

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Соціальна робота
та
соціальна освіта

Випуск 1 (8)

Умань – 2022

ISSN 2618-0715

Журнал «Соціальна робота та соціальна освіта». 2022 р., Випуск 1(8). Виходить 2 рази на рік.
Заснований у 2018 р.

Засновник: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Зареєстровано Міністерством юстиції України (свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 23260-13100Р).

Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України **категорії Б** (наказ МОН України від 26.11.2020 № 1471), в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт (231 – Соціальна робота; 011 – Освітні, педагогічні науки; 015 – Професійна освіта; 016 – Спеціальна освіта).

Редакційна колегія:

Коляда Н. М. (головний редактор) – доктор пед. наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Кравченко О. О. (заступник головного редактора) – доктор пед. наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Албул І. В. – кандидат пед. наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Байрамов Е. А. – доктор філософії з економіки, Бакінський університет бізнесу (Азербайджан).

Безлюдний О. І. – доктор пед. наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Бекмагамбетова Р. К. – доктор пед. наук, професор, Казахський Національний педагогічний університет імені Абая, м. Алмати (Казахстан).

Вікторова Л. В. – доктор пед. наук, професор, Воєнно-дипломатична академія імені Євгенія Березняка.

Журавель Я. В. – кандидат юридичних наук, доцент, декан юридичного факультету, Академія праці, соціальних відносин і туризму (м. Київ).

Кочубей Т. Д. – доктор пед. наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Маршалек Л. – доктор габілітований, професор, професор факультету гуманітарних наук та інформатики, Мазовецька Публічна Школа, Плоцьк (Польща).

Міщенко М. С. – кандидат психол. наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Павліций Д. О. – доктор філософії з економіки, голова гміни Громадка (Польща).

Панченко Є. А. – кандидат пед. наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Пеши І. В. – кандидат пед. наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Поліщук В. А. – доктор пед. наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Рассказова О. І. – доктор пед. наук, професор, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Сафін О. Д. – доктор психол. наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Семигіна Т. В. – доктор політ. наук, професор, член Національного агентства кваліфікацій.

Сейко Н. А. – доктор пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Слозанська Г. І. – доктор пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Смирнова-Трибульська Є. М. – доктор пед. наук, професор, Силезький Університет (Польща).

Федяєва В. Л. – доктор пед. наук, професор, Херсонський державний університет.

Чорнодід І. С. – доктор екон. наук, Академія праці, соціальних відносин і туризму.

Хробак С. – доктор габілітований, професор, декан факультету педагогічних наук, Університет імені Кардинала Стефана Вишинського, Варшава (Польща).

Якимчук Б. А. – кандидат психол. наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Рекомендовано до друку вченою радою

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(протокол № 15 від 24 травня 2022 р.)

Адреса редакції: 20308, м. Умань, вул. Садова, 28, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. До журналу «Соціальна робота та соціальна освіта»

Тел.: (04744) 3-53-08; E-mail: soc_rob_osv.udpu@ukr.net



ЗМІСТ

ОСВІТА. ПЕДАГОГІКА

Сухомлинська Ольга. Понятійно-термінологічна система педагогічної науки як предмет наукових досліджень	5
Радул Валерій. Екзистенціалізм та діяльність (порівняльна характеристика розвитку особистості)	18
Андрійчук Наталя, Кухарьонук Світлана. Основні чинники розвитку інклюзивної освіти в скандинавських країнах	29
Наровлянський Олександр. Туристсько-екскурсійна діяльність у системі роботи організації «Пласт» у міжвоєнний період на Західній Україні	38
Ціпан Тетяна. Основні конструкти науково-педагогічної спадщини професора Т. Д. Дем'янюк	49

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Балогова Беата, Ковальчук Юлія. Причини та наслідки вікової дискримінації – ейджизму – людей похилого віку в інституційному просторі	56
Дворник Олена. Аналіз стану надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах	65
Дзюба Наталія. Соціальний маркетинг як підхід ефективної стратегії формування здорового способу життя молоді (теоретичний аспект)	77
Ковальчук Наталія. Соціальний погляд на проблематику босингу в трудових колективах: проблеми сьогодення та шляхи їх подолання	88
Суменко Тетяна. Формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку засобами музичного мистецтва в умовах реабілітаційного центру	96
Таран Альона. Особливості спілкування в інклюзивному освітньому середовищі	105
Хворова Ганна, Котлова Людмила, Котловий Сергій. Організаційно-педагогічні умови надання соціальної послуги денного догляду за дітьми з інвалідністю	113

**ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Семигіна Тетяна, Палатна Дарія. Підхід, орієнтований на сильні сторони, у роботі з територіальними громадами: огляд міжнародної практики	123
Поліщук Віра, Олексюк Наталія, Лещук Галина. Упровадження перспективи сильних сторін у практику діяльності університетів третього віку	136
Прожога Ірина. Досвід застосування дистанційної психодрами в соціальній роботі при проживанні кризи пандемії	145
Солнишкіна Аліна. Практичні аспекти імплементації державного стандарту соціальної послуги профілактики	152
Кравченко Оксана, Войтовська Алла, Лисенко Анна, Сарнацька Аліна. Формування гендерно недискримінаційного середовища в умовах закладу вищої освіти	160



МОЛОДІЖНА РОБОТА. МОЛОДІЖНА ПОЛІТИКА

Левченко Наталія. Формування індивідуальної освітньої траєкторії докторів філософії з соціальної роботи в контексті підготовки до молодіжної роботи171

Ящищак Ірина. Напрями соціальної підтримки студентів в університетах США 183

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Коляденко Світлана, Літяга Інна. Реалізація студентоцентрованого підходу у процесі підготовки фахівців соціальної сфери (на прикладі Житомирського державного університету імені Івана Франка) 191

Пустовіт Григорій. Культура як домінанта у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури 199

Шетеля Наталія. Систематизація елементів теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища під час професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв 207

ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Бержанір Анатолій. Формування творчої компетентності майбутніх докторів філософії як передумови їхньої інноваційної діяльності 215

Коляда Наталія, Ісаченко Вікторія, Коляда Тетяна. Наукова періодика як засіб популяризації соціальної роботи 223

Безлюдний Олександр, Кравченко Оксана, Коляда Наталія, Сафін Олександр. Дослідницька складова в підготовці Phd-здобувачів 241

КРАЩІ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Науково-дослідна тема «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму»: дайджест подій і заходів
(Укладачі: **Кравченко Оксана, Молоченко Інна, Чупіна Катерина, Міщенко Марина, Резніченко Ірина, Левченко Наталія, Скочко Максим, Песоцька Юлія, Поліщук Олена, Салата Назар, Коляда Назарій**) 255

РЕЦЕНЗІЇ

Клименко Юлія. Рецензія на колективну монографію «Social and educational services for children with disabilities: history, theory and practice» (2021) 276

ІНФОРМАЦІЯ

Анонси 279

Для авторів 281



ОСВІТА. ПЕДАГОГІКА

УДК 37.01:001.4]:930.2

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сухомлинська Ольга, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського

ORCID 0000-0002-2033-285X

E-mail: 2991946@gmail.com

У статті розглядається питання номінації і тлумачення терміносистеми педагогічної науки з часу звернення дослідників до цього питання, тобто починаючи з 1960-х рр. і донині. Автором здійснено наукознавчий підхід, в рамках якого аналізуються праці, присвячені як історичним, так і сучасним аспектам розгляду педагогічної термінології в контекстах педагогічної науки і мовознавства. Розкрито оцінку українськими дослідниками-лексикологами історії розвитку і сучасного стану вітчизняної педагогічної терміносистеми. Виявлено, що українські мовознавці в своїх лексикологічних розвідках приділяють достатню увагу питанням історії та сучасного стану педагогічної термінології, вживаній в педагогічній літературі, включаючи і характеристику довідкової літератури – педагогічних словників та енциклопедій.

Предметом аналізу автора стали праці дослідників-педагогів, які аналізують термінологію педагогічної науки, її позитивні й негативні аспекти в їх діахронному і синхронному вимірах. За відсутності у сучасному науковому дискурсі диференційованого підходу проведено співставний аналіз позицій радянських, російських і українських авторів, які і до сьогодні перебувають в єдиному вітчизняному дослідницькому полі.

Відзначено, що основним каналом збагачення понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки є сучасна освітня практика, яке не проходить відповідної експертної оцінки з боку фахівців, а відразу ж поповнює педагогічну терміносистему. З'ясовано, що творча спадщина відомих вітчизняних педагогів, їхня оригінальна понятійно-термінологічна лексика знаходиться поза науковими зацікавленнями сучасних українських дослідників. Натомість спостерігається активне створення неологізмів, переважно англомовних, нових двослівних чи багатослівних термінів, особливо часто при описі нових форм і методів навчання і виховання, а також в кваліфікаційних роботах. Здійснено загальний висновок про необхідність посилення уваги до досліджень з історії та сучасного стану педагогічної терміносистеми як важливого складника розвитку педагогіки. Наявність української загальнопедагогічної довідкової літератури – словників та енциклопедій, – їхнє термінологічне наповнення також потребує окремого аналізу, адже розвиток вітчизняної педагогічної науки надає достатньо матеріалу для створення унормованої й систематизованої її терміносистеми.

Ключові слова: поняття, термін, педагогіка, аналіз, історія педагогіки, історіографія, лексикологія, лексикографія.

**CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL SYSTEM OF PEDAGOGICAL SCIENCE
AS A SUBJECT SCIENTIFIC RESEARCH**

Sukhomlynska Olga, doctor of pedagogical sciences, professor, Full members of the NAES of Ukraine, chief researcher of Sukhomlynskyi Studies Sector of the Pedagogical Source Studies and Biographistics Department of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine
ORCID 0000-0002-2033-285X
E-mail: 2991946@gmail.com

The article considers the issue of nomination and interpretation of the terminological system of pedagogical science from the time of researchers' address to this issue, ie from the 1960s to the present. The author has implemented a scientific approach, which analyzes works on both historical and contemporary aspects of pedagogical terminology in the context of pedagogical science and linguistics. The assessment of the history of development and the current state of the domestic pedagogical terminology by Ukrainian researchers-lexicologists is revealed. It was found that Ukrainian linguists in their lexicological research pay sufficient attention to the history and current state of pedagogical terminology used in pedagogical literature, including the characteristics of reference literature – pedagogical dictionaries and encyclopedias.

The subject of the author's analysis were the works of researchers-educators who analyze the terminology of pedagogical science, its positive and negative aspects in their diachronic and synchronous dimensions. In the absence of a differentiated approach in modern scientific discourse, a comparative analysis of the positions of Soviet, Russian and Ukrainian authors, who are still in a single domestic research field. It is noted that the main channel of enrichment of the conceptual and terminological apparatus of pedagogical science is modern educational practice, which does not pass the relevant expert assessment by specialists, but immediately replenishes the pedagogical terminology.

It was found that the creative heritage of famous domestic teachers, their original conceptual and terminological vocabulary is beyond the scientific interests of modern Ukrainian researchers. Instead, there is an active creation of neologisms, mostly in English, new two-word or multi-word terms, especially when describing new forms and methods of teaching and education, as well as in qualifying works. The general conclusion about the need to pay more attention to research on the history and current state of the pedagogical terminology as an important component of pedagogical development. The availability of Ukrainian general pedagogical reference literature – dictionaries and encyclopedias – their terminological content also requires a separate analysis, as the development of domestic pedagogical science provides enough material to create a standardized and systematized terminology.

Keywords: *concept, term, pedagogy, analysis, history of pedagogy, historiography, lexicology, lexicography.*

Постановка проблеми. Розвиненість і довершеність будь-якої науки визначається, серед іншого, наявністю власної категоріальної та понятійно-термінологічної системи. Це в повній мірі стосується педагогічної науки та історії педагогіки як її складової, яка починаючи з часу виділення в окрему галузь (кінець XVII ст.) виробила й закріпила досить розгалужену терміносистему і нині демонструє потужну тенденцію до свого розвитку. Розкриття чинників, що викликають її розвиток, визначення напрямів руху і тенденцій можна зрозуміти через ознайомлення з відповідними джерелами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До питань формування, розвитку і функціонування педагогічних понять і термінів долучилася не така велика кількість дослідників, і це переважно філологи-лексикологи. І серед них

українська авторка І. Дулепа, яка у своїй статті «Основні напрями дослідження педагогічної термінології» (2018) проаналізувала переважно джерела, опубліковані в 1980 – 1990-х роках різними авторами, що розкривають засади формування основних понять педагогічної термінології. І хоча стаття опублікована в 2018 році, але аналізовані авторкою статті стосуються переважно російського/радянського або ж пострадянського дослідницького поля [1].

До праць, присвячених розкриттю історії формування педагогічної термінології відносимо статтю російської авторки О. Кошкіної «Понятійно-термінологічний апарат педагогіки як предмет історико-педагогічного дослідження» (2012), в якій розглядається питання про джерела створення педагогічних понять, виділено загальні напрями розроблення терміносистеми в педагогіці, підкреслено, що педагогічний термін належить до двох наук одночасно – логіко-понятійної системи педагогіки та мовної лексичної системі. Але ця цікава розвідка опублікована в російському виданні, спирається виключно на російські джерела радянського періоду й не аналізує сучасні джерела як російські, так тим більше й українські, присвячені термінотворенню [2].

Ряд інших праць, що зверталися до цієї проблеми, виступили і джерелознавчими, і джерельними матеріалами, які ми розглянемо у нашому тексті. До них належать статті В. Авраменко (2017), Н. Іваницької (2017), І. Кічевої (2004), М. Сокол (2018), О. Степанової (2020) та інш.

Метою написання цієї розвідки є розкриття сучасного стану досліджень з педагогічної термінології через наукознавчий і історичний підхід до аналізу комплексу джерел, показ спорідненості російської й української педагогічних терміносистем і намір встановлення власне українського виміру цієї проблематики.

Виклад основного матеріалу. Ознайомлення з історіографією питання про становлення і розвиток понятійно-термінологічної системи педагогічної науки в її історичному розвитку, його аналіз показав, що до цього питання зверталися не лише представники педагогічної науки, а й фахівці інших галузей, і серед них мовознавці, лексикологи. Їхні дослідження і стануть об'єктом нашого аналізу.

Спочатку звернемося до розгляду праць радянського періоду, а також сучасного російського дослідницького поля. Вважаємо це необхідною складовою, оскільки за весь період незалежності і донині вітчизняна педагогічна наука чітко не відокремлює власне українську складову термінології від радянської або ж російської. Ще один аргумент полягає в тому, що близькість двох мов – російської, включаючи і російську радянську, і української сприяла тому, що впродовж багатьох десятиліть вони розвивалися як єдине термінологічне поле педагогічної науки. Його потрібно проаналізувати, якщо маємо намір систематизувати й упорядкувати власну педагогічну терміносистему.

Перш за все зазначимо, що і мовознавці, і педагоги майже одночасно звернулися до цієї теми. У радянські часи розпочав цей процес І. Кантор у книзі «Педагогічна лексикографія і лексикологія» (1968), де ретельно проаналізував довідкові педагогічні видання – словники та енциклопедії, що були опубліковані в різні роки в ряді європейських країн та США, і розцінив їх як найкраще джерело наукової інформації про методологічні принципи і фактичний лексичний зміст педагогічної науки [3]. У наступній своїй праці «Понятійно-термінологічна система педагогіки. Логіко-методологічні проблеми (1980)», автор розглянув стан існуючої на той час радянської і зарубіжної понятійної системи педагогіки

проаналізувавши праці провідних науковців та словниково-енциклопедичну літературу, а затим висунув і обґрунтував принципи побудови понятійної системи на основі аспектної чистоти та предметної визначеності, стійкості, диференціації та інтеграції. Педагогічна термінологія, на думку І. Кантора, є сукупністю лексичних засобів, що обслуговують теорію і практику науки, до них відносяться: висловлювання, судження, явище, визначення, поняття, термін, категорія. [4].

Першовідкривачем цього напрямку досліджень серед педагогів виступає Борис Комаровський (1889 – 1965), професор Азербайджанського педагогічного інституту імені Ахундова, який вперше в радянській педагогіці звернувся до аналізу педагогічної термінології і передусім до історії розвитку відповідної російськомовної термінології, розпочавши свій аналіз від витоків, тобто Київської Русі і до часу написання своєї праці – 60-х років ХХ ст. Вчений багато років працював над цією проблемою і вона залишилася незавершеною, доопрацював її В. Макаєв (1924-2012), доктор педагогічних наук з П'ятигорського лінгвістичного університету. Книга «Російська педагогічна термінологія», що вийшла у 1969 році, складається з 10 розділів, кожен з яких присвячений певному періодові історичного розвитку, відповідно до марксистсько-радянської загальноісторичної періодизації. Праця дуже політизована і заідеологізована, але її зміст і нині суттєво збагачує світогляд сучасного науковця, наші уявлення про становлення і розвиток педагогічної термосистеми [5].

Б. Комаровський визначив поняття «педагогічна термінологія» як система лексичних засобів і найменувань, застосовуваних для опису теорії і практики виховання, навчання і освіти. У вузькому сенсі вона включає в себе всю сукупність термінів, що фіксують найважливіші поняття педагогічної науки [5, с.5]. Він здійснив лінгвістичну класифікацію педагогічних термінів, поділивши їх на стабільні (*виховання, навчання, освіта, дидактика, методика, урок, учитель, підручник тощо*), умовні (індивідуальні, тобто застосовані в працях відомого автора/педагога: образні вислови: порівняння, гіперболи, метафори, афоризми); педагогізовані, що утворюються на допомогу прикметників (*педагогічна практика, педагогічна техніка, виховний ефект*); корелятивні, тобто співвідносні (*аналіз і синтез, індукція і дедукція, індивідуальне і колективне, вроджене і набуте*); синонімічні (*діти, школярі, учні; навчальний предмет, навчальна дисципліна*); полісемічні (*виховання, метод, досвід*) [5, с. 18–25].

Педагог здійснив також предметно-тематичну класифікацію педагогічних термінів, поділивши їх на загальноновизнані складові педагогічної науки: *загальнопедагогічні терміни, терміни теорії виховання, загальної освіти і навчання, організації освіти й управління, історії педагогіки*; розглянув зв'язок педагогічної термінології з терміносистемами інших наук – філософією, психологією, лінгвістичними і природничими науками. Його праця насичена великою кількістю прикладів – термінів, які розкривають специфіку часу, епохи.

Історичний підхід (більша частина викладу його книги) забезпечив Б. Комаровському широкий персоніфікований підхід до процесу збагачення термосистеми педагогіки через розгляд спадщини цілої плеяди педагогів, мислителів, просвітників, які збагачували впродовж століть педагогічну науку новою лексикою. І серед них К. Ушинський (*виховуюче навчання, розвивальне навчання, антропологічна педагогіка, систематизація знань* тощо [5, с. 167–176], П. Каптерєв (*дидактичний матеріалізм, живий опис, морально-естетичний*

елемент освітнього процесу [5, с. 163–166]; Л. Толстой (*природні відносини, примусове виховання*) [5, с. 182] та ін.

