціальної педагогіки.

Логоневроз (невротичне заїкання) – психогенне порушення мовної функції, що характеризується порушеннями темпу, ритму та плавності усного мовлення, придбане після психотравми, яке посилюється при стресі.[1].

Дана логопатологія спотворює усне мовлення, знижує рівень мелодики, відносна сила вимови слів та їхніх частин стає нерівномірною, переривається затинаннями, порушується співвідношення відрізків мовлення по довготі, знижується загальний темп мовлення, з'являються недоречні паузи, інтонаційне забарвлення втрачає виразність. Навіть при достатньому рівні сформованості

лексико-граматичних компонентів та наявності всіх фонем висловлювання залишаються ускладненими. Ще більше ускладнює комунікацію з дітьми з заїканням нервово перенапруження та нестабільний психоемоційний стан, які посилюють симптоматику.[2]

На наш погляд, арт-терапія, як інноваційна психо-корекційна технологія, здатна вирішити ряд питань, пов'язаних з подоланням заїкання у дітей молодшого шкільного віку, оскільки логоневроз тісно пов'язаний з корекцією психоемоційних станів та афектів.

Арт-терапія – метод навчання, виховання та зцілення за допомогою творчості, що застосовують у психотерапії, психосоматичних клініках та в соціальній сфері [3]. Лебедева Л. виділяє такі види арт-терапії: ізотерапія (малюнок терапія); візуальна терапія (терапія образами); медитативне малювання; мультимедійна терапія (інтегрована терапія). [4]

В широкому сенсі арт-терапевтичні технології в корекційній роботі дають змогу розвивати та вдосконалювати всі когнітивні процеси; переосмислювати життєвий досвід; підвищувати самооцінку; конструктивно та соціально схвально виражати негативні думки, почуття, емоції.

В логопедичній практиці елементи арт-терапії застосовуються для вирішення таких корекційно-педагогічних завдань, як діагностика рівня мовленнєвого розвитку та наявності відхилень в мовленнєвому онтогенезі; виховання у дитини культури мовлення та бажання вдосконалювати свої риторичні навички; розвиток через створення ситуації успіху; психотерапевтичне лікування та корекція образу «Я» дитини, особливо у випадках, коли образ «Я» суттєво деформований, а самооцінка знижена.

Застосування арт-терапевтичних технологій в логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що мають логоневроз, не лише зменшує рівень емоційної напруги, чим зменшує інтенсивність заїкання, а й збагачує словник дитини лексичними одиницями, пов'язаними з художньою творчістю (назви матеріалів та технік малювання; кольори та складні відтінки; форми; описові конструкції для характеристики предметів; величина предметів у порівнянні з іншими; дієслова, дієприкметники та дієприслівники, пов'язані з зображувальною діяльністю). Крім цього в логопедичному занятті з елементами арт-терапії дитина вчиться формулювати власні висловлювання щодо процесу творення і свого емоційно-вольового стану.

При формулюванні мети заняття з елементами арт-терапії для дітей з логоневрозом важливо зробити акцент на розвиток регулюючої функції мовлення. Важливим елементом арт-терапевтичного заняття для дитини з логоневрозом є забезпечення емоційної стимуляції, інтенсивність емоційного напруження при цьому не повинна призводити до нервового перезбудження клієнта. Оптимальним буде такий рівень емоційного підйому, який просто зняти руханкою або фізичною хвилиною, при стимуляції емоційного підйому

необхідно враховувати наявність супутніх розладів у дитини, Наприклад, якщо у дитини синдром дефіциту уваги з гіперактивністю або розлади аутистичного спектру, то інтенсивність емоційного підйому має бути нижчою, ніж для дітей без цих нозологій.

Основна частина арт-терапевтичного заняття найчастіше включає процес безпосереднього самовираження дитини, де вона ділиться з педагогом своїми потребами, почуттями, думками, як через створення художніх образів, так і вербально. Це здійснює терапевтичний вплив на емоційно-вольовий стан дитини і допомагає їй краще зрозуміти свої прагнення та бажання, вчить спиратись на свої сильні сторони. Логопедичні задачі вирішуються більшою мірою через побудову діалогу фахівця з дитиною. застосування вправ та словесних ігор також може бути доречним.

В заключній частині заняття. наголошується на успіхах дитини, її досягненнях в процесі заняття, можливе порівняння дитини з нею самою на попередньому занятті у позитивному ключі: «Ти дедалі краще малюєш»; «У тебе напрацьовується власний стиль художника»; «Ти набагато виразніше передаєш свої почуття, як словами, так і на папері». Заслужене заохочення підвищує самооцінку дитини та сприяє мотивації до наступних занять.

Таким чином, використання арт-терапії для дітей з логоневрозом як інноваційна технологія корекційних втручань має широкі можливості для застосування та ряд переваг перед традиційними формами корекційних занять. Головними перевагами є високий рівень мотивації дітей на заняттях у більшості ситуацій; відчутне зниження рівня тривожності у дітей та стабільні результати розвитку когнітивних функцій.

Складності застосування різних видів арт-терапії пов'язані з затратами на художні матеріали; високий рівень індивідуалізації кожного плану-конспекту під потреби окремої дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літовченко О. В. Патогенетичні механізми заїкання. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/6_2010/28.pdf
2. Поварова И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах : практическое руководство для заикающихся и логопедов. Санкт-Петербург : Союз, 2001. 287 с.
3. Козігора М. А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 7(1). С. 198-201. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_7%281%29_46
4. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2005, 256 с.

Наталя Григор'єва,
асистент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.013.42+372

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ М. МОНТЕССОРІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглядається сутність поняття «соціалізація» на основі теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури, аналізується педагогічна система Марії Монтессорі. Визначається, що дошкільний вік – це сензитивний період для формування особистості дитини, набуття нею першого досвіду взаємодії з іншими дітьми, що в роки перебування у закладі дошкільної освіти набуває особливого значення, а в подальшому визначає характер особистісної соціальної практики дитини.

Ключові слова: особистість, дитина, соціалізація, соціальний розвиток, сензитивні періоди, педагогічна технологія М. Монтессорі.

Abstract. The article deals with the essence of the concept of «socialization» on the basis of theoretical analysis of scientific psychological and educational literature and analyzes of Maria Montessori educational system. Specifies that the pre-school age – is sensitive period for formation of the child, the entry into the first experience with the other children in the preschool years and further defines the nature of the personal social practices of the child.

Key words: person, child socialization, social development, sensitive periods, M. Montessori's pedagogical technology.

Модернізація системи освіти в умовах культурного і духовного відродження суспільства потребує звернення до питань забезпечення можливостей для розвитку та самовдосконалення особистості. Національна програма «Діти України», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, зміна освітянської парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету дошкільної освіти, формування в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення. Орієнтація дошкільної освіти на забезпечення повноцінного соціального розвитку дітей вимагає урахування особливостей соціалізації на різних етапах дошкільного дитинства.

Особливість соціально-педагогічного підходу становить погляд на соціалізацію як складний процес залучення особистості до соціального життя, у результаті чого вона отримує і змінює свій соціальний статус і соціальну роль,

формує власний духовний світ та індивідуальність. У цілій низці досліджень сучасних науковців (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Н. Ватутіна, Т. Жаровцева, Л. Карнаух, О. Кононко, Т. Поніманська, Н. Рогальська, Т. Степанова, О. Трифонова та ін.) підкреслюється роль закладу дошкільної освіти як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного та соціального розвитку дитини, ознайомлення із суспільним довкіллям, засвоєння та відтворення нею норм поведінки, соціальних зв'язків і соціального досвіду.