Викликає особливий інтерес розгляд Б. Комаровським «архаїзмів» і «неологізмів», які не мають закріпленого місця в науці й інколи «виринають» у новому контексті, постають як новотвори (*природовідповідність, олюднення, округ*). Особливо багаті на новотвори радянські часи – від 1921 року і до сьогодні, які заповнили педагогічну термінологію, і ми і донині послуговуємося ними. Вони дуже повільно набувають негативних конотацій і вживання як негативних оцінних категорій. На превеликий жаль, у працях з історії педагогіки, коли радянська лексика активно використовується, майже не зустрічаємо негативні оцінки, аналіз або навіть тлумачення вживаної термінології.

Радянська педагогічна термінологія також представлена в цій праці, починаючи з розділу «Марксистсько-ленінська педагогічна термінологія» [5, с. 211–308]. І саме знайомлячись з нею розуміємо «ступінь і види такого наскрізного входження радянської мови в російську мову, просякнення її радянськістю», що наочно свідчить про «безпрецедентний в своїх соціальних наслідках і масштабах експеримент, в цьому випадку над мовою», про що «варто об'єктивно уявляти і усвідомлювати» [6, с. 24].

Прослідковуючи за становлення педагогічних термінологічних «советизмів», відзначимо, відштовхуючись від книги Б. Комаровського, разючу відмінність термінів від попередньої доби – вони насичені штучно надуманими, політизованими й ідеологізованими словами і виразами, на кшталт: *атеїстичне виховання, комуністичне виховання, політехнічна освіта, суспільно-корисна праця, змагання, комуністична мораль, класове виховання*.

На прикладі цієї праці маємо чітке уявлення про те, що хоча і вважається, що термін є нейтральною одиницею, але від зміни соціально-політичної картини, від контексту, кардинально змінюється і педагогічна лексика – від дійсно нейтральної до агресивно-пропагандистської, в цілому політизованої термінології, особливо в галузі виховання.

Появи праць І. Кантора і Б. Комаровського не викликали дискусії навколо цієї тематики. Спостерігаємо довготривке затишшя щодо педагогічних досліджень термінології аж до 1994 р., коли російською дослідницею І. Кічевою була захищена докторська дисертація «Формування понятійно-термінологічної системи педагогіки в 90-і роки ХХ століття» (П'ятигорськ, 2004). У ній авторка детально розглянула як основні педагогічні терміни *освіта, навчання, виховання*, що є одночасно і поняттями, і категоріями, показала, як вони наповнюються новим змістом в залежності від актуальних педагогічних завдань, вимог і потреб, що виникають, а затим артикулюються учасниками педагогічних процесів. Вона справедливо зазначає, що, починаючи з 1990-х років, до категорії «*виховання*» ввійшли поняття *духовності, моральності, гуманізму, індивідуалізації, виховання в дусі миру* і т. ін. [7, с. 27–29]. Це в повній мірі стосується і поняття «*освіта*», яке в роки написання цього дослідження не було таким широким, але нині набирає всеохопної ваги, як зазначає в «Енциклопедії освіти» С. Гончаренко [8, с. 614–616]. Це ж стосується і таких понять як *дидактика, навчання, розвиток* і т. ін.

Авторка особливо відзначає, що характерною особливістю 1990-х років є змістове розширення сталих педагогічних понять, а також інтенсивне збагачення педагогічної термінології лексикою суміжних наук – психології, соціології,

філософії, культурології такими термінами як *профілактика, соціалізація, суб'єкти, агенти, терапія, індивід, «Я-концепція», задатки* та ін.

Виокремлено, що особливо помітний вплив на понятійно-категоріальну систему педагогічної науки, її терміносистему справляє зарубіжна, великою мірою англomовна лексика. Вона привнесла в понятійно-термінологічний апарат педагогіки такі терміни як *кейс-стаді, компетентність, менеджмент, моніторинг, медіаосвіта, атрпедагогіка* і багато інших, які нині просто заповнили педагогічну лексику. Ці процеси мало контрольовані і не стають предметом наукового аналізу. Така відкритість, з одного боку, сприяє збагаченню і розширенню педагогічної лексичної системи, а з іншого призводить «до зниження рівня змістової коректності термінів, експансії термінів – іномовних запозичень», до того ж «збільшення нових термінів не завжди виступає ознакою збагачення педагогічного знання, розширює понятійно-термінологічну систему педагогіки, які часто не мають педагогічного змісту» або ж дублюють вже наявні в науці поняття і відповідні терміни [7, с. 31–32].

В цілому відзначаючи як позитивний факт розширення і збагачення педагогічної термінологіки, І. Кічева все закликає до більш наукового і виваженого залучення нових термінів, які часто не мають під собою педагогічних понять або ж взагалі педагогічного змісту.

Подібні, але більш критичні висловлювання знаходимо у російського фахівця з аналізу понятійно-термінологічної системи педагогічної науки Валентина Михайловича Полонського, який впродовж останніх 20 років працює над цією проблематикою. Ще в 1999 році він писав: «Педагогічній науці справедливо дорікають у довільному тлумаченні її предмета, власних законів, категорій, основних понять, у наявності багатозначності, синонімічності, інших недоліків термінів (суперечності або невідповідності терміна поняттю), відсутності терміна при явній реальності поняття, невиправданій перевантаженості іномовними елементами» [9].

Подібні міркування він висловив і в 2017 році. Відзначаючи позитивні тенденції, пов'язані з практикою, які полягають у збагаченні словника педагогіки термінологією, пов'язаною з системою Інтернет, а також переведення в архаїзми словника радянської педагогіки, він разом з тим відзначає і негативні моменти – існування багатьох педагогік (*«педагогіка самовизначення», «педагогіка модальності», «педагогіка середовища»* тощо), коли «автори приписують термін педагогіка напрямам, течіям, ідеям, концепціям, дисциплінам – тому, що категоріально логічним видом педагогіки не являється» [10, с. 55]. Він також підкреслює засилля іноземних термінів, коли новий термін виступає просто еквівалентом існуючого (*інновація, технологія, компетентність, портфоліо*), зазначає, що «нормативні документи в галузі освіти не проходять понятійно-термінологічну експертизу на предмет відповідності системи понять і адекватних їм термінів, що використовуються у цих документах» [10, с.56].

Російські автори досліджують не лише сучасний стан педагогічної термінологіки, а й розглядають внесок не лише історичних постатей, а й близьких по часу окремих особистостей у творення педагогічної лексики. Цікавою для нас є робота К. Кадзакової «Ідеї гуманістичної педагогіки в термінології В.О. Сухомлинського, Б.Т. Ліхачова і Ш.О. Амонашвілі» (2005), більша частина якої присвячена саме В. Сухомлинському, гуманістичні погляди якого відображені у

застосовуваній ним системі власних понять (*олюднення знань, одухотворення особистості, духовний світ дитини, педагогіка серця* тощо), а також широке наповнення понять виховання, навчання новим, розширеним змістом [11, с. 7–8].

Ось таким є стан досліджень цього напрямку. Як бачимо, доробок російських науковців щодо процесів формування термінологічної системи, сутності понять та відповідних їм термінів досить вагомий – від дисертантів до відомих фахівців, які спеціалізуються саме на цій проблематиці, починаючи з Б. Комаровського і до В. Полонського включно.

Тепер звернемося до терміносистеми власне української педагогічної науки, оскільки з 1991 року українська педагогічна й історико-педагогічна наука почала позиціонувати себе як самостійна, оригінальна, що має свій власний предмет вивчення, і, відповідно, свою термінолексику. Тож на часі проаналізувати ступінь її самостійності, її зусиль зі створення власної наукової мови і наявності власної категоріальної та понятійно-термінологічної системи або хоча б усвідомлення необхідності її створення.

Першими в роки незалежності, коли українська лексикологія та лексикографія почала набувати все більшого значення, мовознавці та філологи починають звертати все більше уваги до тлумачення педагогічної термінології, особливо в її історичному аспекті. Так, філологиня М. Разумейко в своєму дисертаційному дослідженні на здобуття вченого ступеня кандидата філологічних наук «Педагогічна лексика української мови» (1995) дослідила історичні корені української лексики, починаючи із давньоруської і закінчуючи сьогоденням. Ще в 1995 році вона стверджувала: «Запозичення і калькування відповідних найменувань в національній мові для запозичених понять зумовлюють появу в термінологічній системі педагогічної лексики різних назв одного й того ж поняття, причому національні й інтернаціональні терміни не завжди є взаємозамінюваними. У зв'язку з відродженням української державності в педагогічну лексику повертаються багато забутих слів (застарілих, рідковживаних чи обмежено вживаних)» і наводить приклади, які нині є загальноживаними (*гімназія, лектура, мапа, ментальність, негація, студії*) [12, с. 22].

Історією розвитку педагогічної лексики науковці-лексикологи продовжують цікавитися і в подальші роки, як от філологиня О. Зелінська, також на рівні кандидатської дисертації, розглянула тему «Педагогічна лексика української мови XVI–XVIII ст.» (2003), в якій проаналізувала писемні пам'ятки, назви закладів освіти, назви осіб за видом діяльності та лексику, пов'язану з педагогічним процесом [13].

Інтерес до педагогічної термінолексики з боку українських мовників не вичерпується історичними екскурсами. До аналізу сучасної термінології, її проблем і шляхів долучився Ю. Гончарук («Педагогічна терміносистема: проблеми і шляхи їх розв'язання» (2009), який розглядає «педагогічну терміносистему як віддзеркалення суспільних тенденцій» і «оскільки багато педагогічних явищ і закономірностей мають міжпредметний характер, педагогічну терміносистему слід розглядати як сукупність понять педагогіки та суміжних галузей науки, зокрема таких, як психологія, філософія, фізіологія, медицина, інформатика, соціологія, політологія тощо. При тому в термінах, які належать до інших галузей науки, слід виділяти тільки педагогічний зміст» [14, с. 66]. Розглядаючи загальноживані терміни – *виховання, освіта, навчання*, автор здійснює

порівняльний лексичний аналіз педагогічної довідково-енциклопедичної та підручкової літератури і наголошує на її невпорядкованості, багатозначності, суперечливості: «сучасна терміносистема не містить єдиних оцінок і визначень педагогічних явищ та процесів, концепцій та теорій освітніх та виховних систем. Зокрема, сучасні науковці і досі не дійшли згоди навіть з приводу тлумачення таких корінних засадничих педагогічних термінів як *освіта, навчання, виховання, розвиток*» [14, с. 71].

Викликає особливий інтерес стаття Н. Іваницької «Поняття – слово – термін (на матеріалі педагогічних термінів)» (2017) написана на основі підбору матеріалу з педагогічних монографій, авторефератів, наукових статей (авторкою було проглянуто 380 зразків). Авторка стверджує, що «термін номінує поняття» і «саме «понятійність» спричиняє утворення того чи іншого терміна, його утвердження в терміносистемі, тимчасове (підкреслюємо, тимчасове – *Н. Л.*) функціонування, поступове нівелювання та зникнення як такого, що починає не задовольняти номінування зміненого в процесі пізнання поняття» [15, с. 28–29]. Вона підкреслює, що характерною особливістю нашого часу є поява і тлумачення (або ж його відсутність), разом з великою кількістю однослівних (*самоосвіта, самореалізація, саморозвиток, самоідентифікація, толерантність, гуманізм*) і двослівних (*розвивальне навчання, творче мислення, дистанційне навчання*) термінів, багатослівних термінів, в які входять більше двох повнозначних слів разом з прикметниками, які починають відігравати все більшу роль у педагогічній терміносистемі (*європейський простір вищої освіти, методичні засади професійного навчання*) [15, с. 30]. Авторка наводить також приклади багатослівних структур, які «претендують» на термінологічний статус, наприклад «*динаміка світових тенденцій розвитку освіти*», «*концептуально новий підхід до історії педагогіки*», але лише констатує цей факт, залишаючи, вірогідно, їх аналіз фахівцям – педагогам.

З позицій сучасної української лінгвістичної науки описує педагогічну термосистему Н. Овчаренко (2019), на думку якої «педагогічний термін є результатом процесу пізнання понять, предметів і явищ об'єктивної дійсності, пов'язаних із науковим і навчально-виховним процесом (когнітивна функція), а також входить у систему галузевої термінології, точно та лаконічно фіксуючи певний фаховий зміст (номінативна та сигніфікативна функції). Педагогічні терміни відображають поняття, що перебувають у взаємозв'язках і відповідають науковій концепції галузі. Значення терміна складається з компонентів (сем), які визначаються при зіставленні. Окреслення семантики терміна передбачає визначення диференційних ознак. Вони вирізняють термін з-поміж інших подібних лексичних одиниць або його власних інших значень» [16, с. 65].

Таких же думок дотримується і О. Степанова у своїй статті «Динаміка педагогічної термінології в сучасному освітньому процесі: структурно-семантичний аспект» (2020). Вважаючи природним, що термінологічна система є відкритою, авторка прослідковує появу запозичень з різних мов – грецької, латини, французької, які вже укорінені: (*компіляція* (лат.), *менталітет* (фр.) *деєтизація* (лат.) та інші), а також суттєве збільшення і урізноманітнення двочленних, і багаточленних (трьох – чотирьох компонентних) сполучень (*індивідуально психологічні відмінності, діти з особливими потребами* тощо). Вона акцентує свою увагу на прямих запозиченнях, в основному з англійської мови, які

набувають панівного стану в педагогічній термінології (*стейкхолдер, буллінг, супервізор, блогінг* та інші). Підкреслюючи активізацію розбудови наукової педагогічної термінології як позитивний процес, авторка однак відзначає, що у «сучасній педагогічній науці немає стрункої концепції педагогічного термінознавства. Зниження культури терміновживання вказує на необхідність розробки нових наукових понять» [17, с. 307].

Відтак, як свідчать наведені джерела, українські мовознавці приділяють достатню увагу педагогічній термінологіці, аналізують під цим кутом зору довідкову та підручникову педагогічну літературу, заглиблюються в історичний матеріал, вивчають і аналізують сучасні наукові джерела. З позицій своєї науки вони прослідковують тенденцію до розширення термінів, появу двослівних і багатослівних визначень. На жаль, українські педагоги мало звертаються до цих праць, які мають для них дуже велике значення, суттєво підвищують науковість їхніх досліджень.

Але терміни не існують окремо, а пов'язані не лише з лінгвістичними, лексичними правилами, а й перш за все відносяться до педагогічної науки, яка в свою чергу узалежнена від соціальних, культурних, політичних процесів, що відбуваються у світі і в Україні зокрема. І якщо лексикологи витлумачують наявний або минулий стан справ у педагогічній термінологіці, то педагоги великою мірою творять цю систему.

Ознайомлення з історіографією питання про термінологічну систему педагогіки показало достатню його розробленість, але лише в тій його частині, що стосується радянського періоду й почасти пострадянського часу.

Інтерес до питань історії формування власної понятійно-термінологічної системи українські дослідники виявили досить пізно. Однією з перших до них звернулася Л. Атлантова у 1981 р., її дисертаційне дослідження було присвячене становленню і розвитку основних понять радянської педагогіки в період 1917 – 1931 років, закріплених в категоріях «*виховання*», «*освіта*», «*навчання*». Але цю працю досить опосередковано можна віднести до аналізу української терміносистеми, хіба що її авторка частково покликала на українських авторів [18].

Першою працею, присвяченою саме українській педагогічній терміносистемі, а конкретно – шкільній, вважаємо кандидатську дисертацію В. Авраменко «Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець XIX – початок 1930-х рр. XX століття» (2003), де головна увага зосереджена на процесі розбудови української системи освіти у 1920-х – на початку 1930-х років [19]. В дослідженні розкриті зусилля передовсім науковців Всеукраїнської академії наук, усіх освітян, їхня активна праця над створенням української наукової мови, а відкриття і діяльність освітніх закладів інтенсифікувало і пришвидшило формування української шкільної термінологіки, що відбувалося «*шляхом відбору найбільш вдалих, зручних для шкільного користування термінів, творенням нових з використанням словотвірних можливостей народної мови, використанням іншомовних назв відповідно до чинних на той час орфографічних, фонетичних, морфологічних форм (синтакса, плин, рідкість, теча, хемія, кістяк, аудиторія, арифметика тощо)*. Однак цей поступ був насильницьки, репресивно припинений: у 1933 році «*Український правопис*» (1928), на основі якого вибудовувалася питома

українська термінологія, був визнаний «націоналістичним», а більшість його упорядників заарештовано і знищено.

Наступне історико-педагогічне дослідження з термінологіки було здійснено М. Сокол, яка в 2018 році захистила дисертацію «Система педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (XIX–XX ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. У ньому на широкому історико-педагогічному тлі і переважно у порівнянні з зарубіжною (німецькою, англійською і французькою) термінологією проаналізовані основні педагогічні поняття «виховання», «освіта», «навчання», а також витлумачені авторкою як педагогічні: «людина», «індивід», «особистість». При цьому аналізовані джерела не співвідносяться з освітніми та виховними процесами, що відбувалися в той чи інший період, не розкрито їх належність до певної освітньої чи виховної системи, які й викликають зміни в змістовому наповненні розглядуваних понять. Розглянуті як педагогічні поняття «людина», «індивід», «особистість» без відповідних педагогічних означень – прикметникових чи іменникових, тобто без контекстуальності, навряд чи можуть розцінюватися як педагогічні. В дослідженні аналізується переважно російські / радянські джерела, не проведена їх диференціація, не здійснено критичного аналізу наповнення аналізованих понять, а власне питома українському понятійному виміру приділено досить мало місця [20].

Незважаючи на те, що педагогічних праць / статей, спеціально присвячених українській термінології, замало, практично в кожному історико-педагогічному дослідженні, де присутній історичний аналіз процесів, що відбуваються в українській освіті та науці, автори надають пояснення застосовуваній термінології, а також намагаються вживати й тлумачити терміни, що відображають зміну понять або ж зміни у розвитку науки, освіти і виховання, які з'явилися після 1991 р. Це праці та статті О. Вишневського (*едакація, вартості, характерологія, християнське виховання*; 1996, 2003, 2010), О. Сухомлинської (*етнопедагогіка, народна педагогіка, українська педагогіка, національне виховання, радянська педагогіка, пострадянська педагогіка*; 2003, 2007, 2014), М. Галіва (*категорія «вітчизняна педагогіка»*; 2013) та ін.

Цей перелік був би не повним, коли б ми обійшли увагою довідково-енциклопедичну педагогічну літературу, створену після 1991 року. Це перший найбільш відомий «Український педагогічний словник» (1997, 2-вид. 2011), підготовлений академіком НАПН України С. Гончаренком і виданий в рамках Програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». У словнику близько 3000 статей, які відображають загальний поступ розвитку педагогічного знання [21]. «За словами автора, – писав академік М. Ярмаченко – він мав на меті започаткувати систематичну наукову працю над українською педагогічною термінологією, над її збагаченням, приведенням у відповідність з термінологією, прийнятою в розвинутих країнах світу» [22, с. 6].

У 2001 р. Національною академією педагогічних наук України був виданий «Педагогічний словник» за загальною редакцією академіка НАПН України М. Д. Ярмаченка. Він складається з 2513 статей, авторами яких стали 76 українських науковців, але найбільшу кількість статей підготував сам Микола Дмитрович – 1478. Він значно ширший від словника Гончаренка і спрямований «на український досвід та традиції виховання» [22, с. 7], включає українську і

зарубіжну (історико-педагогічну) персоналістику, а також, крім загальнопедагогічних термінів, досить широко представляє дефектологічну термінологію.

Наступним лексикографічним виданням стала «Енциклопедія освіти», підготовлена у 2008 році під загальною редакцією її президента В.Г. Кременя. В її створенні взяли участь фахівці НАПНУ та педагоги з усієї України. Вона складається з 1168 статей, налічує 1037 сторінок, охоплює дуже широке коло питань і позиціонує себе як «перша у вітчизняній літературі довідниково-аналітична праця», в якій відображено «понятійно-термінологічний апарат сучасної освіти», що дає «можливість трактування проблем, понять, явищ з різних позицій» [23, с. 2, 4–5]. Наразі вийшло 2-го видання цієї Енциклопедії, частина статей з яких осучаснена і педагогічна спільнота отримує більш чітку і виразну картину унормованого підходу до української педагогічної термінології.

Досить поширеним явищем є і створення словників з певних напрямів педагогічної науки або ж для певних категорій користувачів. До них належать: «Педагогічний словник для молодих батьків» (2002), «Соціально-педагогічний словник» (2004), «Словник-довідник з професійної педагогіки» (2006) та інші. Але вся ця довідкова література ще не стала предметом вивчення педагогічних дослідників.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз засвідчив, що українські автори, які досліджують педагогічні аспекти української терміносистеми, не проводили чіткого розмежування між російськими авторами, російською / радянською термінологією і українськими, а така диференціація привнесла б у зміст розглядуваних понять національну компоненту. Разом з тим науковці почали більш активно звертати увагу на понятійно-термінологічний апарат, що використовується як у педагогічних, так і у історико-педагогічних дослідженнях. Це пов'язано з відкритістю перш за все освіти, а відтак і педагогічної науки до пропозицій і викликів, що стоять перед освітою і наукою, все більшою інтегрованістю в світовий освітній простір.

Аналіз також показав, що за наявності спільного педагогічного дослідницького поля, а також спільну, яка тягнеться з радянських часів, термінологію, російські автори її глибоко вивчають і аналізують. Що ж до українських авторів, то ці дослідження проводять лексикологи, мовники, а власне педагоги або ж звертають мало уваги на ці питання, або диференціюють російську/радянську термінологію і українську, при цьому розцінюючи свої розвідки як аналіз власне українського, вітчизняного дослідницького поля.

Наявність української загальнопедагогічної довідкової літератури – словників та енциклопедії, – їхнє термінологічне наповнення ще не стали предметом аналізу істориків педагогіки, хоча надають для цього достатньо матеріалу.

Тому на часі історіографічні та аналітичні праці, присвячені сучасному стану з термінологією та складання відповідної довідкової літератури, яка б сприяла упорядкуванню і систематизації термінів, виділила власне українські, або ж надала відповідного змісту загальнонавчаним традиційним термінам, відображаючи їхнє розширення понять і значень.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дулепа І. Б. Основні напрями досліджень педагогічної терміносистеми. *Наук. праці Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Філолог. науки*. 2018. Вип. 46. С. 92–96.
2. Кошкина Е. А. Понятійно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования. *Образование и наука*. 2012. № 5. С. 83–95.
3. Кантор И. М. Педагогическая лексикография и лексикология. Москва : Просвещение, 1968. 200 с.
4. Кантор И. М. Понятійно-терминологическая система педагогики. Логико-методологические проблемы. Москва : Педагогика, 1980. 158 с.
5. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. Москва : Просвещение, 1969. 311 с.
6. Червинский П. Негативно-оценочные лексемы языка советской действительности. Обозначение лиц. Томск : КИТ, 2011. 241 с.
7. Кичева И. В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века : автореф. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2004. 38 с.
8. Гончаренко С. У. Освіта. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 614–616.
9. Полонский В. М. Понятійно-терминологический аппарат педагогики. *Педагогика*. 1999. № 8. С.16–23.
10. Полонський В. М. Понятійно-терминологический аппарат педагогики и образования. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2017. Т. 3, №2(12). С. 54–60.
11. Кадзакова К. В. Идеи гуманистической педагогики в терминологии В. А. Сухомлинского, Б. Т. Лихачева и Ш. А. Амонашвили : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 2005. 20 с.
12. Разумейко М. С. Педагогічна лексика української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 1995. 25 с.
13. Зелінська О. Ю. Педагогічна лексика української мови XVI–XVIII ст. : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2003. 208 с.
14. Гончарук Ю. В. Педагогічна терміносистема: проблеми та шляхи їх розв'язання. *Наукові праці [Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили]. Сер. Педагогіка*. 2009. Т. 112, вип. 99. С. 65–77.
15. Іваницька Н. Л. Поняття – слово – термін (на матеріалі педагогічних термінів). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія*. 2017. № 31, т. 3. С. 28–31.
16. Овчаренко Н. І. Функціональний простір педагогічного терміна (семантичний аспект). *Записки українського мовознавства*. 2019. Вип. 26(1). С. 61–68.
17. Степанова О. І. Динаміка педагогічної термінології в сучасному освітньому процесі: структурно-семантичний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Філологія*. 2020. Вип. 9(77). С. 307–310.
18. Атлантова Л. И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931) : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1981. 23 с.
19. Авраменко В. І. Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець XIX-початок 1930-х рр. XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 31 с.
20. Сокол М. О. Система педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (XIX–XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2018. 40 с.
21. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
22. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. й виправ. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
23. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
24. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

REREFENCES

1. Dulepa, I. B. (2018). Osnovni napriamy doslidzhen pedahohichnoi terminosystemy. *Nauk. pratsi Kamianets-Pod. nats. Un-tutu im. I. Ohiiienka. Filoloh.nauky*. 46, 92–96 [in Ukrainian].
2. Koshkina, E. A. (2012). Ponyatiyno-terminologicheskii apparat pedagogiki kak predmet istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya. *Obrazovaniye i nauka*. 5, 83–95 [in Russian].
3. Kantor, I. M. (1968). *Pedagogicheskaya leksikografiya i leksikologiya*. Moskva: Prosveshhenie [in Russian].

4. Kantor, I. M. (1980). *Ponyatijno-terminologicheskaya sistema pedagogiki. Logiko-metodologicheskie problemy*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
5. Komarovskij, B. B. (1969). *Russkaya pedagogicheskaya terminologiya*. Moskva: Prosveshhenie [in Russian].
6. Chervinskij, P. (2011) *Negativno-ocenochnye leksemy yazyka sovetskoj dejstvitelnosti. Oboznachenie lic*. Tomsk: KIT [in Russian].
7. Kicheva, I. V. (2004). *Obogashhenie pedagogicheskoy terminologii v 90-e gody HH veka*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Pyatigorskij gosudarstvennyy lingvistichesky universitet, Pyatigorsk [in Russian].
8. Honcharenko, S. U. (2008). *Osvita*. V. Kremen (red.), *Entsyklopediia osvity* (s. 614–616). Kyiv, Yurinkom Inter [in Ukrainian].
9. Polonskij, V. M. (1999). Ponyatijno-terminologicheskij apparat pedagogiki. *Pedagogika*. 8, 16–23 [in Russian].
10. Polonskij, V. M. (2017). Ponyatijno-terminologicheskij apparat pedagogiki i obrazovaniya. Nauchnyj rezultat. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 3 (2)12, 54–60 [in Russian].
11. Kadzakova, K. V. (2005). *Idei gumanisticheskoy pedagogiki v terminologii V.A. Suhomlinskogo, B.T. Lihacheva i S.H.A. Amonashvili*. (Avtoref. dis. na soisk. uch. step. kand. ped. nauk). Adyigeyskij gosudarstvennyy universitet, Maykop [in Russian].
12. Razumeiko, M. S. (1995). *Pedahohichna leksyka ukrainskoi movy*. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut ukrainskoi movy, Kyiv [in Ukrainian].
13. Zelinska, O. Yu. (2003). *Pedahohichna leksyka ukrainskoi movy XVI–XVIII st.* (Candidate's thesis). Instytut ukrainskoi movy, Kyiv [in Ukrainian].
14. Honcharuk, Yu. V. (2009). Pedahohichna terminosystema: problemy ta shliakhy yikh rozviazannia. *Nauk. praci Chornomorskoho derzh. un-tu im. Petra Mohyly. Seriia pedahohika*, 112 (99), 65–77 [in Ukrainian].
15. Ivanytska, N. L. (2017). Poniattia – slovo – termin (na materialy pedahohichnykh terminiv). *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser. Filolohiia*, 31 (3), 28–31 [in Ukrainian].
16. Ovcharenko, N. I. (2019). Funktsionalnyi prostir pedahohichnoho termina (semantychnyi aspekt). *Zapysky ukrainskoho movoznavstva*, 1, 26, 61–68 [in Ukrainian].
17. Stepanova, O. I. (2020). Dynamika pedahohichnoi terminolohii v suchasnomu osvitnomu protsesi: strukturno-semantychnyi aspekt. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Ser Filolohiya*, 9(77), 307–310 [in Ukrainian].
18. Atlantova, L. I. (1981). *Stanovlenie i razvitie osnovnykh ponyatij sovetskoj pedagogiki (1917-1931)*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kievskiy pedagogicheskij institut im. O. M. Gorkogo, Kiev [in Russian].
19. Avramenko, V. I. (2003). *Rozvytok navchalnoi terminolohichnoi leksyky u protsesi rozbudovy ukrainskoi systemy osvity (kinets XIX-pochatok 1930-kh rr. XX st.)*. (Extended abstract of candidate's thesis). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
20. Sokol, M. O. (2018). *Systema pedahohichnykh poniat v istorii rozvytku pedahohichnoi nauky (XIX-XX st.)*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Drohobytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka, Drohobych [in Ukrainian].
21. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
22. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* (vyd. 2). Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
23. Yarmachenko, M. D. (Red.). (2001). *Pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
24. Kremen, V. H. (Red.). (2008). *Entsyklopediia osvity*. Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].

УДК 371.124

**ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ
(ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ)**

Радул Валерій, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький, Україна),
<https://orcid.org/0000-0001-5354-9142>
E-mail: valerijradul@gmail.com

У статті зроблено спробу порівняти, який із наукових напрямів – екзистенційний чи діяльнісний – має більш ефективні можливості впливу. Сьогодні поміж дослідників відбувається дискусія щодо того, які впливи доцільні для комфортного існування людини. Так, одні вважають, що більш спокійною, неподразливою є ситуація, коли людина зазнає мінімальної кількості таких впливів. Інші дотримуються думки, що для ефективного розвитку індивіда необхідні більш активні впливи.

Проаналізовано певні особливості кожного із названих напрямків у науці. В екзистенційному напрямку акцентовано увагу на унікальності буття людини. У діяльнісному будь-яка діяльність індивіда, навіть та, що здійснюється ним строго для себе, передбачає його залучення до соціального поля, функціонування його в системі суспільних відносин.

Ключові слова: індивід, екзистенціалізм, діяльність, особистість, людина, вплив, буття, соціальне поле, суспільні відносини.

**EXISTENTIALISM AND ACTIVITY
(COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PERSONALITY DEVELOPMENT)**

Radul Valery, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Education Management of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Kropyvnytskyi, Ukraine)
<https://orcid.org/0000-0001-5354-9142>
E-mail: valerijradul@gmail.com

The essence of existentialist philosophy is that philosophy should help people to survive in a complex world.

Man is inherently whole, and it is a certain tribute to abstraction to single out the individual and the social, the natural and the cultural, the conscious and the unconscious.

On the basis of the above, it follows that the processes of socialisation and individualisation change rhythmically throughout his age development.

And the scheme of personality development according to (G. Allport) is as follows: social dependence – social independence – social responsibility. Where responsibility is the existential ideal of maturity. Self-actualisation is individualisation – the «opening up» and «unfolding» of the self. and socialisation in this concept is the context and condition of this unfolding.

In the humanistic and existential paradigms of personal development a new kind of determination emerges – self-determination, self-actualisation – where special attention is paid to the problem of person's individuality.

In the existential paradigm it is common to distinguish three dimensions of the individual: the individual (bodily dimension), personality and character (mental dimension) and individuality (spiritual dimension).

In order to become oneself, one needs to understand and see the projection of the self, and this cannot be done outside of communication, society, and outside of a particular cultural tradition.

Socialisation is the formation of a person in a particular culture, in a particular social system. Individualisation is the unfolding of one's own internal programme of development. Human development is the intersection of two independent processes – socialisation and individualisation. According to the provisions of the activity-based concept of personal development, or the activity-based approach, any activity of an individual, even if performed strictly for himself, implies his involvement in the social field, his functioning in the system of social relations within it. Activity, as a special type of activity inherent in the new, special, highest level of its living evolution, preserves or removes all the main levels, forms and types of this evolution. It is activity (as a special type of activity) that creates the new unnatural – social world and reproduces it, reproduces the world in which only man is able to live. But man himself as a carrier is reproduced in activity, and, consequently, all types of activity of this type, and all manifestations of the latter's efficiency, are the consequence of activity. A new type of activity - activity as objective reality - is a condition of man's life activity. It is differently realised by it, actively developed by man, and human development occurs in activity, and activity is the mode of man's existence as a special phenomenon of universal evolution at the corresponding level of its realisation – social evolution.

Keywords: individual, existentialism, activity, personality, person, influence, being, social field, public affairs.

Постановка проблеми. Особистість утворює функціональну систему, у якій вона сама (як суб'єкт) відповідним чином інтегрує, зв'язує, зіставляє, використовує різні рівні своєї психологічної організації. При цьому провідним є один «системотвірний» рівень, інколи домінує їх певна комбінація. Вищим і найбільш суттєвим механізмом самореалізації особистості в житті є її стратегія життя, тобто приведення у відповідність способу життя зі своєю індивідуальністю. Стратегія життя є інтеграцією, узагальненням у житті того, що є суттєвим для цієї особистості, і того, що в самій дійсності суттєво безвідносно до неї. Стратегія – це здійснення життя як системи, що має індивідуальний характер. У світовій психології вважають, що справжнім досягненням життя є можливість в підсумку стати або залишитися собою. Здатність особистості до побудови стратегії життя перетворює її в індивідуальність у масштабах соціуму, культури, в індивідуальність, визнану суспільством.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Е. Дюркгейм вважає особистість соціалізованою, якщо вона прийняла систему наявних в суспільстві правил і здатна долати індивідуальні інтереси в ім'я суспільних [6]. Ю. Хабермас розглядає соціалізацію й особистісне становлення індивіда як процес розвитку й формування здатності людини до побудови та реалізації власного життєвого проєкту [26]. У дослідженнях пострадянських країн соціалізацію вважають успішною, якщо індивід опановує необхідні соціальні ролі, засвоює прийнятну в певному соціумі систему цінностей, соціальних норм, а також продуктивні стереотипи поведінки [13; 7]. Інтеріоризацію Е.Дюркгейм розглядає як один із елементів соціалізації, який передбачає формування базових категорій в індивідуальній свідомості на основі індивідуального досвіду у сфері суспільних відносин і уявлень [6]. Наприклад, В. Петровський говорив про діяльність, яка контролює свій рух із моментами власної активності, зануреними у діяльність, й обидва моменти – активність та діяльність – зливаються один із одним [16].

Всебічне вивчення проблеми співвіднесеності понять «активності» та «діяльності» здійснене К. Абульхановою-Славською [1]. Так, М. Дьомін вважає, що активність є основою матерії, виражаючи її здатність до кількісних та якісних змін через розгортання систем вищої організації [4].

Аналіз усіх цих аспектів зазначеної проблеми показав, що на сьогодні залишаються малодослідженими аспекти взаємодії, кореляції екзистенційного та діяльнісного підходів у розвитку особистості. Пропонована стаття і присвячена цьому.

Метою статті є аналіз особливостей та порівняння впливу на розвиток особистості екзистенційного та діяльнісного підходів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи розвиток особистості, доцільно звернути увагу на окремі нюанси, що існують чи виникають при поясненні особливостей людини як особистості. Кожна соціалізована нормальна людина володіє життєво-практичним світорозумінням [3]. Як правило, воно складається стихійно, з досвіду попередніх поколінь. Але інколи трапляється, що людина зіштовхується з проблемами, з якими її світогляд не справляється. Для розв'язання таких проблем може виявитися потрібним більш високий, критично-рефлексивний рівень світогляду, на якому перебуває філософія.

Одним із основних питань філософії є питання розуміння характеру взаємозв'язку між нашою свідомістю та дозвіллям.

Матеріалізм розвивається в атомістів-досократиків, а також у давньоіндійській локаяті. Його чіткий виклад здійснено Томасом Гоббсом, Джоном Локком, водночас акцентовано на тому, що людина не стільки безпосередньо контактує із навколишнім світом, скільки сприймає його крізь призму своїх органів чуття.

Джордж Берклі – представник теорії ідеалізму. Він доводить аргументи Локка до абсолюту: людський світ складається із почуттів та ідей, а не із матеріальних об'єктів.

Існують також проміжні концепції. Рене Декарт у своїй філософії намагався пояснити співіснування ідеального та матеріального світу. Його концепція отримала назву «дуалізму». З іншого боку, Спіноза вважав, що увесь світ складається із первинної «субстанції», яка і є «Бог» і яка формує як матеріальні об'єкти, так і людську свідомість з ідеальними об'єктами. Розвиток – незворотна, спрямована закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів, у результаті якої виникає їхній новий якісний стан [18, с. 316].

У XVIII столітті Лейбніц увів у філософію термін «ідеалізм» на основі концепції фізики елементарних частинок. Він вважав, що основою усіх об'єктів є не матеріальні атоми, а «монади» – частинки активності або енергії.

Екзистенціалізм – це течія, яка постулює необхідність спрямувати філософію в першу чергу на службу людині. Філософія повинна допомагати людям вижити у складному світі. У цьому аспекті екзистенціалізм перегукується із прагматизмом, але на відміну від нього, екзистенціалізм постулює абсурдність світу та ірраціональність людини, яка виявляється в постійному конфлікті з цим світом, а також наявна екзистенційна криза. Результатом для людини є відчуття внутрішньої пустоти і тривоги.

Людина пізнає свою сутність протягом усього життя й несе відповідальність за кожную здійснену дію, не в змозі пояснити свої помилки «обставинами». Звідси людина – це «об'єкт», який вибудовує себе сам. У кінцевому підсумку свобода людини – це свобода особистості від суспільства.

Людина є здатною мислити і усвідомлювати своє буття, а отже, є відповідальною за своє існування. Людина повинна усвідомлювати себе і бути відповідальною за себе, якщо вона хоче стати самою собою [12].

Екзистенціалізм (існування) – це особливий напрямок у філософії ХХ століття, що акцентує свою увагу на унікальності буття людини, проголошуючи його ірраціональним. Суть філософії екзистенціалізму полягає у тому, що філософія повинна допомагати людям виживати у складному світі.

Людина початково цілісна, й виділяти у ній індивідуальне та соціальне, натуральне та культурне, свідоме й несвідоме — це певна данина абстрагуванню.

За Г. Оллпортом [14], існує саморозвиток екзистенцій у культурі, а індивідуальність є «значущою властивістю людини». Кожна людина є унікальним творінням сил природи.

На основі вищезазначеного можна ствержувати, що процеси соціалізації та індивідуалізації людини ритмічно змінюються протягом усього її вікового розвитку. А схема розвитку особистості за (Г. Оллпортом) така: соціальна залежність – соціальна незалежність – соціальна відповідальність. Де відповідальність – це екзистенційний ідеал зрілості.