Для вирішення стратегічних завдань сучасної освіти вчені і практики звертаються до педагогічної спадщини, зокрема зростає інтерес до педагогічної технології відомого італійського педагога, антрополога, психолога і лікаря – Марії Монтессорі (1870-1952). Дана технологія розкриває можливості соціального виховання дитини та її інтеграції в суспільство. Тому метою статті є розкриття сутності процесу соціалізації дитини у педагогічній системі відомого педагога-гуманіста Марії Монтессорі.

Процес «соціалізації» є предметом інтенсивних теоретичних та експериментальних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Розмаїття концепцій у визначенні сутності соціалізації, що існує у вітчизняній науковій літературі, дало можливість здійснити їх класифікацію за різними ознаками. Філософський підхід до проблеми соціалізації особистості полягає в тому, що соціалізація особистості розглядається як процес взаємодії індивіда і суспільства на основі предметно-перетворювальної діяльності індивіда, наслідком чого стає конкретно-історична форма його соціальності. Представники соціологічної думки визначають соціалізацію як цілісність усіх впливів соціального та культурного середовища, що спонтанно навчають індивіда адаптуватися до структури, зразків поведінки певних конкретних соціальних груп. Культурологічна концепція розглядає соціалізацію з позиції засвоєння індивідом культури суспільства, в якому формується і концентрується особистість, на засвоєнні знань, умінь і навичок, необхідних людині для адекватної діяльності і взаємодії із соціокультурним оточенням. У соціальній психології соціалізація особистості практично отожднюється із соціальною адаптацією в широкому її розумінні. У соціальній педагогіці під соціалізацією розуміють процес включення людини у соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду і реалізація власної сутності через виконання певних ролей у практичній діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел розуміємо поняття «соціалізація» як процес входження особистості в систему суспільних відносин, її соціальне становлення як суб'єкта діяльності шляхом багаторівневої взаємодії із суспільством на підставі формування соціально типових якостей як внутрішніх регуляторів свідомості, поведінки і діяльності.

Дошкільний вік – це період для формування особистості дитини, набуття нею першого соціального досвіду, розвитку емоцій, почуттів, що є підґрунтям її соціального становлення. Тому в усіх розвинених країнах існує дошкільна освіта

як перша ланка освітньої системи, що виконує певні соціальні функції, має власні організаційні форми й належні умови для навчання й виховання дітей дошкільного віку та їх соціалізації. Процес соціалізації як педагогічне явище включає у свою структуру ряд взаємопов'язаних компонентів:

1. Комунікативний (форми і способи оволодіння мовою і мовленням, використання їх в різних обставинах діяльності і спілкування).

2. Підсвідомий (засвоєння певних знань про оточуючу дійсність, становлення системи соціальних уявлень; реалізується в процесі навчання, виховання, спілкування, а проявляється в ситуаціях самоосвіти).

3. Поведінковий (передбачає засвоєння правил, норм, звичаїв, сформованих в процесі розвитку суспільства, які потрібно засвоїти).

4. Ціннісний (ціннісні орієнтації, які визначають вибіркоче ставлення дитини до цінностей суспільства).

М. Монтесорі запропонувала періодизацію соціального розвитку дітей, що включає три фази по шість років, кожна з яких ділиться на підфази по три роки. Перша фаза (0-6) характеризується глобальною орієнтацією пізнавальної активності дитини на формування чуттєвого образу оточуючого світу. Найбільш сприятливим середовищем для оптимального розвитку дитини є дім і батьківська турбота. Дитина віком 3-6 років – «будівничий самого себе». На цей час припадають фази максимальної інтенсивності сенситивних періодів розвитку – сенсорного, рухового, мовленнєвого, соціального. Найбільш сприятливими умовами для розвитку дитини в цьому віці є спеціально організоване середовище дитячого садка. У другій фазі (6-12) орієнтація розвитку дитини пов'язана з пошуком місця і ролі людини в природі та культурі. Третя фаза (12-18) характеризується направленістю людини на суспільство і пошук свого місця в ньому. У віці 15-18 років людина стає активним соціальним учасником.

Дошкільник має багато специфічних якостей, які допомагають йому активно сприймати світ: підвищену здатність до сприймання, запам'ятовування, збереження інформації, впорядковування і творчого використання матеріалу. М. Монтесорі вважала, що в духовному розвитку дитини особливезначення мають сензитивні періоди. Із настанням сензитивного періоду розвитку соціальних навичок дитина починає активно цікавитися формами ввічливої поведінки. Вона наслідує все, що бачила вдома, на вулиці і відтворює це несвідомо у власній поведінці. Це час, коли дитині потрібно допомогти навчитися культурі спілкування, щоб вона почувалася впевнено в оточенні людей (пояснити як ввічливо відмовити, як представитись під час знайомства, як попросити про допомогу).

Педагогічна система М. Монтесорі створює всі необхідні умови для успішної соціалізації дитини. Першою умовою є різновікові групи (група для дітей віком 3-6 років). Це допомагає створенню дитячого суспільства з природною ієрархією в спілкуванні, що дозволяє уникати конфліктів і стає важливим

підґрунтям для співробітництва. У дітей виховуються такі важливі соціальні якості, як готовність до взаємодопомоги, навички культури поведінки і дотримання правил поведінки у суспільстві, повага до оточуючих.

Другою умовою для успішної соціалізації дитини є спеціальна організація групових приміщень (класів). При обладнанні приміщення враховується те, що воно призначене для спілкування і взаємодії дітей віком від 3 до 6 років. У ньому мають бути матеріали, що відносяться до зони найближчого розвитку дитини. Дошкільники повинні мати можливість вільного спілкування, взаємодії, спільної роботи з матеріалом.

Третя важлива умова – це саме підготовлене середовище, яке дає можливість дитині розвиватися у власному індивідуальному темпі. Особливу роль у такому середовищі відіграє соціальний компонент: педагог і діти. Дорослий відповідає за створення в групі справедливих відносин взаємодопомоги, дружньої та спокійної атмосфери, яка сприяє активній творчій діяльності дітей, спонукає до набуття власного досвіду. В Монтесорі-саду існують правила поведінки, обов'язкові для виконання всіма – педагогами і вихованцями. Виконуючи їх, дитина вчиться поважати права та інтереси інших дітей, але й чекає того ж від оточуючих.

Велике значення в Монтесорі-педагогіці приділяється вправам з оволодіння навичками практичного життя. Ця четверта умова дуже важлива для соціалізації дітей в дошкільному віці. Такі вправи формують навички соціальної поведінки, ознайомлення з культурою поведінки в суспільстві, навчання навичкам повсякденної діяльності і особистої гігієни. Вони надають можливість дитині реалізувати власну внутрішню потребу і поступово виробляють уміння керувати не лише своїми рухами, але й поведінкою. Здатність володіти собою, керувати емоціями – одна з основних передумов позитивної соціальної поведінки.

Вільний вибір дитини – ще одна умова успішної соціалізації. Дитина може вільно обирати матеріал для роботи, час і тривалість роботи, місце для роботи, партнерів. Проте, свобода обмежується факторами, наявними у середовищі та обумовленими її предметним і соціальним аспектами. Таким чином, дитина може обирати лише той матеріал, який уже був їй презентований; приймаючи рішення завершити роботу, вона обов'язково прибирає за собою; обираючи місце для роботи, треба зважати на те, що з деякими матеріалами можна працювати лише на столі чи лише на килимку; якщо дитина вирішує приєднатися до роботи партнера, то повинна обов'язково спитати дозволу.

Теорія і практика М. Монтесорі набули всесвітнього визнання завдяки цілісності педагогічного погляду на особистість, опорі на самостійність та індивідуальність дитини, вірі у величезні потенційні можливості її розвитку. Тому ця педагогічна система є одним з головних джерел, з яких можна здобути багатий матеріал щодо конкретних шляхів соціалізації особистості дитини.