А. Маслоу [10] вважає, що в людській істоті живе сила, яка підштовхує її до єдності особистості, до спонтанної експресивності, до повної індивідуальності. Ця внутрішня природа людини певною мірою є спадковою. У процесі індивідуалізації людина повинна до неї прислуховуватися.

У розвиткові самоактуалізованих особистостей сильніше звучать акценти індивідуалізації, ніж соціалізації. Внутрішня детермінація виявляється тут сильніше, ніж зовнішня. Самоактуалізовані особистості у своїх діях опираються на внутрішню природу, на свій потенціал і здібності, таланти і приховані ресурси. Такі люди відносно незалежні від зовнішнього світу, вони володіють сильною внутрішньою волею.

У центрі підходу К. Роджерса також перебуває індивід та його розвиток. Індивід дозріває, і йому притаманна потреба зростання — актуалізація закладеного потенціалу. Прагнення до самоактуалізації є вродженим, а отже воно характерне для всього живого.

Самоактуалізація і є індивідуалізація – «розкриття» та «розгортання» себе. А соціалізація у цій концепції – це контекст і умова такого розгортання.

У гуманістичній та екзистенційній парадигмах розвитку особистості виникає новий вид детермінації – самодетермінація, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення, де особлива увага приділяється проблемі індивідуальності особистості.

За Ж.-П. Сартром [24], механізми духовного розвитку – це перш за все рефлексія та самосвідомість. Свідомість лежить в основі відповідальності. Тобто, індивідуалізація – це самобудівництво.

С. Кьєркегор [8] більшою мірою розглядає індивідуалізацію, розуміючи її як зусилля бути собою. Соціалізація, на його думку, слугує лише фоном індивідуалізації.

Втрата індивідуальності може мати кілька форм: по-перше, «звуження» духовних горизонтів, недостатність нескінченного через моральну недолугість та обмеженість; по-друге, ідентифікація з іншими; по-третє, розрив комунікації з реальністю.

С. Кьєркегор дослідив людський вибір як механізм індивідуалізації. «Вибір сам по собі має вирішальне значення для внутрішнього змісту особистості: здійснюючи вибір, вона вся наповнюється вибраним, якщо вона не обирає, то гине» [8]. За С. Кьєркегором, у житті людини існує точка «незворотності», коли за неї вибір здійснило саме життя й вона втратила саму себе, своє «Я».

В екзистенційній парадигмі прийнято виокремлювати три виміри людини: індивід (тілесний вимір), особистість і характер (психічний вимір) та індивідуальність (духовний вимір). Для того, щоб стати самою собою, людині необхідно зрозуміти і побачити проєкт самої себе, а це неможливо зробити поза комунікацією, поза суспільством, поза певною культурною традицією.

У положеннях екзистенціалізму індивідуалізація, як зріла здатність особистості бути собою, передбачає гармонійне «вписування» в соціальний контекст.

Соціалізація – це становлення особистості в певній культурі, у тій чи іншій соціальній системі. Індивідуалізація – це розгортання власної внутрішньої програми розвитку. Розвиток людини є перетином двох самостійних процесів – соціалізації та індивідуалізації.

Соціалізація ще трактується як мистецтво бути як усі, а індивідуалізація – це мистецтво бути собою. Соціалізація – це те, що робить людей схожими, а індивідуалізація допомагає їм стати різними. Індивідуалізація – більш зрілий процес.

Діяльнісна концепція розвитку особистості особливо активно розвивалася й розвивається в пострадянських країнах.

У положеннях діяльнісної концепції розвитку особистості, або ж діяльнісного підходу, будь-яка діяльність індивіда, навіть та, що здійснюється ним строго для себе, передбачає його залучення до соціального поля, функціонування його в системі суспільних відносин.

На третьому (найвищому) рівневі розвитку активності «поява людської діяльності, основна відмінність якої від поведінки тварин за параметром активності полягає в переході від пристосовування до природи до її перетворення й творчої змінюваності, відповідно до власних цілей людини, що мають соціальне, суспільно-історичне походження» [25, с. 28].

Діяльність як особливий тип активності, що властивий новому, особливому, найбільш високому рівневі еволюції живого, зберігає або ж знімає всі основні рівні, форми й типи цієї еволюції. Саме діяльність (як особливий тип активності) створює новий неприродний – соціальний – світ і відтворює його, відтворює світ, у якому тільки і в змозі проживати людина. Але в діяльності відтворюється й сама людина як носій, і тому всі види активності цього типу, всі прояви дієвості останньої є наслідком діяльності. І цей новий тип активності – діяльність як об'єктивна реальність – є умовою життєдіяльності людини. Вона по-різному нею реалізується, активно розвивається, у діяльності відбувається розвиток людини, вона є способом існування людини як особливого явища універсальної еволюції на відповідному рівневі здійсненні – еволюції соціальній.

О. Леонтьєв у пошуках основних характеристик діяльності, її сутності, структурно-змістової організації та функціональних якостей стверджував, що психоспецифікою діяльності є наявність у ній рушійного початку, що забезпечує подолання ситуації [9].

Досліджуючи активність як динамічну сторону діяльності, у рухові діяльності, В. Петровський визначає активність як «сукупність зумовлених індивідом моментів руху, які забезпечують становлення, реалізацію, розвиток та видозмінюваність діяльності» [15, с. 56].

На його думку, активність займає різне місце в системній організації діяльності: 1. Активність – динамічна «твірنا» діяльності (вона забезпечує опрeдмечування потреб, цілетворення, привласнення психологічних знарядь. Формування установок, становлення психічного образу тощо). 2. Активність – динамічна сторона діяльності (процеси здійснення діяльності та внутрісистемні переходи в ній – зсув мотиву на мету тощо). 3. Активність – момент розширеного відтворення діяльності (її мотивів, цілей, засобів, психічного образу, що опосередковує протікання діяльності та перехід до якісно інших форм діяльності [15, с. 55–56].

Діяльність тут постає як «єдність цілеспрямованої та цілетвірної активності людини, що реалізує і розвиває систему її ставлень до світу» [15, с. 57]. «Діяльність володіє власним рухом, в якому й виступають моменти власне активності» [15, с. 331], – стверджує науковець.

В. Петровський доводить: «Активність як момент становлення діяльності виявляє себе в процесах опрeдмечування потреб, цілетворення, виникнення психічного образу, привласнення психологічних знарядь; активність як момент розвитку діяльності – у процесах розширеного її відтворення: збагачення в індивідуальній діяльності суб'єкта суспільно заданих мотивів, цілей, засобів висхідної діяльності; активність як момент видозміни діяльності характеризується якісними трансформаціями, що торкаються основних структурних моментів висхідної діяльності, а також подоланням пов'язаних з ними установок як інерційних моментів руху діяльності. Динамічний бік діяльності – не вичерпується лише процесами здійснення діяльності і містить в собі моменти руху, що охоплюють усю діяльність як предметно-процесуальне ціле. Вони й характеризують процес активності суб'єкта» [15].

Процесуальною характеристикою діяльності як основи самореалізації людини є два моменти: перший – принципи змінюваності, розвитку діяльності; представленість її саме через контекст суб'єкта.

За одиницю руху діяльності В. Петровський приймає установку, «що розуміється як стабілізатор руху в полі висхідної ситуації розгортання діяльності та понадситуативна активність» [15, с. 323].

Підсумком саморозвитку на етапі пізньої зрілості є самотворчість. Суб'єкт, здатний піднятися на рівень самотворення, стає здатним перетворювати дійсність у просторі власної практики. У цьому просторі процес самотворчості є синтезом підсумку власного саморозвитку та перетворення дійсності в самодіяльності, де професійна реальність стає її плацдармом. Людина, що досягла такого рівня розвитку, не ставить за мету адаптуватися до дійсності, у той же час здобуває нову здатність – формувати простір дійсності, бути причиною, а не тільки наслідком відповідних подій та сформованих у соціальних процесах ситуацій, максимально використовувати здатність до творчості у своїй діяльності. Здатність зробити життя предметом своєї творчості можлива на основі суб'єктності, що є сутнісною властивістю людини. Суб'єктність розгортається та перетворюється в дійсному просторі самосвідомості та діяльності тільки за

наявності завдання, потреби та волі до самобудівництва та саморозвитку. Підсумком епігенезу суб'єктності є самотворчість – вищий рівень саморозвитку людини.

Діяльність людини реалізується в трьох характерних для неї сферах – праці, спілкуванні й пізнанні. У педагогічному експерименті при визначенні провідної діяльності доцільно враховувати три сторони її змісту, що досягається шляхом встановлення співвіднесеності трьох видів діяльності.

Діяльність може сприяти найбільш повному розвитку внутрішнього світу особистості. Показником високого рівня діяльності є відповідність свідомого, цілеспрямованого, активного й творчого ставлення особистості до діяльності.

Діяльність повинна бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, включало її в ці відносини, забезпечувало б розвиток життя особистості у системі суспільних відносин і їх відбиття в її свідомості. Якщо діяльність індивіда організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно включитися в систему суспільних відносин, зробити «новий крок» на шляху свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно значущих властивостей. Тобто діяльність повинна бути організована так, щоб її виконання розкривало перед кожною людиною перспективу її розвитку в системі суспільних відносин.

Розкриваючи змістовні характеристики людини, доцільно звернути увагу на сприйняття і розуміння нею себе самої, ставлення до себе і поведінки із самою собою. У кожної людини в певний момент життя виникає споглядальний образ самої себе, відбувається, так би мовити, оволодіння тими або іншими рисами особистості й конкретними властивостями себе як одиниці діяльності, одночасно виявляється більше чи менше емоційне навантаження, оцінка себе й виробляються способи дії, що стають типовими в поведінці й застосовуються в буденному житті.

Розкриттю проблеми «Я» саме в такому аспекті до сьогодні присвячена значна кількість досліджень. У них образ себе і розуміння себе як особистості і як суб'єкта діяльності змінюється у людини з переходом її з одного вікового ступеня на інший, а також залежно від її статі, професії і належності до певної етнічної спільності з її традиціями і культурою (Л. Бороздіна, І. Вігерчук, В. Куніцина, В. Лабунська, Б.А. Єремєєв, З. Лук'янова, Н. Накошна, А. Оконешникова, А. Чекаліна та ін.).

Співвіднесеність активності та діяльності досліджував А. Петровський [17]. Він вважав, що загальною властивістю життя є активність. Однак при цьому активність трактується як діяльний стан живих істот, як джерело власного руху, що відтворюється у русі. Йдеться про енергію, її відновлення. Здатність до саморуху в контексті самовідтворення розглядається як ознака активності суб'єкта.

С. Рубінштейн розглядав діяльність як специфічну форму активності, спрямовану на свідоме перетворення навколишнього світу [20]. Якщо потреби людини є висхідними спонуканнями до власної діяльності, завдяки яким вона є активною істотою, то її дії спрямовані на задоволення не власних, а суспільних потреб [21]. С. Рубінштейн уводив аналіз активності та діяльності в загальний контекст опозиції «зовнішне-внутрішнє» й утримував традицію розуміння того,

що зовнішнє діє через внутрішнє. Аналіз активності й співвіднесеності активності із діяльністю залишилися недостатньо визначеними та категоризованими.

Категорія активності є однією із центральних у психолого-педагогічній науці. У наукових дослідженнях цієї категорії важливими є поняття, які розкривають сутність активності, – «процес», «дія», «вчинок», «поведінка», «діяльність», «життєдіяльність» тощо. Активність зазвичай зіставляється із близькою до неї категорією діяльності. При цьому одні автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності. Поняття активності в цьому разі співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не нав'язується зовні, а є внутрішньо необхідною людині. Інші автори обґрунтовано вважають, що активність – ширша категорія, що охоплює процеси та явища органічного світу. Є також дослідники, які вважають, що доцільно говорити про активність стосовно не тільки біологічного й соціального рівнів матерії, але й неорганічного.

Аналогічних поглядів щодо активності дотримується І. Джидар'ян, яка розглядає активність як внутрішню притаманну властивість матерії, як характеристику систем і явищ, що взаємодіють, пов'язану з їх здатністю до саморуху, самозміни й саморозвитку. Вищий рівень активності досягається тільки на рівні людини, для якої характерними є не тільки психічна, а й соціальна активність чи діяльність [5].

Принципову відмінність між активністю та діяльністю вона вбачає у тому, що діяльність зумовлена потребою у предметі, а активність – потребою у діяльності. Для діяльності залежність від предмета потреби має безпосередній характер, а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Активність визначає діяльність, тобто мотиви, цілі, спрямованість, бажання для здійснення діяльності. Активність «передуює» діяльності й «супроводжує» її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб'єктом. Основною властивістю активності є її належність суб'єкту, унаслідок чого суб'єкту активності притаманні всі характеристики суб'єкта діяльності (психічні, моральні, соціальні, професійні та інші), однак вони мають особистісне забарвлення та особистісно спрямовані. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим стосовно діяльності рівнем. Характер активності визначається й опосередковується вищими життєвими потребами. Координувальна роль активності полягає у посередництві між елементами системи (діяльністю, спілкуванням тощо) у тій необхідній мірі соціальних і особистих взаємодій, за допомогою якої вони реалізуються оптимально. Якщо діяльність ще не сформувалася, якщо не склалася сама особистість, її вищі життєві потреби, активність може стати не координатором, а дезінтегратором життя людини.

Розрізняючи внутрішню та зовнішню активність організму людини, слід зазначити, що соціалізація, яка відбувається в онтогенезі, переважно належить до зовнішньої активності. Але найбільш узагальнені параметри внутрішньої активності також зазнають закономірних змін. Це дозволяє у психологічних аспектах індивідуальності бачити співвіднесеність показників фізіологічної та психічної активності. Загальні положення цих відносин були сформульовані Б. Ананьєвим у його поглядах стосовно структури індивіда, з одного боку, і властивостей темпераменту й задатків – з іншого [2].

Ця проблема досліджувалася також у працях В. Мерліна, В. Небиліцина, В. Русалова та ін. Основна ідея полягає в тому, що в процесі життєдіяльності в людини виробляються індивідуально чи типологічно своєрідні способи внутрішньої і зовнішньої біологічної активності, які дозволяють їй оптимально опанувати зовнішнє середовище. Так, за концепцією інтегральної індивідуальності В. Мерліна, індивідуальність організму утворюється завдяки особливостям елементарної й моторної активностей, які автор називає індивідуальним стилем життєдіяльності організму [11]. Згідно з теорією психофізіологічної індивідуальності В. Русалова, механізм формування формально-динамічних властивостей індивідуальної психіки подано як висхідний, генетично детермінований, індивідуальний рівень енергодинамічних можливостей, які постійно залучаються до діяльності, зумовлюючи оптимально споріднену з діяльністю узагальнену інтеграцію всіх біологічних властивостей індивіда. Виникнувши як нова системна якість, узагальнена інтеграція біологічних і формально-динамічних властивостей стає регулятором використання людиною своїх енергодинамічних можливостей [24].

Соціальна активність на різних стадіях життєвого шляху залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Д. Фельдштейн наголошує: «Вона є базовою для розвитку критичності, здатності змінювати засвоєні стереотипи й способи діяльності, на ній ґрунтується й готовність до саморозвитку та самоудосконалення» [28, с. 9].


У взаємостосунках людина є суб'єктом, що здійснює нову дійсність. Становлення людини як суб'єкта особливої цілеспрямованої діяльності, як творчої діючої суб'єкта, що організує діяльність в її основних людських вимірах й того, що створене нею, здійснюється тому, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодільності не тільки виявляється, але й твориться й визначається» [22, с. 51]. У його стосунках взаємодії, у яких лише й відбувається діяльність суб'єкта, забезпечується реальність розвитку нових форм та рівнів розвитку живого, відбувається становлення соціального як реальності універсального буття, де зростання самостановлення перетворюється в мету, що лежить в основі його зростання як професіонала.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проаналізувавши особливості розвитку особистості в концепціях екзистенційного та діяльнісного підходів, робимо висновок, що екзистенційний напрямок сприяє вибудовуванню себе самого, тобто людина, особистість тут розвивається як «об'єкт», а діяльнісний напрямок пояснює розвиток особистості як «суб'єкта». Тобто у першому випадку це в основному споглядання себе і на цій основі реалізація відповідних можливостей, а у другому – розвиток відбувається на основі активних дій.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо, зокрема, у дослідженні особливостей колегіального та особистісного в розвитку особистості.


СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. *Психология личности в социалистическом обществе*. Москва : Наука, 1989. С. 110–133.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. 340 с.
3. Данильян О. Г., Тараненко Е. М. *Философия*. Москва : ЭКСМО, 2005. 512 с.
4. Демин М. В. *Природа деятельности*. Москва : Изд-во МГУ, 1984. 168 с.

- 
5. Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания. *Категория материалистической диалектики в психологии* / ред. Л. И. Анцыферова. Москва : Наука, 1988. С. 56–88.
 6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначени /пер. с фр., составление, послесл. и примечю А. Б. Гофмана. Москва : Канон, 1995. 352 с.
 7. Каргопольцева Н. А. Социализация и воспитание студентов вуза. *Вестник ОГУ*. 2002. № 2. С. 80–85.
 8. Кьеркегор С. Или – или. Фрагмент из жизни / пер. с дат., вступ. ст., коммент., примеч. Н. Исаевой и С. Исаева. Санкт-Петербург : Издательство Русской христианской гуманитарной академии ; Амфора, 2011. 823 с.
 9. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание. *Вопросы философии*. 1972. № 12. С. 129–140.
 10. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 479 с.
 11. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования. Москва : Педагогика, 1986. 254 с.
 12. Мэй Р. Открытие бытия. Москва : Институт Общегуманитарных исследований, 2004. 224 с.
 13. Мудрик А. В., Бодалев А. А., Малькова З. А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. Москва, 1991. 98 с.
 14. Оллпорт Г. Становление личности. Избранные труды. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
 15. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
 16. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1993. 67 с.
 17. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. Москва : Горбунок, 1992. 224 с.
 18. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии : учеб. пособие. Москва, 1998. 528 с.
 19. Радул В. В. Розвиток. *Соціолого-педагогічний словник* / за заг. ред. В. В. Радула. Вид. 2-ге. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.
 20. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості. Харків: Мачулін, 2017. 442 с.
 21. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва : Наука, 1957. 400 с.
 22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург ; Москва ; Харьков ; Минск, 1999. 720 с.
 23. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы философии*. 1989. № 4. С. 39–53.
 24. Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека. *Психологический журнал*. 1987. № 4, т. 7. С. 23–35.
 25. Сартр Ж. П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. Москва : Республика, 2000. 639 с.
 26. Смирнов С. Д. Психология образа. Проблема активности психического отражения. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1985. 233 с.
 27. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы: на пути к либеральной евгенике / пер. с нем. М. Л. Хорькова. Москва : Весь Мир, 2002. 144 с.
 28. Фельдштейн Д. И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы личности. *Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников*. Москва, 1984. С. 3–31.
 29. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships: as developed in the client-centered framework. *Psychologi: a study of science*. / ed. by S. Koch. New York : McGraw Hill, 1959. Vol. 3. P. 184–256.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaja, K. A. (1989). Aktivnost y soznanye lychnosty kak subъekta deiatelnosty. V Lomov, B. F., Abulkhanova, K. A. (Red.), *Psyhkholohiya lychnosty v sotsyalystycheskom obshchestve* (s. 110–133). Moskva: Nauka [in Russian].
2. Ananov, B. N. (1968). *Chelovek kak predmet poznaniya*. Leningrad: Izd-vo LHU [in Russian].
3. Danylian, O. H., & Taranenkov, E. M. (2005). *Fylosofiya*. Moskva: EKSMO [in Russian].
4. Demyn, M. V. (1984). *Pryroda deiatelnosty*. Moskva: MGU [in Russian].