Використання та розвиток ідей М. Монтесорі збагачує українську педагогіку та сприяє появі нових цікавих освітніх програм. Подальшої роботи потребує

розробка методичних рекомендацій щодо впровадження Монтессорі-педагогіки в систему сучасної дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція). Дата оновлення: 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet>
2. Бондар В. І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посіб. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
3. Варій М. Й., Ординський В. Л. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 376 с.
4. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. Монтессорі : теорія і технологія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
5. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 520 с.
6. Чепіль М. М Педагогіка Марії Монтессорі : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 272с.

Галина Корек

здобувач вищої освіти

Запорізького національного університета

Вікторія Апухтіна

викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти

Запорізького національного університета

УДК: 376-056.263:81'221.24

ВИКОРИСТАННЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА З НЕМОВЛЕННЄВИМИ ДІТЬМИ

***Анотація.** Тези містять теоретико-методичне обґрунтування та аналіз досвіду використання методики жестової мови в роботі логопеда з дітьми з немовленнєвими дітьми, зокрема з розладами аутистичного спектру. Окремо описана методика вербально-поведінковий підходу, яка слугує засобом стимуляції комунікативної активності, підвищенню соціалізації дітей, активізації вербального спілкування.*

***Ключові слова:** жестова мова, логопедична робота, немовленнєві діти, розлади аутистичного спектру.*

***Abstract.** Theses contain theoretical and methodological substantiation and analysis of the experience of using sign language techniques in the work of a speech therapist with children with non-speech children, in particular with autism spectrum disorders. The technique of the verbal-behavioral approach which serves as means of stimulation of communicative activity, increase of socialization of children, activation of verbal communication is separately described.*

***Key words:** sign language, speech therapy, speechless children, autism spectrum disorders.*

З кожним роком статистика дітей з порушеннями мовлення збільшується. Особлива тенденція до зростання тяжких мовленнєвих порушень, проявляється у поширенні системних порушеннях мовлення у дітей: моторна та сенсорна алалія, анартрія, мовленнєві порушення у дітей із розладами аутистичного спектру (далі – РАС). Усі члени мультидисциплінарної команди, які працюють з дітьми даної категорії підбирають, розробляють та використовують новітні методи роботи, адаптуючи їх для кожної дитини. Також, при виявленні первинних порушень дослідники виносять проблему коморбідні порушення - порушення слуху, зору, інтелекту, емоційно-вольової сфери. Проблему тяжких мовленнєвих порушень, методик роботи з немовленнєвими дітьми розробляли ряд дослідників О. Грибова, І. Марченко, Є. Соботович, М. Шеремет тощо. Формування мовленнєвих здібностей у дітей різних нозологій стало предметом вивчення Т. Візель, Ж. Глозман, А. Маркової, Н. Мікляєвої, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін. Науковці виділяють напрямок роботи з розвитку мовлення, що стає одним з провідних – формування мотивації до спілкування, вербалізації потреб.

Сучасні представники медичного напрямку, також, здійснюють дослідження

питань порушень мовлення при РАС. У статті «Коли потрібно звертатись до дитячого психіатру» лікар І. Марценковський пише: «Психічне здоров'я дітей – це, в першу чергу, сфера відповідальності батьків. Щоб запобігти ускладненням і не допустити серйозних психічних порушень у дитини, таких, як аутоагресивна поведінка або депресивні стани, дуже важливо звертати увагу на поведінку дитини» [3].

Праці психіатра Ю. Стратовича присвяченні вивченню немовленневих дітей, одна з яких: «Розлад аутистичного спектру у дітей і підлітків: актуальні питання та шляхи вирішення проблеми». В якій він писав: «РАС – це спектр, що неможливо описати обмеженою кількістю симптомів. У кожної людини аутизм проявляється індивідуально: у когось може бути когнітивна недостатність, а інша особа з РАС може володіти високим інтелектом; одні – володіють мовленням, інші – ні; деякі діти або підлітки з РАС здаються відстороненими та незацікавленими в спілкуванні, а інші – прагнуть спілкування з оточуючими, проте, не завжди розуміють як це роботи» [5].

Принципово нову, ефективну систему запуску, розвитку мовлення і комунікації, корекції поведінки у дітей з порушеннями в розвитку пропонує М. Линська. Методика об'єднує традиційні логопедичні методики, сучасні західні технології і авторські розробки в структурований метод (mapmethod) роботи, що дозволяє запустити мовлення у невербальних дітей.

Розроблена методика Н. Базими з розвитку мовлення дітей із старших дошкільників з аутистичними порушеннями підвищує рівень мовленнєвої активності через вплив на психічний розвиток і комунікативно-мовленнєву функцію [1, с.15].

Методика Л. Нурієвої з успіхом застосовується для розвитку мовлення дітей із сенсорною і моторною алалією та дітей з РДА. У книзі «Развитие речи у аутичных детей» викладена авторська методика, що дозволяє розвивати як експресивну, так й імпресивне мовлення у дітей з раннім дитячим аутизмом. Велика увага приділяється створенню мотивації до спілкування. Одна з глав присвячена викладенню методики занять з малюками від двох до трьох років. Це той віковий період, коли початок цілеспрямованої роботи над мовленням особливо ефективно [4, с.83].

Для формування складової структури слова та корекції порушень С. Большакова пропонує використовувати мануальне підкріплення. Рухові символи полегшують артикуляційне переключення та попереджають пропуски та заміни складів. Отже, дрібномоторні дії можуть допомогти мовленнєвому акту.

Одним з способів розвитку комунікації був застосований метод жестової мови. У Франції в 1760 році Ш. де Лепе одним з перших в історії сурдопедагогіки почав систематично вчити глухих дітей. В Україні вже у 1805 році був створений Інститут для глухих на Волині в Романові. Щодо ролі і значення жестової мови як засобу навчання вагомим внеском став досвід практиків (В. Флері, І. Селезньова,

М. Лаговського, П. Єнька, Г. Гурцева та ін.), які закладали підвалини для подальшого використання її у навчанні глухих. Оскільки використання української жестової мови в освітніх системах СРСР було заборонено, навчання людей з порушеннями слуху рідній мові відновилося в незалежній Україні з 2006 року. Раніше використання цієї методики було в рамках роботи з дітьми, у яких є порушення слуху (часткове або повна відсутність), але зараз ця методика знайшла нове життя та застосування [2].

На сьогодні жестова мова показує практичну ефективність при роботі з тяжкими порушеннями мовлення. З такою методикою працює логопед Н. Сумська. На конференції «Сучасні тенденції практичної логопедії» 2021р., Н. Сумська висловила таку думку: «Вербально-поведінковий підхід (далі, ВПП) зарекомендував себе як ефективний метод розвитку мовлення і перешкоджання труднощів комунікації при затримках і порушення мовленнєвого розвитку». Вербально-поведінковий підхід характеризується: тим, що:

1. Побудований на дослідах, що відносяться до сфери прикладного аналізу поведінки;
2. Розвиває здатність дитини вчитись функціональній мові; включає всі види невербальної комунікації: вказування, письмо, жестикуляцію;
3. Заснований на принципах вимог, реакцій і наслідків (які метод дискретного навчання), але трактує їх інакше.
4. Допомогає всім, незалежно від того, можуть вони говорити чи ні, мають які-небудь навички спілкування чи не мають зовсім.