- 
5. Dzhydarian, Y. A., & Antciferova L. Y. (Red.). (1988). *Katehoryia aktyvnosty y ee mesto v systeme psykholohycheskoho znaniya. Katehoryia materyalystycheskoi dyalektyky v psykholohyy*. Moskva: Nauka [in Russian].
 6. Dyurkgeym, E. (1995). *Sotsiologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie*. Moskva: Kanon [in Russian].
 7. Karhopoltseva, N. A. (2002). Sotsyalyzatsiya y vospytanye studentov vuza. *Vestnik OGU*, 2, 80–85.
 8. Kerkehor, S. (2011). *Ili – ili. Fragment iz zhizni*. Sankt-Peterburg: Izd-vo Russkoi khrystyanskoï humanytarnoi akademyy ; Amfora [in Russian].
 9. Leontev, A. N. (1972). Deiatelnost i soznanie. *Voprosy fylosofyi*, 12, 129–140 [in Russian].
 10. Maslou, A. (1999). *Motyvatsiya y lychnost*. Sankt-Peterburg: Evrazyia [in Russian].
 11. Merlin, V. S. (1986). *Ocherk integralnogo issledovaniya*. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
 12. Mey, R. (2004). *Otkrytiye bytiya*. Moskva: Institut Obshchegumanitarnykh issledovaniy [in Russian].
 13. Mudrik, A. V. (1991). *Kontseptysia vospytaniya uhashcheisia molodezhy v sovremennom obshchestve*. Moskva [in Russian].
 14. Ollport, H. (2002). *Stanovlenie lichnosti. Izbrannyye trudyi*. Moskva: Smyisl [in Russian].
 15. Petrovskiy, V. A. (1996). *Lichnost v psikhologii: paradigma sub'ektnosti*. Rostov-na-Donu: Fenyks [in Russian].
 16. Petrovskiy, V. A. (1993). *Lichnost: fenomen sub'ektnosti*. Rostov-na-Donu: Fenyks [in Russian].
 17. Petrovskiy, V. A. (1992). *Psykholohyia neadaptivnoi aktyvnosty*. Moskva: Gorbunok [in Russian].
 18. Petrovskiy, A. V., & Yaroshevskiy, M. G. (1998). *Osnovy teoreticheskoy psikhologii*. Moskva [in Russian].
 19. Radul, V. V. (2015). *Rozvytok*. V Radula, V. V. (Red.) *Sotsiolo-ho-pedahohichnyi slovnyk* (vyd. 2-ge). Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
 20. Radul, V. V. (2017). *Sotsialna zrilist osobystosti*. Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
 21. Rubynshtein, S. L. (1957). *Bytiye i soznaniye*. Moskva: Nauka [in Russian].
 22. Rubynshtein, S. L. (1999). *Osnovy obshchey psikhologii*. Sankt-Peterburg [in Russian].
 23. Rubynshtein, S. L. (1989). Pryntsyp tvorcheskoi samodeiatelnosti. *Voprosy fylosofyi*, 4, 39–53 [in Russian].
 24. Rusalov, V. M. (1987). Teoretycheskiye problemy postroeniya spetsyalnoi teorii yndyvudualnosti cheloveka. *Psykholohycheskyi zhurnal*, 4 (7), 23–35 [in Russian].
 25. Sartr, Zh. P. (2000). *Bytie i nichto: Opyt fenomenolohycheskoi ontolohyy*. Moskva: Respublika [in Russian].
 26. Smyrnov, S. D. (1985). *Psykholohyia obraza. Problema aktyvnosty psykhycheskoho otrazheniya*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo un-ta [in Russian].
 27. Khabermas, Yu. (2002). *Budushchee chelovecheskoi pryrody: Na puty k lyberalnoi evhenyke*. Moskva: Ves Myr [in Russian].
 28. Feldshtein, D. Y. (1984). Vzaimosvyaz vozmozhnostey obrazovaniya i psikhologicheskikh zakonomernostey razvitiya motivatsionno-potrebnostnoy sferyi lichnosti. *Problemyi motivatsii obschestvenno-poleznoy deyatelnosti shkolkov*. Moskva [in Russian].
 29. Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill [in English].

УДК 37. 013. 42 (48)

**ОСНОВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ**

Андрійчук Наталя, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Державного університету «Житомирська політехніка»

ORCID:0000-0001-8194-5417

E-mail: andrnata1977@gmail.com

Кухарьонук Світлана, старший викладач кафедри іноземних мов Державного університету «Житомирська політехніка»

ORCID:0000-0001-6719-0812

Email: skukharyonok@gmail.com

У статті розкрито основні чинники розвитку інклюзивної освіти у скандинавських країнах. Зазначено, що ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами може бути як мотивуючим, так і таким, що створює серйозні бар'єри щодо реалізації інклюзивної освіти. Визначено, що для зняття проблеми сегрегації й задля активізації інклюзії необхідно не тільки мати відповідні інструменти для роботи, а й можливість удосконалювати свої професійні знання і навички. Зазначено, що розвиток освіти у скандинавських країнах – це неперервний процес реформ, який розпочався ще наприкінці другої світової війни і триває до сьогодні.

Ключові слова: інклюзивна освіта, скандинавські країни, чинники розвитку, імплементація інклюзивної освіти, інтеграція, учні з особливими освітніми потребами.

**THE MAIN FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE
EDUCATION IN THE NORDIC COUNTRIES**

Andriichuk Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Zhytomyr Polytechnic State University

ORCID:0000-0001-8194-5417

E-mail: andrnata1977@gmail.com

Kukharyonok Svitlana, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Zhytomyr Polytechnic State University

ORCID:0000-0001-6719-0812

Email: skukharyonok@gmail.com

The article reveals the main factors in the development of inclusive education in the Nordic countries. It is noted that society's attitude towards children with special educational needs can be both motivating and creating serious barriers to the implementation of inclusive education. It is determined that in order to remove the problem of segregation and intensify inclusion, it is necessary not only to have the appropriate tools to work, but also the opportunity to improve their professional knowledge and skills. The authors note that the development of education in the Scandinavian countries is a continuous process of reform, which began at the end of World War II and continues to

this day. Analyzing the factors of development of inclusive education in different countries of the world, the authors claim that they have common conceptual and semantic characteristics. Based on the analysis of scientific sources and various experiences of the leading factors in the development of inclusion in the education system, such factors for the Scandinavian countries are identified as socio-economic, socio-political, socio-cultural and organizational. It is emphasized that the multidimensional definition of inclusive education, which combines school culture, policies, implementation practices, tangible and intangible resources, creates the basis for the quality of inclusive education. It is noted that a special place in the general concept of inclusive education is given to human resources, its training and retraining. It is established that another element of the success of inclusion is the involvement of families in the educational process. It is concluded that the path taken by the Nordic countries in the implementation of inclusive education is worthy of attention and imitation.

Keywords: *inclusive education, Nordic countries, factors of development, implementation of inclusive education, integration, students with special educational needs.*

Постановка проблеми. Сьогодні Україна перебуває у процесі реформування освіти, у тому числі й середньої її ланки. Функції і завдання закладу загальної середньої освіти переглядаються, зосереджуючись на потребах сучасного суспільства і можливостях сучасної школи. Поступово основною метою перебування учнів у закладі середньої освіти стає соціалізація, набуття навичок спілкування, «soft skills», а також розв'язання життєвих завдань. У такому контексті інклюзія як сучасна освітня інновація й перспективна концептуальна ідея потребує наукового осмислення, коректного запозичення актуального зарубіжного досвіду, формування відповідних практик і технологій реалізації.

Попри те, що Україна вже має певний досвід в імплементації інклюзії в навчальний процес закладів освіти на всіх рівнях (дошкільна, середня, вища), зарубіжний досвід є цінним і необхідним підґрунтям ефективною реалізації моделі інклюзивної освіти. Водночас зрозуміло, що ми не можемо сліпо копіювати зарубіжні моделі інклюзивної освіти у вітчизняних реаліях, а треба використовувати найбільш продуктивні з точки зору названих реалій ідеї і практики. Вважаємо, що скандинавські країни можуть стати своєрідним інклюзивним патерном для України, враховуючи той факт, що фінська модель середньої освіти стала основою Концепції Нової української школи (2016) [2]. При цьому актуальною проблемою є, на нашу думку, аналіз провідних чинників, що детермінують потреби, зміст, перспективи реалізації інклюзивної моделі освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема інклюзії в системі освіти за кордоном стала предметом наукового дослідження у роботах М. Захарчук, Г. Давиденко, Т. П'ятакової, Т. Кристопчук, Н. Кошарної, Л. Мовчан. Щодо впровадження зарубіжного досвіду інклюзивного навчання у вітчизняну систему освіти, то можемо відзначити наукові праці А. Колупаєвої, О. Рассказової, Л. Будяк, О. Василенко, Г. Першко, О. Чопік. Водночас зазначимо, що виокремлення й розкриття змісту провідних чинників, що детермінують розвиток моделей інклюзивної освіти у скандинавських країнах, ще не було предметом окремого наукового аналізу.

У зв'язку з цим **мета статті** полягає в обґрунтуванні основних чинників, що визначають зміст і специфіку розвитку інклюзії в системі загальної середньої освіти скандинавських країн.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні дослідники присвячують проблемі, що стосується місця та ролі чинників розвитку інклюзивної освіти в Україні та за кордоном, певну увагу. Так, І. Малишевська (2021) виділяє ціннісний, понятійно-термінологічний, законодавчий, нормативно-правовий, фінансово-економічний, кадровий, науково-методичний, навчально-методичний, матеріально-технічний, організаційний, громадський чинники розвитку інклюзивної освіти в Україні [3, с. 48]. Вона вважає, що попри неготовність суспільства до сприйняття різноманітності учнівського колективу, нових підходів і принципів освіти, недостатню підготовленість психолого-педагогічного складу та опір з боку противників упровадження інклюзивної освіти, необхідно шукати шляхи розуміння основної ідеї інклюзії і забезпечувати рівне ставлення до здобувачів освіти за принципом недискримінації їх за жодною з ознак.

У свою чергу, Т. Бондар (2017) аналізує модель інклюзивної освіти Канади й визначає такі чинники, що сприяють її розвитку й становленню: адміністрування процесом інклюзії на належному рівні; фінансове забезпечення потреб на державному рівні; проведення досліджень з метою виявлення проблем та їх розв'язання; співпраця на всіх рівнях задля розбудови інклюзивного суспільства. Поруч із чинниками, які сприяють розвитку інклюзивної освіти, авторка визначає й такі, що перешкоджають її розвитку в Канаді: негативне ставлення суспільства; брак фінансування; складнощі, з якими стикаються безпосередньо заклади освіти на фізичному рівні – недоступність приміщень, стереотипність, складність розміщення учнів [1, с. 19]. Як бачимо, в українській системі освіти проблеми впровадження інклюзії приблизно такі само, незважаючи на те, що маємо набагато менший досвід інклюзивної освіти.

У дослідженні канадського науковця Гордона Л. Портера (2017) виокремлено три вимоги, що забезпечують ефективність інклюзивного навчання, які ми можемо вважати чинниками, що впливають на впровадження інклюзії. Так, за Г.Л. Портером, необхідно дотримуватися чесності й прозорості політики інклюзивного навчання так само, як і розвитку лідерського потенціалу у цьому напрямку; упорядкувати шкільні навчальні практики та підтримувати вчителів і здобувачів освіти, включених в процес інклюзії; розвивати усталені професійні практики для вчителів, залучених безпосередньо до процесу інклюзії на щоденній основі [7]. При цьому дослідник відзначає основні принципи, якими мають керуватися вчителі-практики в інклюзивному класі: дотримуватися навчального плану; випрацювати стратегію застосування навчального плану до кожного учня; урахувати специфіку й особливі навчальні потреби кожного учня; залучати всіх без винятку учнів до навчального процесу й обговорення результатів навчання; оцінювати реальні досягнення й результати навчання учнів.

Загалом, як свідчить дослідження М. Чуаунго, можна виділити шість факторів, які можуть сприяти розвитку інклюзивної освіти, незалежно від країни впровадження. Ці фактори пов'язані: із сім'єю; з відносинами в учня з особливими освітніми потребами зі своїми однолітками; з його ставленням до навчання в інклюзивному середовищі загалом; зі ставленням освітнього закладу до такого учня; зі ставленням учителів до учнів з особливими освітніми потребами; з

позицією влади в країні щодо розвитку інклюзивного навчання; з участю громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти. Кожен фактор тісно пов'язаний з аспектами життя дитини, її перебування у соціумі, захистом її прав (сім'я, однокласники, однолітки, вчителі, влада, громадські організації).

Ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами може бути як мотивуючим і таким, що заохочує до розвитку, так і таким, що створює серйозні бар'єри щодо реалізації інклюзивної освіти. Сімейний фактор, без сумніву, має особливе значення і є різносуб'єктивним. Йдеться, передусім, про батьків і їхнє ставлення до своєї особливої дитини. Батьки з позитивним ставленням до інклюзії віряють, що саме така система навчання дозволить їхній дитині уникнути соціального виключення; натомість інша категорія батьків, занадто опікуючи свою дитину, не довіряє інклюзивній системі навчання і вважає єдиним шляхом отримання освіти навчання у спеціалізованих закладах, у тому числі й інтернатного типу. Ще одним показником впливу сім'ї на розвиток інклюзивної освіти є обізнаність батьків з правами й можливостями, які повинні надаватися державою для дітей з особливими освітніми потребами. Деякі сім'ї, як зазначає М. Чуаунго, навіть не знають, що їхня дитина має право відвідувати заклад загальної середньої освіти разом зі своїми однолітками. Соціально-економічні умови, у яких перебувають як сім'ї, так і школи можуть також стати суттєвою перешкодою на шляху до розвитку інклюзивної освіти [9].

Серед інших впливових чинників розвитку інклюзивної освіти, які визначив М. Чуаунго, на особливу увагу заслуговують: взаємовідносини дитини з особливими освітніми потребами з однолітками; ставлення школи до інклюзії загалом, а саме до «особливих» учнів з боку вчителів і однокласників; загальна філософія освітнього закладу; рівень уваги до складання курікулуму, його модифікація та індивідуальний підхід до учнів; система оцінювання, розроблена відповідно до врахування всіх індивідуальних особливостей учнів. Особливої ваги набуває роль і ставлення уряду до проблеми, підтримка ініціатив з розвитку інклюзії, забезпечення сімей з такими дітьми необхідними матеріальними й правовими ресурсами; нормативно-правове забезпечення ефективної та результативної роботи з розвитку інклюзивної освіти. І, звісно, важливу роль у становленні інклюзії, розвитку інклюзивної освіти, імплементації її у загальноосвітній процес відіграють громадські організації, які є засобом необхідного соціального контролю рівня проблем, з якими стикаються всі суб'єкти процесу інклюзії.

Наприкінці 2015 року під егідою Європейського соціального фонду, Європейської мережі з питань інклюзивної освіти та інвалідності, а також за участі ONCE Foundation було проведено дослідження якісних факторів інклюзивної освіти в Європі [11]. Після аналізу й обробки даних вчені дійшли низки висновків, які можуть бути корисними і доступними для всіх, хто має намір впроваджувати інклюзію в загальноосвітній процес. Багатомірна дефініція інклюзивної освіти, що об'єднує шкільну культуру, політику, практики впровадження, матеріальні й нематеріальні ресурси, створює основу для якості інклюзивної освіти. Особливе місце в загальній концепції розвитку інклюзивної освіти, згідно з цим дослідженням, відведено кадровому потенціалу, його підготовці й підвищенню кваліфікації. Ще одним елементом успіху інклюзії є залучення сімей до

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

навчального і виховного процесу. Наведена нижче статистика показує, що лише 15 % сімей беруть активну участь у шкільному житті.

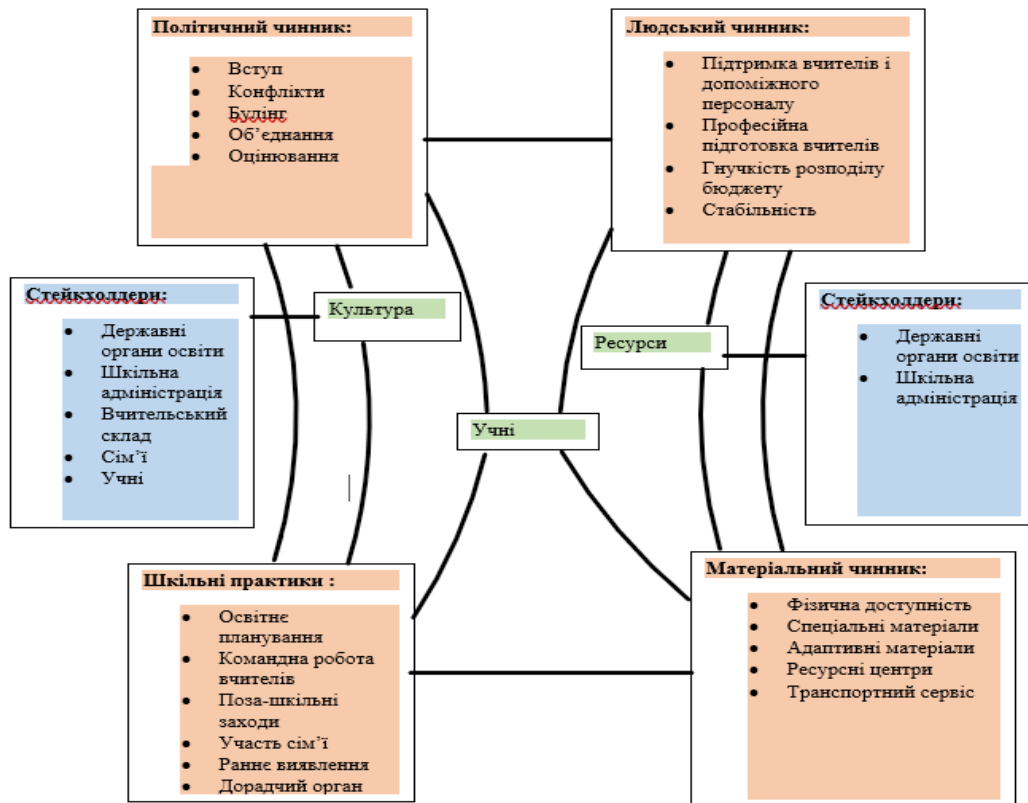


Рис. 1. Визначні чинники розвитку інклюзивної освіти [11].