У логопеда є мета – викликати мовлення. І жести він теж використовує не як заміну звуків або словами, а як підказки. ВПП переслідуємо дві великі цілі. Виконання дитиною жесту – це гарант співпраці. Якщо ви просите дитину вимовити щось, наприклад в якості прохання, і він не вимовляє, то ви опиняєтеся в дуже слизькому становищі: дати дитині предмет, назва якого він не повторив за вами - значить привчати його до того, що ваші інструкції годі й виконувати. Не дати йому бажане, тому що він не повторив – «нажити собі ворога». А ось, якщо ви звук супроводили відповідним жестом – у дитини є можливість повторити жест або, якщо він цього не зробив, у вас є можливість йому фізично допомогти і віддати бажане. Друга ціль: жест буде спочатку підказкою для звуку або слова, яке дитина не може вимовити або згадати, а потім перейде в категорію підказок дитини самому собі, які ми будемо дуже активно використовувати. Деякі логопеди бояться, що дитина не зможе відмовитися від самопідказок. Але це не так, як тільки дитина починає говорити і активно користуватися мовою, вона сама відмовляється від жестів, хоча нам вони ще потрібні, наприклад, для «підчищення» мовлення. Тобто, жести для логопеда – це такий місток, що дозволяє перейти до довгоочікуваного мовлення і користуватися ним. Жест, на відміну від картинки, набагато ближче до озвученому слову, так як жест, як і звук

– це рух, тільки можуть сприйматися не слухом, а зором.

Алгоритм методики передбачає : створення словника жестової мови. Який стане базою, опорою для формування жестового словника вашої дитини. Словник кожної дитини буде індивідуальним; обрання 5 найулюбленіших стимулів дитини (які позначаються простими за складовою будовою словами, та прості жести, щоб дитина змогла їх повторити); коли вона зможе висловлювати 2 прохання з 5, тоді пора додавати ще 2-3 жести (улюблені предмети)

Приклад використання алгоритму навчання слова (на матеріалі слова засвоєння «банан»):

I. Демонструємо фрукт. Тричі промовляємо слово з показом жесту та даємо шматочок банана.

II. Беремо руку дитини і допомагаємо виконати жест, також тричі промовляючи слово протягуємо шматочок.

III. Повторюємо ще раз мінімізуючи підказки.

Серед недоліків використання даної методики можна виділити наступне: всім дорослим, що задіяні до процесу навчання дитини необхідно використовувати жестову мову; для ефективності методу необхідно розуміти принципи прикладного аналізу поведінки: асоціювання, підкріплення, моделювання, поступове зниження рівня підказок.

Отже, вербально-поведінковий підхід дуже ефективний в роботі з дітьми, він дає результати, що найважливіше. Ми спостерігаємо, що жестова мова в деяких випадках слугує як компенсація мовлення, в деяких як допомога в поясненні бажань та висловлюваннях, а в інших як поштовх до мовлення. Всі шляхи різні, але ціль одна- це комунікація з дитиною. Бо повноцінне, самостійне життя, ми не можемо уявити без мовлення й комунікацій між людьми і оточуючим середовищем. ВПП слугує засобом спілкування, що замінює чи доповнює усне мовлення, коли це необхідно; покращує якість життя; сприяє налагодженню дитячо-батьківських відносин; робить комунікацію яскравою та вільною. Проте, щоб використовувати цей метод педагог має володіти хоча б базовими основи жестової мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с.
2. Дробот О. А. Українська жестова мова: навч. посіб. для підготовчого, 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей глухих та зі зниженим слухом. Київ : Либідь, 2013. 320 с.
3. Марценковский И.А. Когда нужно обращаться к детскому психиатру? URL

: <https://kinderklinik.ua/kogda-nuzhno-obrashhatsya-k-detskomu-psihiatru/>

4. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Москва : Теревинф, 2003. 160 с.

5. Стратович Ю. Розлад аутистичного спектру у дітей і підлітків: актуальні питання та шляхи вирішення проблеми. URL : <https://rpht.com.ua/ru/archive/2018/2%2847%29/pages-55-58/rastroystvo-autisticheskogo-spektra-u-detey-i-podrostkov-aktualnye-voprosy-i-puti-resheniya-problemy>

Долорес Завітренко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В.
Винниченка

Анатолій Рацул,
кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В.
Винниченка

Олена Нагорна,
викладач кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В.
Винниченка

УДК 376-056.36.02:[37.091.4 Монтессорі:615.851.4]

МЕТОДИКА МАРІЇ МОНТЕСОРИ

Анотація. У статті з використанням методики і напрацювань М. Монтессорі аналізуються показники стану сформованості уявлень (кольору, величини, форми) в дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку; представлені рівні розвитку сенсорних еталонів у дітей із затримкою психічного розвитку, визначені основні напрямки роботи з розвитку сенсорних еталонів у дітей старшого дошкільного віку, в яких спостерігається затримка психічного розвитку.

Ключові слова: методика, сенсорні еталони, порушення психічного розвитку, стан сформованості уявлень, шкільний вік.

Abstract. The article using the methodology and developments of M. Montessori analyses the indicators of the state of formation of ideas (colour, size, shape) in preschoolers with intellectual disabilities; the levels of development of sensory standards in children with mental retardation are presented, the main directions of work on the development of sensory standards in older preschool children, in which there is a delay in mental development

Keywords: methods, sensory standards, disorders of mental development, the state of formation of ideas, school age.

1. Найвідоміша, найпопулярніша методика раннього розвитку дитини представлена ім'ям Марії Монтессорі. Її автор – унікальна особистість, перша в історії Італії жінка, що здобула освіту на рівних правах із чоловіками, перша жінка-лікар, перша жінка, яка в Європі заснувала навчальний заклад для дітей із відставанням розвитку. В 1896 р. М. Монтессорі працювала в дитячій клініці. Її увагу привернули розумово відсталі діти, які стали основним об'єктом її

професійної уваги. Її унікальність як педагога в тому, що вона побачила в дитині особистість, до того ж ішлося не про звичайних здорових дітей, а про дітей із обмеженими можливостями, тобто дітей, на яких суспільство «поставило хрест», оскільки в той час таких дітей не лікували. Спостерігаючи за дітьми, вона дійшла висновку, що їхнє відсторонене існування, відчуженість є результатом відсутності стимулів розвитку, необхідного середовища, яких потребує кожна дитина. І, можливо, якщо знайти правильний підхід, створити таку розвивальну систему, яка би допомогла особливій людині соціалізуватися, така дитина може стати повноцінним членом суспільства.

М. Монтесорі починає займатися педагогікою, розробляє методику роботи з дітьми, що відстають у розвитку. В 1900 р. вона очолює школу для таких дітей. Оскільки вони погано говорили, педагог розробляє спеціальні вправи для розвитку мовлення через тренування дрібної моторики пальців, на яких знаходяться нервові закінчення, що стимулюють мовленнєві центри головного мозку. Через те, що діти із затримкою розвитку не зовсім добре розуміли пояснення вчителів, були розроблені спеціальні ігри та ігрові посібники, за допомогою яких діти на основі сенсорного досвіду пізнавали світ. Отже, Марія Монтесорі починає розробляти свої унікальні дидактичні посібники. Певно, її підхід викликав неабиякий суспільний резонанс, коли діти навчилися рахувати, писати та читати. І було від чого: діти, яких до того вважали такими, що не піддаються навчанню, показали великий прогрес! Вихованці М. Монтесорі нарівні з іншими дітьми склали іспити за курс початкової школи!

2. Поставимо питання: в чому полягає сутність її методики? Це унікальна система самоосвіти, самовиховання, саморозвитку через інтегрування дитини в підготовлене середовище, відповідне психологічним особливостям дітей. Визначальний принцип цієї методики можна сформулювати як «допоможи мені це зробити самому». Відповідно до нього, дорослий допомагає дитині розкрити потенціал, закладений природою, відкрити неповторну особистість.