На одній із презентацій 2005 року, присвяченій законотворчій діяльності у галузі інклюзивної освіти, загальній політиці й інклюзивним практикам у країнах Європейського Союзу, вчені з Ілінойського університету (США) звернули увагу на фактори впливу на розвиток практик інклюзії. Вони виділили чотири фактори, які, на їхню думку, є ключовими для розвитку інклюзії в Європі. До цих факторів, які ми окреслили як суб'єктно-інституційні, науковцями віднесено:

- *Європейський Союз:* політика підтримки руху інклюзії, рекомендації щодо впровадження інклюзії у загальноосвітній процес, ініціативи щодо покращення цього процесу;
- *Державу:* культурна та історична спадщина, законодавство, політика у сфері розвитку та реформування середньої освіти, фінансування, групи підтримки та захист інтересів, децентралізація і глобалізація;
- *Школу:* організаційна діяльність, методика дій, правила, ресурси, навчальний план, взаємини між однолітками та колегами;
- *Шкільний клас:* професійна підготовка вчителя, його ставлення до своїх обов'язків, віра в позитивний результат і співпраця всіх учасників освітнього процесу [5].

На підставі представлених вище чинників розвитку інклюзивної освіти в різних країнах світу можемо констатувати, що їм притаманні спільні концептуальні й змістові характеристики. Скандинавські країни не є, на нашу

думку, винятком, тому розглянемо чинники, які сприяють розвитку інклюзивної освіти в цих країнах, і з'ясуємо, чи відповідають вони загальним світовим тенденціям. Для цього використаємо відомості про інтеграцію учнів з особливими освітніми потребами в освітні системи скандинавських країн (Данії, Ісландії, Норвегії, Фінляндії і Швеції) (2007–2012 рр.) (рис. 2).

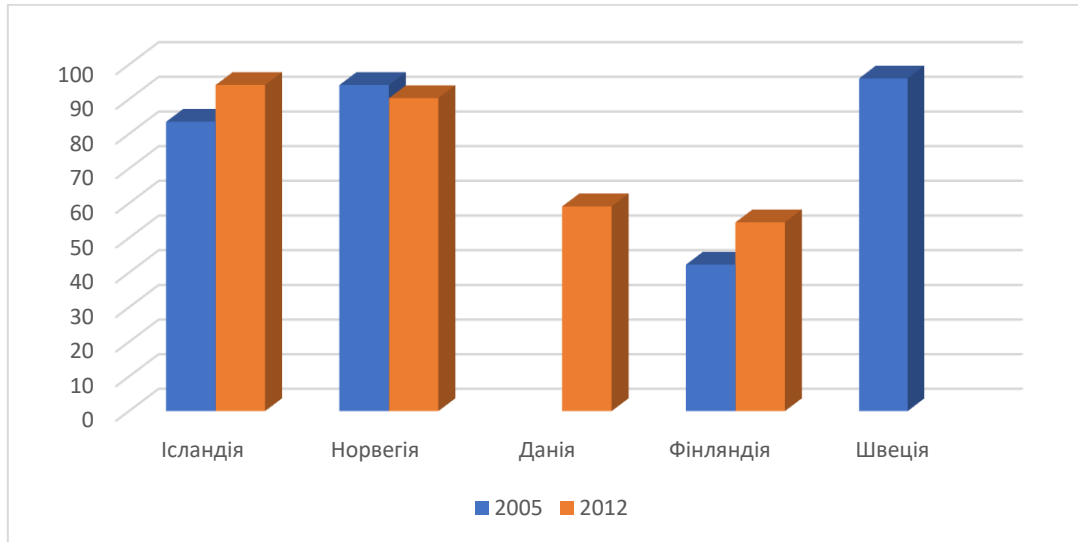


Рис. 2. Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами у європейську систему освіти (2005–2012рр.) (у % до загальної кількості представників цієї категорії дітей) [11].

Попри відсутність повних кількісних даних (не вистачає даних про Швецію у 2012 році і Данію у 2005 році), можна сказати, що представлений графік показує динаміку інтеграційних процесів у сфері інклюзії у скандинавських країнах упродовж вибраних п'яти років. Варто зазначити, що Швеція станом на 2005 рік мала найвищий ступінь інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум, у той час як Фінляндія займала суттєво нижчі позиції за всіма визначеними в ЄС показниками інтеграції. Щодо 2012 року, то, як свідчить рис. 2, Ісландія й Фінляндія збільшили кількість дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної системи освіти, натомість Норвегія – навпаки, продемонструвала спадання означеної кількості дітей. Загалом очевидно, що Фінляндія станом на 2012 рік виявила найнижчий рівень зацікавленості в повній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади. Цей факт можна пояснити тим, що в цій країні досить добре розвинений сегмент спеціальної освіти у вигляді спеціальних класів при загальноосвітніх навчальних закладах та функціонування спеціальних закладів освіти з інклюзивними класами.

На підставі аналізу наукових джерел та різноманітного досвіду реалізації провідних чинників розвитку інклюзії в системі освіти ми визначили такі чинники для скандинавських країн і означили їх як соціально-економічні, соціально-політичні, соціокультурні та організаційні. Розглянемо, наскільки ефективно вони працюють для покращення системи інклюзивної освіти у скандинавських країнах.

Соціально-економічні чинники. Сьогодні ми усвідомлюємо той факт, що без відповідної матеріально-технічної бази, обладнання, матеріальних і людських ресурсів неможлива ефективна робота закладу середньої освіти, який упроваджує інклюзивне навчання. Для зняття проблеми сегрегації й активізації інклюзії необхідно не тільки мати відповідні інструменти для роботи, а й можливість удосконалювати свої професійні знання і навички. Розвиток освіти у скандинавських країнах – це неперервний процес реформ, який розпочався ще наприкінці Другої світової війни. До сьогодні скандинавські країни удосконалюють якість і доступність навчання на всіх рівнях для всіх без винятку здобувачів освіти. Крім того, учні та їхні батьки мають альтернативу у виборі освітніх закладів, зокрема, на рівні старшої школи. Так, у Стокгольмі, за допомогою сайту <http://www.skollistan.eu/> молоді люди мають можливість обрати заклад для навчання серед майже сотні шкіл, зареєстрованих в департаменті освіти Швеції – як державних, так і приватних. Реформи, реалізовані урядом в останні десятиліття, не обмежують формального доступу до освіти кожного учня, незалежно від його статі, стану здоров'я, національності тощо. У Швеції державні школи існують виключно за рахунок державного бюджету, тому їм не дозволено встановлювати плату за навчання, здійснювати відбір учнів за результатами іспитів, так само, як і виключати учнів зі школи, скажімо, дітей з особливими освітніми потребами [8, с. 9].

Соціально-політичні чинники. Інклюзивна освіта сьогодні – це хороший спосіб привернути увагу населення до вимог недискримінації, зробити акцент на рівноправності, висвітлити труднощі в реалізації освітніх прав кожної дитини, а також і шляхи їх подолання. Однак коли заклад освіти звертається до держави за допомогою і підтримкою, почасти трапляється так, що діяльність департаментів є взаємно неузгодженою, а тому запити залишаються без відповіді. Отже, варто відзначити необхідність узгодженої роботи всіх органів влади щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальну систему освіти. Розподіл здобувачів освіти залежно від стану їхнього здоров'я абсолютно відсутній у всіх скандинавських країнах. Спеціальна освіта, відділена від загальноосвітньої школи, переросла в інклюзивну з повною інтеграцією в соціальне середовище. Водночас зазначимо, що норвезька система освіти створила альтернативу інклюзивним класам: діти з особливими освітніми потребами входять до окремих груп, які навчаються поза звичайними класами, але в тому самому освітньому просторі. Щодо Ісландії, то в цій країні інклюзію використовують у політичному, управлінському та індивідуалістичному дискурсі, а також трактують як приклад сучасних інноваційних технологій. Учні сприймаються суто як замовники освітніх, медичних та психологічних послуг, а освіта дітей з особливими освітніми потребами поступово стає проблемою менеджменту та розрахунків, водночас питання демократії та індивідуального підходу в навчанні замовчуються [8, с. 10].

Соціокультурні чинники. Чи не найзрозумілішим і, водночас, найскладнішим чинником є найбільш наблизений до людської індивідуальності, суб'єктності, міжособистісних комунікацій тощо. У скандинавських країнах став набувати популярності такий феномен, як *індивідуалізація* навчання – як із боку тих, хто навчає, так і з боку тих, кого навчають. Індивідуалізація прийшла на зміну колективним цінностям і стала свого роду ідеологією для Ісландії, Фінляндії та Швеції, оскільки головним її принципом є захист індивідуальних прав кожного і рівне ставлення до всіх суб'єктів інклюзивного процесу. Учні з особливими

освітніми потребами сприймаються як замовники освітньої послуги незалежно від того, який заклад вони обирають для навчання [4, с. 292].

У Норвегії особливу увагу приділяють розвитку культури у дітей. Це поняття включає не лише розуміння й повагу до традицій корінного народу Самі, яке проживає на території країни і донині є частиною скандинавської культури, а і загальний рівень обізнаності з основами мультикультурності, крос-культурності та полікультурності як запоруки поступального соціального розвитку. Тому в школах існують позакласні культурні школи, які пропонують курси для дітей різного віку [10].

Організаційні чинники. Організація робочого місця, робочого простору, дотримання принципу доступності до громадських місць – ось ті умови, які насамперед повинні бути реалізовані освітнім закладом, що бере на себе зобов'язання щодо впровадження моделі інклюзивної освіти. Саме наявність усіх матеріальних ресурсів дозволяє зосередитися на досягненні позитивного результату роботи. Цікавим є досвід організації інклюзивної освіти у Фінляндії: у фінських закладах загальної середньої освіти врахування особливих потреб учнів відбувається індивідуально й конфіденційно. Кожен учень отримує той рівень соціальної й освітньої підтримки, який відповідає його стану здоров'я та інклюзивному статусу. Відповідно вчителі, які викладають предмети у класі з дитиною з особливими освітніми потребами, реагують на внесення необхідних змін у навчальний процес оперативно і спокійно. Учителі, особливо початкової школи, не залишаються на самоті з проблемою спеціального підходу до кожного учня залежно від його потреб. Їх підтримують педагоги спеціальної освіти, психологи, представники адміністрації в тих випадках, коли потрібно вирішити, якого саме супроводу потребує дитина. Звісно, такі потреби обговорюються з батьками дитини. Учні можуть отримати супровід різного рівня: загальний, який запроваджує постійний учитель чи вчитель спеціальної освіти, як в урочний, так і в позаурочний час; інтенсивний, що реалізується вчителем спеціальної освіти на постійній основі; спеціального, що запроваджується в групі чи класі спеціального навчання. У кожному випадку рішення про надання певного рівня супроводу приймається колегіально, із залученням батьків учня з особливими освітніми потребами. Щодо фінансування шкіл з інклюзивним навчанням, то муніципальні органи влади повністю забезпечують їх необхідним обладнанням, усвідомлюючи значущість постулату рівних прав і можливостей в отриманні освіти [6].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. На підставі проведеного аналізу наукових досліджень та нормативних документів скандинавських країн, що визначають особливості реалізації моделі інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, можемо стверджувати, що шлях, який проходять скандинавські країни щодо імплементації інклюзивної освіти, вартий уваги і наслідування. На нашу думку, є абсолютно очевидним, що чинники розвитку інклюзивної освіти для всіх країн, для яких це питання є актуальним і таким, що потребує особливої уваги, є схожими; власне, тому нами було обґрунтовано соціально-економічні, соціально-політичні, соціокультурні, організаційні чинники розвитку інклюзивної освіти.

Перспектива наших подальших досліджень полягає в порівняльній характеристиці динаміки розвитку інклюзивної освіти в кожній зі скандинавських країн упродовж двох останніх десятиліть.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Т. І. Чинники розвитку інклюзивної освіти в Канаді. *Збірник наукових праць Педагогічні науки*, 2017. Вип. 75, т. 1. С. 17–23.
2. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 02.11.2021).
3. Малишевська І. Основні чинники розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* : зб. наукових праць. 2021. Вип. 1(5). С. 45–51.
4. Arnesena A.-L., Lundahlb L. Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 50, № 3. P. 285–300.
5. Zaimi E. Legislation, Policy, and Practices that Support Inclusive Education within the European Union (work in progress) : presentation. URL: <https://slideplayer.com/slide/7002285/> (дата звернення: 02.11.2021).
6. Finland: A miracle of education? *World Bank Blogs* : website. URL: <https://blogs.worldbank.org/education/finland-miracle-education> (дата звернення: 02.11.2021).
7. Gordon L. Porter Inclusive Education: Three Factors That Matter. URL: <https://inclusiveeducation.ca/2017/02/17/inclusive-education-three-factors-that-matter/> (дата звернення: 05.11.2021).
8. Lunda L. Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*. 2016. Vol. 11(1). P. 3–12.
9. Chuaungo M. Factors affecting inclusion. URL: https://www.academia.edu/39288181/FACTORS_AFFECTING_INCLUSION_INCLUSIVE_EDUCATION
10. Norway Overview. *European Commission* : website. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en (дата звернення: 07.11.2021).
11. Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration / Union European ; Fondo Social Europeo. December 2015. URL: https://included.eu/sites/default/files/documents/quality_factors_of_inclusive_education_final_en.pdf (дата звернення: 05.11.2021).

REFERENCES

1. Bondar, T. I. (2017). Chynnyky rozvytku inkliuzyvnoi osvity v Kanadi. *Zbirnyk naukovykh prats Pedahohichni nauky*, 75 (1), 17-23 [in Ukrainian].
2. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly*. (2016). Retrived from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
3. Malyshevska, I. (2021). Osnovni chynnyky rozvytku inkliuzyvnoi osvity v Ukraini. *Zbirnyk naukovykh prats Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 1(5), 45–51 [in Ukrainian].
4. Arnesena, A.-L., & Lundahlb, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 285–300 [in English].
5. Zaimi, E. (n. d.). *Legislation, Policy, and Practices that Support Inclusive Education within the European Union (work in progress)*. Retrived from <https://slideplayer.com/slide/7002285/> [in English].
6. *Finland: A miracle of education?* (2017). Retrived from <https://blogs.worldbank.org/education/finland-miracle-education> [in English].
7. Gordon, L. (2017). *Porter Inclusive Education: Three Factors Tat Matter*. Retrived from <https://inclusiveeducation.ca/2017/02/17/inclusive-education-three-factors-that-matter/> [in English].
8. Lunda, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 3–12 [in English].
9. Chuaungo, M. (2018). *Factors affecting inclusion*. URL: https://www.academia.edu/39288181/FACTORS_AFFECTING_INCLUSION_INCLUSIVE_EDUCATION [in English].
10. *Norway Overview*. Retrived from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en [in English].
11. *Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration*. (2015). Retrived from https://included.eu/sites/default/files/documents/quality_factors_of_inclusive_education_final_en.pdf [in English].

УДК 379.843

**ТУРИСТСЬКО-ЕКСКУРСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ РОБОТИ
ОРГАНІЗАЦІЇ «ПЛАСТ» У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД НА ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ**

Наровлянський О.Д., канд. пед. наук, заступник директора Українського державного центру Національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді
ORCID: 0000-0002-5778-7401
E-mail: al_dan@ukr.net

Метою статті є аналіз досвіду використання туризму та екскурсій у діяльності організації «Пласт» у 20–30-ті рр. ХХ століття в Західній Україні. Розглянуто практику проведення різноманітних походів, екскурсій та прогулянок. Виявлено, що в практиці організації «Пласт» у цей період використовувалися як пішіходні, так і лижні, водні та велосипедні походи; одним із важливих напрямів діяльності «Пласту» були табори. У них, зокрема, проводилися заняття для оволодіння туристськими навичками, різноманітні походи. Окремі табори були мандрівними (пересувними). Туристські знання та вміння було включено до вимог для отримання пластових відзнак та екзаменів вмілостей.

Ключові слова: туризм, походи, екскурсії, табори, туристсько-екскурсійна діяльність, Галичина, Закарпаття, «Пласт».

**TOURIST AND EXCURSION ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF WORK OF
THE ORGANIZATION «PLAST» IN THE INTERWAR PERIOD IN WESTERN
UKRAINE**

Narovlyansky O.D., PhD in Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Ukrainian State Center for National Patriotic Education, Local History and Tourism of Student Youth
ORCID: 0000-0002-5778-7401
E-mail: al_dan@ukr.net

The aim of the article is to analyze the experience of using tourism and excursions in the activities of the organization «Plast» in the 20-30s of the twentieth century in Western Ukraine. Based on the study of publications in the reservoir publications of the interwar period, published in Lviv and Transcarpathia, the practice of conducting various campaigns, excursions and walks is considered. It was found that in the practice of the organization «Plast» in this period were used as hiking and skiing, water and cycling. Examples of hikes of different levels of difficulty and ways of movement are given. It has been proved that one of the important activities of Plast was camps. The activity of the camps was regulated by the rules established by the governing bodies of Plast, and the requirements for participation in the work of the camps were determined. In them, in particular, classes were held to master tourist skills, hikes were conducted. Some of the camps were nomadic (mobile). Tourist knowledge and skills were included in the requirements for obtaining reservations and skills exams. Features of the organization and carrying out of campaigns, excursions and walks of formation centers are defined. Positive features and shortcomings of tourist and local lore events conducted by Plast were revealed. One of the important activities of the reservoirs, which operated in the interwar period in Galicia and Transcarpathia, was tourism and local lore. Numerous campaigns, excursions of platoonmen of various duration were carried out. Tourist and local lore competencies are included in the list of requirements for obtaining reservoir titles and skills.

The experience of organizing tourist and local lore activities in the system of work of the organization "Plast" in the interwar period in Western Ukraine requires further analysis and can be used to some extent in modern conditions.

Keywords: tourism, hikes, excursions, camps, tourist and excursion activities, Galicia, Transcarpathia, Plast.

Постановка проблеми. 17 грудня 2019 року Верховна Рада України прийняла Закон «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», яким було визнано «історичний внесок пластового руху в громадянську освіту дітей та молоді, здобуття і становлення української державності» та передбачено широке використання пластового та скаутського методу у вихованні української молоді [41]. У цих умовах важливе значення набуває вивчення та аналіз історичного досвіду роботи пластових організацій в різні періоди історії України.

Організація «Пласт» здійснювала активну діяльність у 20–30-ті рр. ХХ століття на територіях Західної України – Галичини, Закарпаття. Важливе місце у виховній системі «Пласту» займали табори, екскурсії та мандрівки. Ця діяльність, на нашу думку, ще не досліджена належним чином, і тому її аналіз є актуальною науковою проблемою.

Метою пропонованої статті є аналіз та систематизація інформації про туристсько-екскурсійну діяльність пластових організацій Західної України в міжвоєнний період.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У публікаціях М. П. Пантюка, О. Субтельного, Я. Луцького, Ю. Візитів розкрито окремі питання діяльності «Пласту», однак у більшості з них туристсько-краєзнавча діяльність не була предметом спеціального вивчення. У єдиній праці, що присвячена саме цьому напрямку роботи «Пласту» недостатньо, на наш погляд, залучено джерельну базу, яка стала доступною лише в останні роки завдяки роботі електронного архіву Українського визвольного руху. Основою джерельної бази статті становлять публікації в пластових виданнях, що виходили на цих територіях у 20–30-тих роках, зокрема в журналах «Вогні» (1931–1939), «Пластун» (1923–1935), «Молоде життя» (1921–1933), які оцифровані та опубліковані електронним архівом Українського визвольного руху (<https://avr.org.ua/>).