Основні положення методики:

- 1) активність – дорослий відіграє роль помічника, а не вчителя; в центр роботи поставлено дитину;
- 2) свобода дій і вибору: дитина може займатися тим, що їй подобається;
- 3) старші діти вчать молодших, завдяки чому перші вчать доглядати за молодшими (в класі М. Монтесорі навчалися діти різного віку);
- 4) самостійне прийняття рішень дозволяє дитині відчути себе значимим у соціумі;
- 5) заняття в спеціально підготовленому середовищі;
- 6) основне завдання дорослого – зацікавити дитину, оскільки далі вона розвивається сама;
- 7) критика і заборони відсутні;
- 8) діти мають право на помилку.

Яку роль у цій системі виконує дорослий? На перший погляд може видатися, що вона мізерна, що насправді не так. Учитель, наставник має бути мудрим, досвідченим, обізнаним у багатьох галузях знання, наділеним чуттям; він повинен розуміти внутрішній світ дитини. Дорослі не передають свої знання, не заважають дітям самим пізнавати довкілля, вони просто допомагають аналізувати та систематизувати накопичені знання [2].

Спеціально організоване середовище вчить дитину бути незалежною, самостійною, пізнавати світ через суму чуттів. Чуття й пізнання для дітей нероздільні, бо їм завжди кортить доторкнутися до всього, понюхати, випробувати на смак. При цьому важливо не намагатися прискорити темп розвитку дитини. Потрібна увага, щоби не допустити втрату дитиною інтересу до того чи того заняття чи об'єкта дійсності [4]. Це середовище має певну архітектоніку, в ньому нема випадкових елементів, а існують лише потрібні для її ефективності ланки:

- життєва практика, де діти вчаться «спілкуватися» зі своїми речами, стежити за своєю поведінкою;
- мовленнєвий розвиток – збагачення вокабулярія;
- сенсорний розвиток – визначення форми, величини предметів за допомогою органів чуття;
- знайомство з навколишнім світом (М. Монтесорі показала, як навчити малюка бути спостережливим і захоплюватися навіть найдрібнішою часткою світу);
- математичний розвиток – вивчення цифр, порядку при лічбі тощо;
- фізичний розвиток дітей.

Сід відзначити, що М. Монтесорі порівнювала шкільні парти з пов'язкою на позвоночнику дитини, яка калічить фізичне і психічне здоров'я дитини. Створення «Дому дитини» вона почала з того, що продумала умови збереження фізичної активності дітей. Столи відсутні, наявні лише дрібні столики й стільці, які діти пересувають на свій розсуд, як їм зручно.

3. Отже, можна впевнено стверджувати, що йдеться про унікальну методику, засновану на досвіді спостереження за дітьми, створену з урахуванням їхніх інтересів, потреб і можливостей. У центрі системи – дитина унікальна, ні на кого не схожа, неповторна як особистість. У ній відсутні заохочення та покарання, оскільки особистість має вчитися відповідно до власної мотивації. Кожен предмет у класі представлений одним примірником, щоби дитина усвідомила соціальні правила, врахувала потреби інших. Ця методика допомагає знайти підхід до будь-якої дитини. Після навчання за методикою М. Монтесорі діти стають внутрішньо мотивованими, зростає їхня здібність концентруватися. Вони стають працелюбними і набагато самостійнішими, ніж їхні однолітки зі звичайних шкіл; вони вміють будувати контакт із навколишнім світом, оскільки їхній внутрішній

світ стає більш упорядкованим; до якої школи б діти не пішли, вони зможуть повноцінно спілкуватися з учителем і колективом.

4. Висновки. М. Монтесорі була глибоко переконана, що практично будь-яка дитина є повноцінною людиною, здатною розкрити себе в активній діяльності. Ця діяльність, спрямована на вивчення довкілля, на входження в культурне коло, створене попередніми поколіннями, дозволяла реалізувати закладений у особистості, що формується, потенціал, сприяла повноцінному фізичному й духовному розвитку. Її система вже давно визнана й достатньо поширена в світовій педагогічній практиці, оскільки являє чудовий приклад ефективної практичної реалізації ідей вільного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичковская И. Н., Пониманская Т. И. Воспитание для жизни: образовательная система Монтесорі. М., 1996. 116с.
2. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2003. 400с.
3. Монтесорі М. Дом ребенка: Метод научной педагогики. Гомель, 1993. 336 с.
4. Монтесорі М. Значение среды в воспитании. Частная школа. 1995. – № 4.
5. Монтесорі М. Помоги мне сделать это самому. М., 2000. 272 с.
6. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : навч. посібник. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

Ірина Суворцева

кандидат історичних наук

доцент кафедри соціології та соціальної роботи

Приазовського державного технічного університету

УДК 364.446

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ (НА ПРИКЛАДІ ЧАРТЕРНИХ ШКІЛ)

***Анотація.** Розкривається діяльність та протиріччя шкільної соціальної роботи у США. Оскільки кількість чартерних шкіл у США продовжує зростати, попит на практику шкільної соціальної роботи в них також зростатиме. Особливостями праці соціального працівника у деяких чартерних школах є використання технології «без виправдання».*

***Ключові слова:** соціальна робота, міжнародний досвід соціальної роботи, чартерні школи США, шкільна соціальна робота.*

***Abstract.** American experience of school social work (on the example of charter schools. The activity and contradictions of school social work in the USA are revealed. As the number of charter schools continues to grow, the demand for school social work practice in charter schools will also increase. The peculiarities of the work of a social worker in some charter schools are the use of "no excuses" technology.*

***Key words:** social work, international experience of social work, charter schools of the USA, school social work.*

Результатом приватно-державного партнерства у царині освіти є чартерні школи (англ. *charterschools*), які з'явилися у США в 90-і рр. XX ст. Школи-чартери виступають як незалежні громадські навчальні заклади, керівництво ними здійснюється спільними зусиллями вчителів, батьків, окремих громадських товариств. Чартерні школи іноді називають статутні школи, бо вони керуються спеціальним документом – договором (англ. *charter*), що визначає їхні права та повноваження і, на відміну від традиційних загальноосвітніх шкіл, не вимагає підпорядкування актам і директивам шкільних рад [3]. Неоліберальна реформа освіти призвела до зростання кількості чартерних шкіл по всій країні, багато з яких зосереджені в кольорових громадах (*communities of color*) з низькими доходами. Прихильником чартерних шкіл того часу був Джо Фрідман (*Dr. JoeFreedman*), який запропонував використання чартерних шкіл для навчання вчителів та шкільних соціальних працівників. Він ставив за мету проведення в них трирічного дослідницького експерименту, що включав навчання педагогів у вільному середовищі, позбавленому контролю з боку місцевої шкільної ради (*localschoolboard*) або Асоціації вчителів.

Взагалі, соціальний працівник у американській школі - це штатна посада, мета якої - допомогти учням справитися з потребами особистого і психічного

здоров'я, яке впливає на їх успішність в школі, поведінку і соціалізацію. Шкільний соціальний працівник буде підтримувати керівництво в виявленні учнів, що викликають занепокоєння, і в оцінці заходів, які покращують доступ до навчальних матеріалів і програм. При необхідності соціальний працівник надає додаткову інформацію стороннім службам підтримки, щоб допомогти учням та їхнім родинам впоратися з економічними, емоційними або фізичними проблемами.

У чартерних школах шкільний соціальний працівник перш за все виступає як радник з питань психічного здоров'я. Тому розглянемо основні обов'язки та діяльність шкільного соціального працівника у статутних (чартерних школах). Наприклад, громадські школи імені Ц. Чавеса (Цезар Чавес - відомий організатор соціального активізму у громаді (60 рр. ХХ ст.), відкриті у 1998 році, мають у штаті соціального працівника, який об'єднує учнів, шкільний персонал, сім'ї та зовнішні ресурси. Шкільні соціальні працівники несуть відповідальність за надання інтенсивного консультування учням із значними соціальними, емоційними та поведінковими проблемами, допомагаючи їм у навчанні. Працюючи з батьками/опікунами, вчителями, директором школи та ресурсами громади, шкільний соціальний працівник впроваджує стратегії, які сприяють позитивному пристосуванню учнів до школи [2].

Особливе значення для практики шкільної соціальної роботи у чартерних школах має організація спільних заходів, призначених для допомоги учням групи ризику та їх сім'ям. Шкільний соціальний працівник надає послуги з управління справами соціальної роботи; сприяє навчальним досягненням учнів групи ризику; здійснює відповідні посилення на ресурси/послуги для полегшення освітніх, психічних та поведінкових потреб учнів; співпрацює з персоналом у реалізації стратегій покращення навчання учнів; проводить майстер-класи для батьків; сприяє розвитку та моніторингу соціальних навичок, а також поведінкових та академічних цілей; здійснює візити додому та в агентства соціального захисту; реагує на кризові ситуації; забезпечує індивідуальне та/або групове консультування учнів, батьків, персоналу щодо поведінково-емоційних факторів, які впливають на навчання учнів; впроваджує відповідні стратегії для здійснення змін у поведінковій/соціальній взаємодії; демонструє персоналу та батькам методи кризового втручання; проводить аудиторні зустрічі, групові заняття з формування освітніх соціальних навичок; допомагає у моніторингу успіхів учнів; за потреби відвідує заходи з підвищення кваліфікації; дотримується професійних кордонів, етичного кодексу та конфіденційності [2].

Звітуючи перед керівником школи, соціальний працівник відповідає за розробку, координацію та сприяння комплексному розвитку психічного здоров'я

учнів в школі. Діяльність шкільних соціальних працівників постійно є об'єктом експертного аналізу, соціологічних досліджень тощо.

Поряд з успіхами шкільної соціальної роботи, дослідники вказують на протиріччя психолого-педагогічних підходів у чартерних школах, які обслуговуючи кольорові громади, часто практикують педагогіку «без виправдань», що включає два компоненти: (а) універсальні, точні поведінкові очікування і (б) систематичні винагороди за їх дотримання та покарання за непослух. Критики чартерних шкіл вказують на парадокс, коли реалізація принципу «без виправдань» має на меті надати учням кольорових спільнот та робітничого класу доступ до закладів середнього класу, не розвиваючи навичок, які учні повинні опанувати; тоді стає ще більш важливішим врахувати, наскільки системний расизм підтримує модель «без виправдань». Американська Національна Асоціація соціальних працівників застерігає, що у міру розширення руху чартерних шкіл, соціальні працівники шкіл мають етичний обов'язок критично ставитися до будь-якої практики, яка завдає шкоди учням [1].

Таким чином, чартерні школи – це незалежні школи, що фінансуються державою, засновані вчителями, батьками або громадськими групами на умовах статуту та за умови співпраці з місцевим або національним органом влади. Соціальний працівник чартерних шкіл повинен не лише сприяти успіхам учнів, надавати профілактичні послуги та реагувати на їх потреби шляхом впровадження всебічного розвитку шкільного психічного здоров'я, а й співвідносити соціально-педагогічні технології з етичними канонами Національної Асоціації соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Balogh A. A Narrative Inquiry of Charter School Social Work and the “No Excuses” Behavior Model. *Columbia Social Work Review*, Volume VII. 2016. P.17-25.
2. Social Worker (Cesar Chavez Public Charter Schools for Public Policy). URL : <https://dcpcsb.org/job-opportunities/social-worker-cesar-chavez-public-charter-schools-public-policy>
3. Бокова Т.Н. Чартерные школы как форма альтернативного образования в США. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/charternye-shkoly-kak-forma-alternativnogo-obrazovaniya-v-ssha>

СЕКЦІЯ 8 ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Тетяна Кулініч,

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Надія Кот,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.3/5.091.212.2-053.5-056.36

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З НЕЗНАЧНИМИ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. В статті розкривається поетапна технологія діагностики та корекції готовності дітей з незначними психофізичними порушеннями до навчання у школі. Показано роль фахівців закладу дошкільної освіти на кожному етапі, наведено зміст індивідуальних та групових корекційних програм.

Ключові слова: готовність до навчання в школі, психофізичні порушення, діагностична програма, індивідуальна програма розвитку.

Abstract. The article reveals the step-by-step technology of diagnosis and correction of readiness of children with minor psychophysical disorders to study at school. The role of specialists of preschool education institution at each stage is shown, the content of individual and group correctional programs is given.

Key words: readiness for school, psychophysical disorders, diagnostic program, individual development program.

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти зазначено, що «дошкільна освіта є невід'ємним складником та першим рівнем у системі освіти – стартовою платформою особистісного розвитку дитини» [3, с 2]. Тому заклад дошкільної освіти (ЗДО), дотримуючись принципу наступності, повинен підготувати дитину до переходу на новий освітній рівень, до навчання у школі.

Останні десятиріччя проблема готовності дошкільника до школи набула особливої гостроти, оскільки, на думку фахівців, приблизно 50% дітей до 6 років не досягають шкільної зрілості, хоча за медичними показниками вони відносяться до першої групи здоров'я. Ця тенденція є загальноосвітньою, тому в психолого-

педагогічній науці набуває поширення думка про те, що норма і патологія – це дві крайні точки розвитку, між якими немає чітких меж. Діти, чий розвиток відстає від норми за окремими показниками як раз знаходяться десь посередині. Для більшої кількості дошкільників – це два прояви відставання: парціальна ретардація – незначне уповільнення психофізичного розвитку та асинхронізація – нерівномірність (гетерохронність) розвитку, коли ті чи інші властивості психіки, певні її сторони формуються несвоєчасно [1, 3, 5, 6].

Всі ці порушення носять слабо виражений характер, тому на них не звертається особлива увага ні з боку батьків, ні з боку медичних працівників, психологів, педагогів. Проблема окреслюється і починає розв'язуватися, коли у шкільному віці клінічна картина стає більш вираженою у зв'язку з ускладненою адаптацією і стійкими труднощами у навчанні.

Результати опитування практичних психологів ЗДО м. Бердянська дозволили виділити такі психологічні проблеми нормотипових дітей старшого дошкільного віку: гіперактивність; агресія; проблеми концентрації та стійкості уваги і пам'яті; соціально-педагогічна занедбаність; порушення мовленнєвого розвитку, що зумовлюють труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Також вони зазначили, що увага фахівців, які супроводжують інклюзивні групи, зосереджується переважно на корекційно-розвитковій роботі з дітьми-інклюзантами, а незначні відхилення у психічному розвитку нормотипових дітей залишається поза увагою, а це позначається як на загальному психофізичному стані, так і, в подальшому, на адаптації дітей до шкільного навчання.

Виходячи з ситуації, що склалася, ми розробили програму діагностики та корекції психологічної готовності дітей інклюзивної групи до навчання у школі, яка дозволила визначити етапи обстеження та напрямки корекційно-розвиткової роботи як з дітьми, що мають особливі освітні потреби, так і з нормотиповими дітьми, що мають незначні порушення в психофізичному розвитку. Програма складалася з 4 етапів, кожен з яких був спрямований на досягнення певної мети, передбачав очікуваний результат та певні методи роботи.