Виклад основного матеріалу. Після завершення Першої світової війни землі Західної України потрапили до складу кількох держав – Польщі, Румунії та Чехословаччини. На землях Галичини (у складі Польщі) та Закарпаття (у складі Чехословаччини) в цей період активно діяли скаутські та пластові організації. Одним з пріоритетних напрямів їх діяльності була туристсько-екскурсійна та таборова робота. Вже в перший рік видання часопису «Молоде життя» в 1921 році з'являються повідомлення про мандрівки та пластові прогулянки. Так, у серпні 1921 року львівські та стрийські пластуни здійснили чотириденну мандрівку на гору Маківка, де проходили бої українських січових стрільців під час Першої світової війни. Під час цієї «прогулянки» пластуни подолали близько 30 км. Ночівля була організована у stodолі священника села Головецьке [2]. Крім багатоденних, проводилися й одно і дводенні прогулянки (за сучасною термінологією – походи). Так, для львівських пластунів протягом літа 1921 року було проведено прогулянку в Брюховичі (16.07), до Винників (23.07), до с. Селиська (30–31.07), на гору Парашка (25–27.07) [15].

Наступного 1922 року практично в кожному числі часопису у хроніці подій «Пласту» з'явилися повідомлення про численні прогулянки, мандрівки та мандрівні табори окремих полків та куренів «Пласту». Серед них – традиційні «однодводенні прогулянки» львівських, стрийських, дрогобицьких пластунів на гору Маківка [16; 32], «прогулянки» пластунів Станіславова (нині Івано-Франківськ) на гору Хом'як, до с. Пациків (нині Калуського району Івано-Франківської області) з

відвіданням фабрики фаянсу та джерела мінеральної води, до урочища Підлюте (нині Калуський район) [16].

Поряд із цим з'являлися повідомлення про більш тривалі подорожі пластунів. Так, з 5 по 17 липня проходила «прогулька пішки» яворівських пластунів за маршрутом Яворів – Судова Вишня – Нагуєвичі – Борислав – Урич – Парашка – Козьова – Маківка – Тухла – Бубнище – Розгірче – Завадів – Комарно – Городок – Яворів, протяжністю понад 200 км; із 22 по 29 липня львівські пластуни подолали маршрут Скит Манявський – Битків – Делятин – Синячка – Яремче – Ямна – Хомяк – Татарів [16].

У цей період розпочинає свої подорожі пластовий гурток «Лісові чорти» зі Львова, який став у подальшому найбільш прихильним до мандрівництва та найбільш досвідченим у подорожах. З 7 по 14 липня цей гурток провів похід за маршрутом Борислав – Урич – Розгірче – Бубнище, а з 23 липня по 6 серпня 18 пластунів вирушили у мандрівку за маршрутом Львів – Стрий – Долина – Брошнів (залізницею та вузкоколійкою) – Підлюте – Манява – Надвірна – Делятин – Дора – Яремче (водоспад) – Пістинь – Жабе – Ясенів – гора Яворів – Соколівка – Шешори – Пістинь – Микитинці – Іспас – Коломия – Львів. Варто відзначити, що із вісімнадцяти учасників походу, які вийшли на маршрут, повністю його подолали лише п'ять, що, на нашу думку, свідчить про недостатній рівень підготовки заходу, а також переоцінку власних можливостей. Про недостатній рівень тактичної підготовки організаторів та керівників мандрівки свідчать і денні переходи до 32 км (по гірській місцевості). Водночас учасники набули досвіду ночівель у польових умовах – на полонинах, подолання природних перешкод тощо [3].

Наступного року журнал повідомив, що «прогульковий рух наших пластунів за цегорічні ферії сильно поширився...» [17]. З'явилися повідомлення про «прогульку XI та XII полків зі Станіслава до Маняви 20–21 травня», прогульку косівських пластунів на Сокільське через Кути і Тюдево 15 липня, спільну прогульку львівських, яворівських та косівських пластунів з Косова на Писаний Камінь, Ясенів Горішний, Скупову, Буркут, Шибене озеро, Ворохту 23 липня, прогульку косівських пластунів на верхи Михалково і Сокорівка 29 липня [17], прогульку до Довбушевих печер полку ім. О. Завісної (Коломия) 10 червня та до м. Заліщики 7 серпня, полку ім. М. Борецької (Львів) до Сокільників 27 вересня [18].

Значно поширилися і багатоденні походи. Так, з 3 по 11 липня полк ім. Івана Франка (Дрогобич) провів прогульку до Чорногори за маршрутом Дрогобич – Стрий – Станіславів – Ворохта (потяги) – Говерла – Шпиці – Бистре – Бистре Жабе – Криворітня – Яворів – Соколівка – Кути – Косів – Коломия – Станіславів – Стрий – Дрогобич [17]. Частина багатоденних мандрівок проводилася під час літнього таборування пластових осередків. Так, полк ім. П. Сагайдачного (Львів) з 1 по 31 липня проводив табір в Корчині. Під час таборування було проведено низку «прогульок», зокрема і шестиденну, зі сходженнями на гори Парашка (1268 м) та Маківка (958 м). Окремі таборування провели гуртки цього ж полку. Гурток «Вовки» проводив табір у Ворохті з виходами на г. Хом'як (1654 м), до с. Гора, на Говерлу (2061 м); гурток «Ведмеді» таборував у Колодяженському лісі біля Ковеля та зробив прогульку до Луцька, де було оглянуто пам'ятки минулого [18].

У 1925 році найбільше найцікавіших прогульок провів 1-й пластовий курінь у Львові. Також чимало прогульок провели 35-й, 25-й, 18-й, 29-й, 49-й, 5-й курені [20]. Продовжували свої багатоденні подорожі «Лісові чорти», які з 13 по 30 липня пройшли за маршрутом Писаний Камінь – Жабе – Бистрець – Шинці – Говерла –

Ворохта – Зелена – Ігровище – Підлюте. Варто відзначити, що і в цій подорожі лише половина учасників пододала весь маршрут [19].

1925-й рік ознаменований появою водних мандрівок та таборів. Пластуни 7-го пластового куреня зі Львова («Лісові Чорти») самі зробили човни і пройшли з-під Львова до Дністра, дійшовши Дністром до Наддністр'ян. У серпні наступного року п'ять пластунів на двох човнах – «Байда» та «Гамалія» – з Рогатина по р. Гнила Липа до Дністра пройшли і допливли до Устя. Того ж 1926 року пластуни ХХ куреня ім. П. Орлика в Рогатині провели дві прогульки під час канікул – одну в Карпати, другу човном по Дністру [14]. Пластуни ХVІІ куреню ім. М. Драгоманова в Яворові за ініціативою зв'язкового яворівських пластунів Івана Чмоли побудували чотири човни та з 19 по 22 червня 1926 року провели 5-денну водну прогульку (58 км сушею, 100 км водою) по р. Верещиці до Дністра [9].

На початку 1927 року І. Каменецький порушив питання «організації водного пласту, так дуже поширеного в інших народів, а так слабо розвинутого у нас...» [30]. Він вказав на переваги водного мандрівництва: «коли маєш човна, мандрівка не вимагає великих видатків, весь час перебуваєш серед природи, краєвиди міняються «як у калейдоскопі», головні міста знаходяться понад ріками і їх легко подивитися, є можливість спостерігати за зростом ріки, її ерозійною працею, геологією, перетягуючи човни з однієї річки в іншу можна, без великих фізичних зусиль та матеріальних витрат пізнати великі простори Волині, Холмщини, Полісся, з Дністра можна перетягнути на Сян, Сяном у Вислу та до Балтійського моря, ніяка інша прогулька не дає такого багатства вражень, різnorodності, як прогулька великою рікою» [30]. Автор для просування водного пласту пропонував зорганізувати водний пластовий курінь в одній місцевості над великою рікою, який би перейняв провід та ініціативу в цій справі, по інших куренях організувати водні пластові гуртки, завданням яких є збудувати човна чи збирати гроші на моторний човен, при Верховній команді мати референта водного пласту, завданням якого було б стежити за розвитком та давати ініціативи до розвитку, збирати літературу з водного пласту та поміщувати статті про рух водного пласту [30].

Водні походи мали місце і в подальшому. У 1928 році відомо про водні прогулянки восьми стрийських пластунів річками Стрий та Дністер [42], а також про водну прогульку Бугом на Волині пластового куреня на Левандівці у Львові [33]; у серпні 1929 та в 1930 році було проведено водні мандрівні табори львівських пластунів на Волині [38, с. 162–163].

З'явилися і лижні (лещетарські) походи. Перша згадка про них з'явилася в 1928 році, коли пластовий курінь ім. М. Драгоманова при гімназії в Яворові провів чотириденну лижну прогульку до Славського [28].

Одним з важливих засадничих напрямів роботи «Пласту» були таборування. Поряд із численними сталими (стаціонарними) таборами створювалися і мандрівні. Так, в 1922 році проводилися мандрівні табори Стрий – Борислав – Урич – Розгірче – Болахів, Львів – Підлюте – Скит Манявський – Надвірна – Яремче – Жаб'є – Ясенів – Пістинь – Коломия, Дрогобич – Стрий – Станіслав – Ворохта – Говерла – Шпиці – Бистре – Жаб'є – Криворівня – Яворів – Соколівка – Рожень – Кути – Косів – Коломия – Станіслав – Стрий – Дрогобич [38, с. 162].

Серед таборів, проведених у 1930 році, також було чимало мандрівних. Це окружний водний мандрівний табір на Волинь та Полісся, який організував курінь «Лісові чорти», мандрівні табори куреня «Ластівка» на Волинь, куреня «Санітарний» на Поділлі, куреня Ордену Залізної Остроги на Гуцульщину, куреня

«Лісові чорти» на Волинь; куреня старших пластунів на Волинь, куреня Ордену Залізної Остроги в на Волинь та Поділля тощо [11].

Поширення мандрівок загострило необхідність урегулювання їх проведення та вироблення відповідних рекомендацій щодо проведення мандрівок. Напередодні літнього сезону 1926 року в часописі з'явилася стаття, що містить рекомендації щодо проведення походів. «Найкраще йти в ліс шістьом. В поход треба йти на товпою, не спішити. Не біжить стрімголов, щоб похвалитися кілометрами. Треба знати ліс, природу. Треба навчитися фотографувати не лише групу, кухню, впоряд, а й природу, звірів тощо, ближче спілкуватися з народом в селах, слухати їх. Писарі мають навчитися писати не звіти, а описи прогульок». При цьому пластові мандрівки автор протиставляє «туристичним вправам»: «Дотеперешні пластові прогульки стоять на рівні з «туристичними» вправами міщухів [міщан – авт.]. І ви мусите тому покласти край» [1]. У наступному номері з'явилася чергова стаття, що досить критично оцінювала досвід проведення пластових мандрівок. Автор зазначав, що «пластова прогулька стає часто прогулькою для прогульки. Короткотермінові прогульки ведеться часто тільки тому, «щоби курінь відбув таку прогульку», довготермінові майже виключно в «наші любі гори Карпати», й то тільки в певну їх часть. Прогульки ведені без цілі, для самої приємності чи емоції переривається, коли дощ вриває цю приємність, або коли емоція змучить і переїсться». Автор пропонує наповнювати будь-яку прогулянку «тереновими вправами, пізнанням краю й нав'язанням зносин з іншими пластвідділами та організаціями», закликає під час мандрівок оглядати міста, фабрики, друкарні, інші заклади». Важливим він також вважає розширення географії мандрівок, пропонує проводити подорожі не лише Карпатами, але й Поділлям, Лемківщиною, Поліссям. При підготовці до подорожі закликає використовувати різноманітні джерела знань, а не обмежуватися ознайомленням з мапами [45].

Водночас Верховна пластова команда (ВПК) наказом за №15 визначила вимоги до мандрівного табору: «мандрівним табором вважається прогулька не менше ніж 7 пластунів і триває більше ніж 1 тиждень та отримали письмовий дозвіл В.П.К. Пластуни і пластові частини, що не виконують цього наказу, будуть потягнені до відповідальності» [7].

Туристські знання та вміння стали частиною вимог для складання іспитів «вмілостей». При цьому були передбачені іспити як для піших мандрівок, так і для велосипедистів («роверістів» чи «наколесників» за тодішньою термінологією), лижників («лещетарів») Так, для складання іспиту «Мірництво» пластун повинен «нарисувати в поділці 1:25000 важніші подробиці 1 км перебутої дороги на ширині 100 м по обох її боках, зазначити на згаданім просторі поземелля тої дороги, вміти міряти висоту і ширину пластовими способами, міряти поверхню до 40000 м...»; для іспиту «Картограф» – «нарисувати по правилам начерк відбулої дороги, вміти побільшувати мапи та знати спосіб їх знімання, знати умовлені знаки та роди мап, знати геометричний помір недоступних предметів та точні обчислення дороги, часу...» [35]. Для іспиту «Наколесництво» – «підписати заяву, що має власний ровер в доброму стані, на яким буде їздити кілька разів зайде потреба, як до сего визваний своєю пластовою властю. Вміти добре їздити на своїм колесі і направляти ушкодження, читати карту і поправно повторювати устні приклади. Знати гігієну їзди колесом, поліційні розпорядки і дорогові сигнали» [37]. Для іспиту «Веслування» необхідно було «вміти кермувати човном при помочі одного та двох весел, посуватися човном при помочі дручка,

приставати до другого човна згідно до берега. Зручно і скоро витягати човна на берег та виливати з човна воду. Вміти перетягнути човен через довшу просторінь берегом. Відбути довшу прогульку човном, по можливості навіть із ночлігом та мати іспит вмілості із плавання». Іспит «Лещетарство» передбачав вимоги «мати свої власні лещета. Опанувати їзду навіть в дуже труднім терені, їзда впрост і виходження вгору, їзда скосом, плуження, їзда луком та справне оминання перешкод всякого роді. Вміти в кожній хвилі направити лещета. Знати основи гігієни і як заховуватися в случаї сніжних лавин». І, нарешті, іспит «Таборування». Він передбачав: «Мати практику в таборуванні, проживши в постійному або мандрівному таборі щонайменше 6 тижнів. Знати, що в найконечнішим брати з собою у табір та вправно обчислювати, кільки страви брати на довільне число пластунів на який-небудь протяг часу. Знайти відповідне місце, розбити шатра на 30 осіб, поставити кухню та взагалі виробити усі приготування до табору. Вміти направляти різне таборниче приладдя, а в разі браку таких, придбати собі власною помисловістю» [29].

Так само передбачаються туристські навички при отриманні пластових звань. 28 січня 1927 року ВПК приймає чергове рішення за №11/16, яким передбачає вимоги для отримання цих звань. Так, для отримання звання учасника обов'язково треба було відбути шість денних прогульок, на розвідника можуть здавати лише ті пластові учасники, «які відбудуть хоча б один табір (сталий, мандрівний, водний), зареєстрований через В.П.К. або «якусь більшу прогулянку, вчасно зголошену референту ВПК», серед обов'язкових вмінь на скоба передбачена здача іспиту на вмілість картографа, а на гетьманського скоба треба обов'язково мати довідку іспиту вмілості з таборництва [8].

Через два роки вимоги дещо уточнили. З 1929 року для складання першого пластового іспиту необхідно було пройти дві одноденні або чотири південні прогульки з курінем або гуртком, а також знати вузли. Для здачі другого пластового іспиту обов'язковим були знання з табірництва (участь у таборі, вміння будувати шатра, плести таборову мату, знати будову принаймні одного типу польової кухні, вміти куховарити, розпалювати ватру), рятівництва (вміти робити перев'язку, доглядати хворих, знати вимоги гігієни в повсякденному житті), орієнтації та картографії, провідництва по своєму місту і околицям [47]. Було визначено вимоги до знання вузлів. Серед тих, які вивчали пластуни, чимало знайомих нинішнім туристам та альпіністам – прямий, або плоский, шкотовий та брамшкотовий, ткацький, штик, булінь – рятівничий. Перед прийняттям присяги пластун мав знати щонайменше шість вузлів, а пізніше їх кількість сягала тридцяти [39; 40].

Однак легальну діяльність «Пласту» на території Польщі було перервано рішенням польського уряду в 1931 році. 26 вересня 1931 року було заборонено діяльність Пласту в школах, запропоновано протягом 14 днів ліквідувати всі відділи та інституції організації. Діяльність Пласту легально було продовжено в еміграції, зокрема на території Чехословаччини. При цьому в роботі продовжували широко використовувати подорожі, екскурсії, мандрівні табори. Так, у звіті пластового коша вихованців Української гімназії в Ржевницях біля Праги за 1930–31 роки згадується екскурсія українських пластунок із групою чеських скауток до Карлштейну 5 жовтня 1930 року, прогулька в долину «Під Бабкою» Кошу пластунів 3 травня 1931 року, мандрівний табір пластунів по Західній Словаччині та Мораві [46]. 15 лютого 1931 року було проведено екскурсію до Музею визвольної боротьби в Празі куренем старших пластунів ім. О. Вахнянина в Празі

разом з куренем старших пластунок ім. О. Кобилянської, 24 квітня того ж року спільно з куренем О. Вахнянина та куренем «Бурлаки» було проведено прогульку до Черношиць, морський курінь старших пластунів у Данцигу проводив прогульки в околиці міста, три прогульки провів гурток старших пластунів «Перелетні» в Загребі [13].

Певну специфіку мала діяльність «Пласту» на Закарпатті, що визначалося належністю території до Чехословаччини та, відповідно, іншою політичною ситуацією. Діяльність «Пласту» на цих територіях висвітлювало видання «Пластун Junak Cserkesz», який виходив як часопис пластової молоді Підкарпатської Русі до 1927 року. Вже в 1923 році в часописі з'явилася стаття «До природи», у якій було зазначено: «У нас на Підкарпатській Русі туристика цілком не розвинена. Чужі приїжджають подивитися красу нашої землі, тільки ми самі не знаємо... По інших краях багато є туристичних клубів. Вони організують прогульки з метою пізнання рідного краю, дбають про дороги, стежки, значать їх орієнтаційними табличками, будують хижи, де могли б туристи переночувати...». У статті міститься заклик до організації мандрівок рідним краєм [34].

За два роки з'явилася подібна стаття щодо розвитку зимових подорожей. «Зимовий спорт, особливо лещетарство й совганка [катання на лижах та санчатах – авт.] в нас вже потрохи поширюється, а про зимову туристику, зимові мандрівки в нас ще й не чути. В нас загалом, а навіть в деяких пластунів є переконання, що мандрівка, табори можливі тільки літом. А чим не красші Карпати зимою?... Отже, як вольний час і нагода – з санками чи лещетами в гори, пластове товариство! А ні – то бодай у свою околицю, ліси та поля!» [44].

Ці заклики не залишилися поза увагою пластової громади Закарпаття. Туристичні подорожі різного рівня складності та тривалості поступово набули популярності серед закарпатської пластової молоді. У травні 1925 р. у триденну подорож до села Антоловець (нині Ужгородського району Закарпатської області) вирушила група пластунів Ужгородської руської гімназії під проводом професорів О. Вахнянина та Пехмана. Сорок чотири пластуни пройшли пішки до села Чертеж, здійснили сходження на вершини Маковиця (978 м) та Борлуг (500 м) [10]. У ті ж дні вісім ужгородських пластунок здійснили 73-кілометрову подорож від Малого Березного до с. Дубрава (нині на території Словаччини), а потім до озера Морське Око та гори Нежабець (1027 м) [5].