Перший етап (серпень-вересень). Загально-діагностичний (Обстеження дітей інклюзивної групи під час переходу в старшу групу) спрямований на визначення дітей, які потребують корекційно-розвиткової роботи. Педагогічна діагностика здійснюється вихователем групи, тестування – спеціалістами за основними тестами.

Другий етап. Диференційована психолого-педагогічна діагностика (вересень). Завдяки введенню поглибленого диференційованого інструментарію визначаються незначні порушення, які мають старші дошкільники та відбувається розробка індивідуальних програм розвитку (ІПР).

Третій етап (грудень-квітень). Корекційно-розвитковий і аналітико-прогностичний. Його метою є: корекція незначних порушень, виявлення

динаміки розвитку з урахуванням змісту ІПР. На цьому етапі переважають корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні методи.

Четвертий етап (травень). Заклучний. Визначення рівня готовності до навчання у школі після проведення корекційної роботи та обговорення зі шкільним психологом адаптаційних програм.

Базове діагностичне обстеження відбувалося на початку навчального року у двох старших групах (одна з них – інклюзивна) ЗДО № 27 м Бердянська. В інклюзивній групі виховуються 3 дитини з тяжкими порушеннями (одна дитина з синдромом Дауна, одна – з розладами аутичного спектру, одна – з затримкою психічного розвитку).

Обстеження дітей, психофізичний розвиток яких вважався відповідним віковій нормі (41 дитина в обох групах) дало такі результати: у 19 дітей (46,3%) на фоні збереженого інтелекту були виявлені незначні відхилення від психофізичної норми. Зокрема, з обох груп з порушеннями пізнавальної діяльності виділено 12 дітей (29,3%); мовленнєві порушення мають 16 дітей (39,0%); порушеннями емоційно-вольової сфери зафіксовано у 15 обстежених (36,6%). Найнижчі показники отримані за методиками, що фіксували рівень розвитку мислення, уваги та пам'яті обстежених, їх емоційно-вольової сфери (агресія, підвищена тривожність, проблеми у спілкуванні, неадекватна самооцінка, порушення мотивації, слабка довільна регуляція окремих видів діяльності), негрубі мовленнєві розлади.

За результатами діагностики були складені ІПР, які спрямовувалися на прискорення індивідуального розвитку дітей з незначними порушеннями, які відвідують інклюзивну групу (у таблиці 1 наведено приклад ІПР дитини). Програми включали різноманітні форми роботи з дітьми (розвивальні ігри, психологічні етюди, бесіди, тренінгові заняття, індивідуальні заняття з вузькими фахівцями, елементи арттерапії, кінезіологічну гімнастику, елементи аутотренінгу та ін.), які реалізовувалися фахівцями ЗДО: вихователем, психологом, логопедом, інструктором з фізичного виховання, музичним керівником. Зміст ІПР уточнювався і доповнювався за результатами проміжної діагностики, що давало змогу визначати нову зону найближчого розвитку дитини.

Таблиця 1

Індивідуальна програма розвитку Максима К. (5 років 3 місяці)

| Сфера допомоги | Мовленнєва підготовка (логопед) | Психологічна підготовка (психолог) | Педагогічна підготовка (вихователь) |
|-----------------------------|---|---|--|
| Проблема розвитку | Фонетико-фонематичний недорозвиток | Розвиток комунікативних навичок та мислення, уваги | Педагогічна занедбаність |
| Напрями педагогічної роботи | <ol style="list-style-type: none"> 1. Навчання прийомів мовленнєвої, дихальної та артикуляційної гімнастики. 2. Постановка і автоматизація звуків (р, рь, л) 3. Диференціація звуків р-л. 4. Розвиток дрібної моторики. 5. Робота над голосом. 6. Розвиток комунікативних навичок. 7. Індивідуальні консультації з батьками. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток міжособистісних взаємин з однолітками та дорослими. 2. Розвиток розумових операцій (класифікація, узагальнення, виключення). 3. Ознайомлення дитини зі способами підвищення працездатності. 4. Індивідуальні консультації з батьками. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток ігрової діяльності (ігри з правилами сюжетно-рольова гра). 2. Проведення спільних ігор, що сприяють створенню позитивного емоційного фону взаємодії з дітьми та дорослими. 3. Збагачення уявлень про навколишній світ. 4. Включення батьків в корекційно-розвитковий процес. |
| Технологічний інструментар | <ol style="list-style-type: none"> 1. Комплекси дихальної, артикуляційної, голосової гімнастики. 2. Дидактичні творчі ігри для розвитку граматично правильного мовлення 3. 3. 3. Побутова діяльність з лексичним словником. 4. Рольові творчі ігри з дотриманням партнерства | <ol style="list-style-type: none"> 1. а) Проведення сюжетно-рольових ігор з проблемними ситуаціями б) психогімнастика; в) тренінги. 2. Дидактичні ігри на розвиток мислення, уваги. 3. Аутотренінг, вправи на концентрацію уваги, розслаблення. 4. Навчання батьків методам корекції міжособистісних взаємин у сім'ї. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Проведення ігор: <ol style="list-style-type: none"> а) розвиток просторових відносин («Домалой», «Різнокольорові крапки», «Справа-зліва»); б) Розвиток уявлень про частини доби, тривалість часового інтервалу («Коли це буває», «Познач час»); в) розвиток уваги («Переплетені лінії», «Заборонений рух», «Чого не стало») г) розвиток мислення («Скажи навпаки», «Співвідношення понять», «Зайве слово») |

Продовження таблиці 1

| | | | |
|--|---|--|--|
| | («Угадай хто я», «Зробимо разом», «Що спочатку, а що потім») | | д) Формування знань про навколишнє («Подорож містом», «У лісі», «Будинки звірів», «Транспорт» 2. Розвиток ролі в грі (роль ведучого). 3. Залучення батьків до створення розвивального середовища групи |
|--|---|--|--|

Групові програми розвитку носили вигляд циклу бесід, тренінгів, комплексів психогімнастичних, кінезіологічних вправ. Так, була розроблений цикл бесід, спрямований на формування мотиваційної готовності дітей до школи: «Я расту та розвиваюсь, і до школи я збираюсь». Приблизними темами занять були такі: «Мій ранок», «Треба бути охайним», «Мій режим дня», «Щоби речі не ховалися», та ін.

Для реалізації завдання включення дітей в колективну пізнавальну діяльність було розроблено психологічний тренінг на тему: «Скажи собі стоп». Його мета – викликати бажання навчатися у школі; розвиток самосвідомості дитини, навчання аналізу своїх почуттів, бажань і своїх вчинків; навчання взаємодії дітей з однолітками, батьками, вихователями. А для розвитку комунікативних здібностей – тренінг «Країна розуміння», який навчає дітей слухати інших; спонукає до осмислення своїх та чужих вчинків; вчить гнучко використовувати міміку, пантоміміку, голос і інтонацію в спілкуванні; розвиває здібність ділитися своїми враженнями.

Для підгрупової корекційної роботи були дібрані розвивальні ігри та вправи. Так, для розвитку уваги було дібрані 3 групи ігор. Перша група – ігри, в яких дітей знайомлять з об'єктом, а потім вони шукають його серед схожих з ним («Чого не стало», «Знайди подібний предмет», «На що схоже?», «Підбери за формою» та ін.). Друга група – ігри, в яких діти самостійно роздивляються об'єкти і виділяють однакові («Знайди пару», «Лабіринт», «Чайний сервіз» та ін.). Третя група – ігри на розвиток довільно-регулятивної діяльності. Дитині необхідно спочатку запам'ятати ряд вимог і правил, а потім, орієнтуючись на них, здійснити контрольньо-перевірочні дії («Контролер», «Знайди однакові візерунки», «Знайди тінь» та ін.).

З метою подолання агресії були дібрані психокорекційні вправи «Нове, гарне» (розвиток довільності), «Спустимо пар» (розрядка агресивних емоцій), «Поділися добротою» (емпатія), «Прогулянка казковим лісом» (імітація дій агресивних тварин), «Виставка портретів поганих людей» (діти «відвідували» виставку портретів, які викликали у них образу, роздратування і пояснювали свої почуття) та ін., а для зняття тривожності, підвищення самооцінки – вправи «Кенгуру», «Сіамські близнюки», «Багатоніжка», «Компас», «Насос», «Тінь» а ін.

На кожному з етапів корекційно-діагностичної програми психолого-педагогічної готовності дітей інклюзивної групи до навчання у школі планувалися і проводилися різні форми роботи з батьками: «Батьківська вітальня» (в неформальній обстановці батьки обмінювалися своїми думками, піднімали проблеми, які їх цікавлять); усні журнали (зустрічі зі спеціалістами ЗДО, їх корисні поради); ігри-тренінги (навчання батьків моделюванню правильної поведінки відносно дітей); інформаційні корзини в групі (збір необхідної інформації від батьків з побажання стосовно роботи ЗДО). Ці форми роботи спрямовувалися на подолання авторитарних відносин з дитиною і правильної побудови процесу взаємодії з нею; вчили бачити світ з позиції дитини, відноситися до дитини, як до рівного; проявити зацікавленість до захоплень дитини, гарантуючи їй підтримку; давали змогу побачити умови виховання дитини в ЗДО і на цій основі змінити умови виховання в сім'ї.

Запровадження програми діагностики та корекції психологічної готовності дітей інклюзивної групи до навчання суттєво позначилося на її показниках. Проміжна діагностика дошкільників інклюзивної групи засвідчила зменшення кількості дітей з незначними психофізичними порушеннями на 24,9%. Була скоригована пізнавальна сфера у 3 дітей, емоційно-вольова – у 4 дітей, мовленнєві порушення – у 3 дітей.

Таким чином, своєчасно проведена діагностика виявлення передумов шкільної дезадаптації та система корекційної роботи з підготовки дітей з незначними порушеннями психофізичного розвитку до навчання в школі, яка реалізовується у вигляді індивідуальних, підгрупових та групових програм розвитку суттєво позначається на показниках психолого-педагогічної готовності старших дошкільників до шкільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівн. проєкту проф. Т. Піроженко. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2895-bkdo-2020-prokt-novogo-standartu-doshklno-osvti>
2. Бужинецька К. Б. Дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. Випуск 16, С. 60-75.
3. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2020. 496с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721181/1/Дошкільна%20освіта%20в%20контексті%20ідей%20Нової%20української%20школи.pdf>

4. Екжанова Е., Стребелева Е. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии. Научно-методическое пособие. М. : Litres, 2021. 454 с.

5. Максименко С. Д., Максименко К. С., Главник О. П. Готовність дитини до навчання. К. : Мікрос-СВС, 2003. 94 с.

6. Мамайчук И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2013. 400 с.

7. Семаго Н., Семаго М. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения: Программа и методические рекомендации. М. : ООО «Чистые пруды», 2005. 32 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Аліна Джеваго*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.
- Аліна Солнишкіна*, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Алла Омеляненко*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Анастасія Попова*, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, заступник декана факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти з наукової та міжнародної діяльності, голова Ради молодих ученик Бердянського державного педагогічного університету.
- Анатолій Рацул*, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
- Ангеліна Аксютіна*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Анна Кулікова*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності Бердянського державного педагогічного університету.
- Вадим Бибик*, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Валентина Николаєва*, доктор наук з державного управління, доцент, в.о.завідувача кафедри соціального управління Донецького державного університету управління.
- Валерія Авраїмова*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Вікторія Апухтіна*, викладач Запорізького національного університету.
- Вікторія Дрозд*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Вікторія Жерліцина*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Вікторія Сичова*, доктор наук з державного управління, професор кафедри соціології управління та соціальної роботи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Володимир Висоцький*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Галина Бей*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Галина Корек*, здобувач вищої освіти Запорізького національного університету.

- Галина Локарева*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри акторської майстерності Запорізького національного університету.
- Ганна Лопатіна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.
- Дар'я Бирик*, доктор філософії, старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Дар'я Грицун*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Долорес Завітренко*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
- Інна Прокочук*, здобувач (першого) бакалаврського рівня вищої освіти Приватний вищий навчальний заклад «Кропивницький інститут державного та муніципального управління»
- Ірина Олійник*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля.
- Ірина Савельчук*, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Ірина Сизоненко*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Ірина Суровцева*, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Приазовський державний технічний університет.
- Катерина Петровська*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Крістіна Балашова*, викладач Запорізького національного університету.
- Ксенія Сичова*, аспірант Донецького національного університету імені В. Стуса.
- Лариса Хижняк*, доктор соціологічних наук, професор кафедри прикладної соціології та соціальних комунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Людмила Кузнецова*, викладач кафедри педагогіки, психології та фахових методик, голова циклової комісії викладачів шкільної педагогіки комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського».
- Людмила Романенкова*, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Запорізька обласна громадська організація «Флоренс».
- Марія Відьменко*, кандидат філософських наук, викладач-методист Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу.

- Марія Кузьміна*, аспірант Національного університету «Запорізька політехніка».
- Марія Михайлюк*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».
- Надія Кот*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти з виховної роботи Бердянського державного педагогічного університету.
- Наталія Мацейко*, асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Наталя Голуб*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Наталя Григор'єва*, асистент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Наталя Захарова*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Наталя Руденко*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Оксана Михайловська*, операційний директор МГО «Міжнародний центр розвитку і лідерства».
- Олександра Панченко*, здобувач освіти Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу.
- Олена Гуляєва*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Олена Іонова*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
- Олена Милославська*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
- Олена Нагорна*, викладач кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.
- Олена Файермен*, аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».
- Ольга Байдарова*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Ольга Донченко*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

- Ольга Жамкова*, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватний вищий навчальний заклад «Кропивницький інститут державного та муніципального управління».
- Ольга Лішова*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти з навчальної роботи Бердянського державного педагогічного університету.
- Ольга Якубенко*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.
- Світлана Аниськіна*, вчитель-асистент в інклюзивному класі закладу загальної середньої освіти № 5 м. Токмак.
- Світлана Вакуленко*, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
- Світлана Калаур*, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти та менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
- Світлана Лупаренко*, доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
- Світлана Миколюк*, кандидат економічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету.
- Сергій Гераськов*, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».
- Сергій Улюкаєв*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- Тамара Посипайко*, голова циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін, спеціаліст вищої категорії, викладач Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу.
- Тетяна Богай*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Західноукраїнського національного університету.
- Тетяна Єськова*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету
- Тетяна Житнік*, кандидат педагогічних наук, доцент Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
- Тетяна Кулініч*, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянського державного педагогічного університету.

Тетяна Тернавська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної підготовки та соціальної роботи Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного та муніципального управління».

Уляна Авраменко, викладач Запорізького національного університету.

Юліана Мацкевич, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету.

Юлія Данильчук, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Юлія Семеняко, кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

Юлія Хадаєва, здобувач освіти Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу.

Яна Сідлецька, здобувач освіти Черкаського фахового коледжу харчових технологій та бізнесу.

Ярослава Бугерко, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету.

Наукове видання

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

Збірник наукових статей

Загальний редактор: к. пед. наук, доцент Катерина Петровська

Науковий редактор: д. пед. наук, професор Ольга Гуренко

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки: ст. лаборант Анастасія Нагорна