Водночас вимоги з туризму та краєзнавства включили до вимог пластових іспитів. Так, для здачі другого пластового іспиту необхідно було вміти орієнтуватися на мапі своєї околиці, знайти сторони світу за допомогою мапи, компаса, годинника, полярної зірки, дерев тощо, вміти самому поставити намет, розпалити вогнище за допомогою двох сірників та матеріалу, знайденого в полі, та зварити на ньому обід, нагострити ніж, знати основних тварин та рослини свого краю, мати основні знання з першої медичної допомоги (як допомогти в разі непритомності, кровотечі з носа, сонячного удару, обмороженні, опіку, вивиху, при переломі кісток, укусі змії, легкому пораненні; вміти зробити штучне дихання, виготовити носі). Для складання третього пластового іспиту необхідно було знати історію своєї держави, свого народу, вміти читати спеціальні мапи та намалювати план місцевості, вимірювати на око та обчислювати висоту та відстань до недоступних об'єктів, знати основні мінерали, рослини та тварин своєї місцевості, вміти поставити намет, збудувати кухню, зварити для гуртка обід (м'ясо та справу з борошна), вміти плавати. Серед вимог також – узяти участь у пішохідному чи водному поході протяжністю щонайменше 20 км та подати

письмовий звіт про нього [48]. Для складання іспиту вмілості «Провідництво» пластун повинен був «мати докладне знання місцевості осібку свого куріня, іменно де знаходяться пожежничі і поліційні сторожі, шпитали, уряди поштові, телеграфічні і телефонні, лінії залізничні, омнібусові і трамвайні, значніші лікарі по змозі спеціалісти, фабрики, бюро винайму коней, станції самоходові, направи роверів, добра і фольварки, ковалі, головні склепи живності і станиці дорожок (фіакри),..., мати загальне знання околиць так, щоби можна проводити вдень і вночі в лучі 8 км і дати їм загальні вказівки, як дістатися до даної місцевості в лучі 40 км, знати історію і всі будівлі з історичним значінням» [36].

У подальшому в багатьох звітах пластових куренів про свою діяльність містилися згадки про екскурсії, прогульки, подорожі пластунів. Так, пластуни державної руської гімназії в Ужгороді у травні 1925 року провели прогульку на руїни замку в Невицькому [12], пластовий відділ імені Богуна (при гімназії) в Берегові протягом 1924 / 25 навчального року провів три великих прогульки (до Ракосова, до Боржави, в околиці Берегова) та двадцять вісім менших [25], відділ ім. Драгоманова в Бичкові (при горожанській школі) мав одинадцять прогульок: до Косовської поляни, Апше, Шовб, на гору Коби́лу, до Коби́лецької поляни, до Кузів, до Ужгорода, на озеро Рать, до Праги, на гору Кемпу, у Товшаг [26]. Відділ ім. Хмельницького в Ужгороді (при руській горожанській школі) здійснив вісім прогульок в околиці, з них одну – до Радванки, де оглянули каменоломні та машини для товчення каміння [27]; відділ Коріятовича в Ясині здійснив шість прогульок в околиці селища [24]. У звіті про діяльність пластового відділу ім. О. Вахнянина за 1925/26 навчальний рік вказано: «Прогульки робилися досить часто. Мета – практичне ознайомлення з природою края і для практичного засвоєння пластових умелостей. Найчастіше робили в околиці Ужгорода. Зимом зроблена велика прогулька на замок с. Почива (дводенна)». Деякі пластуни брали участь в прогульці оддела ім. Корятовича на гору Скалку в околиці Перечина. Тяжка самостійна прогулька на гору Маковицю в околицях Анталовець. Оддел зробив дводенну прогульку на Перечинський верх і фабрику в Перечині. Ся прогулька багато принесла користі для пластунов... Пластуни охоче ходять на ро́жні шкільні прогульки. Таких прогульок було тринадцять» [23].

Окремі групи здійснювали і досить протяжні мандрівки. Так, у 1928 році пластуни мандрівного табору ужгородського пластового відділу пройшли від села Ставне (нині Ужгородського району) до Говерли (протяжність маршруту 230 км) та гори Піп Іван (250 км) [4].

Розвиток «туристики» у пластовому середовищі на Закарпатті значною мірою йшов так само, що і в Галичині. Поступово з'явилися подорожі з використанням різних засобів пересування. У звіті про діяльність 1-го пластового відділу в Ужгороді за 1928 рік згадується проведення семи зимових лещетарських прогульок [21], у 1931 році вперше було сплановано проведення мандрових таборів «на колесах», «роверах (біциклах)» від Ужгорода до Ясені з радіальним виходом пішки на Говерлу [6; 31]. Так само, як і в Галичині, на Закарпатті поширилися мандрівні табори. У 1926 році мандрівний табір з Мукачева до Говерли і назад провів 10-й мукачівський відділ під керівництвом коменданта проф. М. Велигорського [42]. Влітку 1929 року мандрівний табір провели пластуни 1-го та 35-го куренів з Ужгорода, пройшовши карпатськими горами 230 км [22].

Варто відзначити декілька особливостей організації пластових мандрівок. По-перше, для підготовки ночівлі та розвідки наперед виїжджали декілька (наприклад, двоє) пластунів. По-друге, ночівля здійснювалася переважно в


заздалегідь узгоджених приміщеннях (стодоли, будинки знайомих, священників тощо). Лише в окремих випадках (як правило, під час багатоденних подорожей) організувалися польові ночівлі. По-третє, крім безпосереднього подолання певного маршруту, пластуни здійснювали роботу з упорядкування історичних місць, екскурсії, здавали «іспити». Так під час прогульки на гору Маківка пластуни постійно наводили лад на цвинтарі січових стрільців та навколо нього, встановили великий хрест тощо. Під час прогулянки до Вінників пластуни відвідали фабрику «Титан»; прогулянка у Брюховичі була поєднана зі здачею пластових іспитів з куховарства та азбуки Морзе. Ще однією особливістю, яка ускладнювала проведення походів була недоступність карт. Більше того, у низці публікацій повідомляється про відсутність карт, якими «заборонено користуватися» [2]. Це суттєво впливало на можливість планування походів та безпеку їх проведення. Також необхідно відзначити, що в походах пластунів не вважалася обов'язковою присутність дорослого (повнолітнього) керівника. З одного боку, це було проявом пластової методики, яка передбачала можливість надання старшим, але неповнолітнім пластунам високого рівня самостійності, але з іншого, на нашу думку, свідчить про недостатню увагу до безпеки заходів. Опосередковано про це свідчать численні приклади дострокового часткового чи повного припинення походів у зв'язку із недостатньою підготовленістю учасників, нестачею чи виходом із ладу спорядження, хворобами чи перевтомою учасників.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, у міжвоєнний період у Галичині та на Закарпатті діяли пластові осередки. Одним із важливих напрямів діяльності цих осередків стала туристсько-краєзнавча діяльність. Пластунами проводилися численні походи, екскурсії різної тривалості. Туристсько-краєзнавчі компетентності включалися до переліку вимог для отримання пластових звань та вмілостей.

Досвід організації туристсько-краєзнавчої діяльності пластовими організаціями потребує подальшого аналізу та може бути певною мірою використаний у сучасних умовах.


СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bushman На дорогу. *Молоде життя*. 1925. Ч. 6. С. 3–4.
2. Б. О. (пластун-розвідник) На Маківці (враження з пластової прогульки 11–14 08 1921). *Молоде життя*. 1921. Груд. С. 5–6.
3. Б. О. Серед природи (із записника гуртка «Лісових Чортів»). *Молоде життя*. 1922. Ч. 8–9. С. 2–12.
4. Бачинський Л. Табор в Ставному р. 1928. *Пластун «Skaut»*. 1928. Ч. 1–2. С. 9–10.
5. Бурчаковна Спомини з прогульки. *Пластун Junak Cserkesz*. 1923. №2. С. 7.
6. Вести КПС. *Пластун «Skaut»*. 1930. Ч. 3. С. 46.
7. Вісти з В.П.К. *Молоде життя*. 1925. Ч. 6. С. 9.
8. Вісти з В.П.К. *Молоде життя*. 1927. №3. С. 7.
9. Водна прогулька Яворів – Комарно. *Молоде життя*. 1927. Ч. 4–5. С. 2–3.
10. Гегедиш А. Зелене Свята в Пласте. Трихденна прогулька пластунов Ужгородской руской гимназии до Анталовец. *Пластун Junak Cserkesz*. 1923. №2. С. 6–7.
11. Додаток до «Молодого життя» Пластові табори. *Молоде життя*. 1931. №1. С. 26.
12. 3 життя пластунів. *Пластун Junak Cserkesz*. 1924. №5–6. С. 55.
13. 3 життя частин СУПЕ за XXI-ий пл. рік. *Молоде життя*. 1932. Ч. 2. С. 15.
14. 3 куренів. *Молоде життя*. 1927. Ч. 1. С. 8.
15. 3 нашого життя. *Молоде життя*. 1921. Груд. С. 10.
16. 3 пластової хроніки. *Молоде життя*. 1922. Ч. 8–9. С. 12–13.
17. 3 пластової хроніки. *Молоде життя*. 1923. Ч. 5–6. С. 44.

- 
- 18.3 пластової хроніки. *Молоде життя*. 1923. Ч. 7–8. С.61.
 - 19.3 пластової хроніки. *Молоде життя*. 1925. Ч. 4. С. 6.
 - 20.3 пластової хроніки. *Молоде життя*. 1925. Ч. 9. С. 6.
 21. Звіт діяльності 1 пл. оддела в Ужгороді. *Пластун «Skaut»*. 1928. Ч. 1–2. С. 20.
 22. Звіт діяльності 1 та 35 пл. куренів в Ужгороді за 1928-20 шк. рок. *Пластун «Skaut»*. 1929. Ч. 2. С. 22.
 23. Звіт діяльності пластового оддела ч. 3 ім О. Вахнянина в шк. р. 1925/26. *Пластун Junak Cserkesz*. 1926. Ч. 3–4. С. 44.
 24. Звіт пластової діяльності одд. Коріятовича в Ясене за 1924–1925 шк. р. *Пластун Junak Cserkesz*. 1926. № 1. С. 8.
 25. Звіт пластової діяльності оддела ім. Богуна в Берегове за 1924/1925 шк. рок. *Пластун Junak Cserkesz*. 1925. №3–4. С. 43.
 26. Звіт пластової діяльності оддела ім. Драгоманова в Бычково за 1924/1925 шк. рок. *Пластун Junak Cserkesz*. 1925. №3–4. С. 43.
 27. Звіт пластової діяльності оддела ім. Хмельницького в Ужгороді за 1924/1925 шк. рок. *Пластун Junak Cserkesz*. 1925. №3–4. С. 43.
 28. Із пласт. куренів. *Молоде життя*. 1929. Ч. 6. С. 12.
 29. Іспити вмілості (продовження). *Молоде життя*. 1925. Ч. 6. С. 10.
 30. Каменецький І. Водний пласт (реферат на Раді при Головній Ватрі). *Молоде життя*. 1927. Ч. 4–5. С. 1–2.
 31. Канюк (референт таборів) Пл. табори цього року. *Пластун «Skaut»*. 1931. Ч. 7–8. С. 89.
 32. Кравчців Б. Прогулька на Маківку. *Молоде життя*. 1922. Ч. 6–7. С. 6
 33. Львів – Левандівка. *Молоде життя*. 1928. Ч. 4–5. С. 8–9.
 34. О.В. До природи! *Пластун Junak Cserkesz*. 1923. №1. С.2.
 35. Обіжник ч. 6/15. Вимоги іспитів умілостей. *Молоде життя*. 1925. Ч. 9. С. 7–8.
 36. Обіжник ч. 6/15 (продовження). Вимоги іспитів умілостей. *Пластун Junak Cserkesz*. 1925. №10. С. 7–8.
 37. Обіжник ч 6/15 (продовження) Вимоги іспитів умілостей. *Молоде життя*. 1926. Ч. 4. С. 8.
 38. Пантюк М. П. Виховання підлітків у діяльності молодіжних товариств і об'єднань в Західноукраїнських землях кінця XIX – початку XX століття (історико-теоретичний аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 211 с.
 39. Пилин Р. З листів до впорядчика гуртка. *Молоде життя*. 1929. Ч. 2. С. 6.
 40. Пилин Р. З листів до впорядчика гуртка (продовження). *Молоде життя*. 1929. Ч. 4. С. 2.
 41. Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху : Закон України від 17 груд. 2019 р. № 385-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/385-20#Text> (дата звернення: 30.10.2021).
 42. Рак Я. Водна прогулька. *Молоде життя*. 1928. Ч. 3. С. 7–8.
 43. Руске пластове табори в 1926 році. *Пластун Junak Cserkesz*. 1926. Ч. 3–4. С. 42.
 44. Самітний Олень. З першим снігом... *Пластун Junak Cserkesz*. 1925. №10. С.1.
 45. Сірий волк. Минає літо. *Молоде життя*. 1925. Ч. 7. С. 2–3.
 46. Український пласт на еміграції. *Молоде життя*. 1932. Ч. 3–4. С. 21–22.
 47. Урядові вісті. Зміна вимог пл. іспитів. *Молоде життя*. 1929. Ч. 8. С. 14.
 48. Условія пл. іспитів. *Пластун Junak Cserkesz*. 1923. №3. С. 36–37.

REFERENCES

1. Bushman. (1925). Na dorohu. *Molode zhyttia*, 6, 3–4 [in Ukrainian].
2. В. О. (plastun-rozvidnyk) (1921, Hruden). Na Makivtsi (vrazhennya z plastovoyi prohulky 11-14 08 1921). *Molode zhyttya*, 5-6 [in Ukrainian].
3. В. О. Sered pryrody (iz zapysnyka hurtka «Lisovykh Chortiv»). (1922). *Molode zhyttya*, 8-9, 2–12 [in Ukrainian].
4. Bachyns'kyu, L. (1928). Tabor v Stavnomu r. 1928. *Plastun «Skaut»*, 1-2, 9–10 [in Ukrainian].
5. Burchakovna. (1923). Spomyny z prohul'ky. *Plastun Junak Cserkesz*, 2, 7 [in Ukrainian].
6. Vesty KPS (1930). *Plastun «Skaut»*, 3, 46 [in Ukrainian].
7. Visty z V.P.K. (1925). *Molode zhyttya*, 6, 9 [in Ukrainian].
8. Visti z V.P.K. (1927). *Molode zhyttya*, 3, 7 [in Ukrainian].
9. Vodna prohulka Yavoriv – Komarno. (1927). *Molode zhyttya*, 4-5, 2–3 [in Ukrainian].
10. Hehedysh, A. (1923) Zelene Svyata v Plaste. Trykhdnevna prohulka plastunov Uzhhorodskoy ruskoj hymnazyy do Antalovets. *Plastun Junak Cserkesz*, 2, 6–7 [in Ukrainian].
11. Dodatok do «Molodoho zhyttya» Plastovi tabory (1931). *Molode zhyttya*, 1, 26 [in Ukrainian].

- 
12. Z zhyttya plastuniv (1924). *Plastun Junak Cserkesz*, 5-6, 55 [in Ukrainian].
 13. Z zhyttya chastyn SUPE za XXI-yy pl. rik. (1932). *Molode zhyttya*, 2, 15 [in Ukrainian].
 14. Z kureniv. (1927). *Molode zhyttya*, 1, 8 [in Ukrainian].
 15. Z nashoho zhyttya. (1921, Hruden). *Molode zhyttya*, 10 [in Ukrainian].
 16. Z plastovoyi khroniky. (1922). *Molode zhyttya*, 8-9, 12-13 [in Ukrainian].
 17. Z plastovoyi khroniky. (1923). *Molode zhyttya*, 5-6, 44 [in Ukrainian].
 18. Z plastovoyi khroniky. (1923). *Molode zhyttya*, 7-8, 61 [in Ukrainian].
 19. Z plastovoyi khroniky. (1925). *Molode zhyttya*, 4, 6 [in Ukrainian].
 20. Z plastovoyi khroniky. (1925). *Molode zhyttya*, 9, 6 [in Ukrainian].
 21. Zvit diyal'nosti 1 pl. oddela v Uzhhorode. (1928). *Plastun «Skaut»*, 1-2, 20 [in Ukrainian].
 22. Zvit diyal'nosti 1 ta 35 pl. kureniv v Uzhhorode za 1928-20 shk. rok. (1929). *Plastun «Skaut»*, 2, 22 [in Ukrainian].
 23. Zvit diyal'nosti plastovoho oddela ch. 3 im O. Vakhnyanyna v shk. r. 1925/26 (1926). *Plastun Junak Cserkesz*, 3-4, 44 [in Ukrainian].
 24. Zvit plastovoyi diyal'nosti odd. Koriyatovycha v Yasene za 1924-1925 shk. r. (1926). *Plastun Junak Cserkesz*, 1, 8 [in Ukrainian].
 25. Zvit plastovoyi diyal'nosti oddela ym. Bohuna v Berehove za 1924/1925 shk. rok. (1925). *Plastun Junak Cserkesz*, 3-4, 43 [in Ukrainian].
 26. Zvit plastovoyi diyal'nosti oddela ym. Drahomanova v Vyshkove za 1924/1925 shk. rok. (1925). *Plastun Junak Cserkesz*, 3-4, 43 [in Ukrainian].
 27. Zvit plastovoyi diyal'nosti oddela ym. Khmel'nytskoho v Uzhhorode za 1924/1925 shk. rok. (1925). *Plastun Junak Cserkesz*, 3-4, 43 [in Ukrainian].
 28. Iz plast. kuriniv (1929). *Molode zhyttia*, 1929, 6, 12 [in Ukrainian].
 29. Ispyty vmilosti (1925). *Molode zhyttia*, 6, 10 [in Ukrainian].
 30. Kamenetskyi, I. (1927). Vodnyi plast (referat na Radi pry Holovni Vatri). *Molode zhyttia*, 4-5, 1-2 [in Ukrainian].
 31. Kaniuk, (referent taborov). (1931). Pl. tabory tseho roku. *Plastun «Skaut»*, 7-8, 89 [in Ukrainian].
 32. Kravchtsiv, B. (1922). Prohulka na Makivku. *Molode zhyttia*, 6-7, 6 [in Ukrainian].
 33. Lviv – Levandivka. (1928). *Molode zhyttia*, 4-5, 8-9 [in Ukrainian].
 34. O. V. (1923). Do pryrody! *Plastun Junak Cserkesz*, 1, 2 [in Ukrainian].
 35. Obizhnyk ch. 6/15. Vymohy ispytiv umilosti. (1925). *Molode zhyttia*, 9, 7-8 [in Ukrainian].
 36. Obizhnyk ch. 6/15. Vymohy ispytiv umilosti. (1925). *Plastun Junak Cserkesz*, 10, 7-8 [in Ukrainian].
 37. Obizhnyk ch. 6/15. Vymohy ispytiv umilosti. (1926). *Molode zhyttia*, 4, 8 [in Ukrainian].
 38. Pantiuk, M. P. (1997). *Vykhovannia pidlitkiv u diialnosti moldizhnykh tovarystv i ob'iednan v Zakhidnoukrainskykh zemliakh kintsia XIX – pochatku XX stolittia: (istoryko-teoretychnyi aspekt)*. (Dys. kand. ped. nauk). Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M.P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
 39. Pylyn, R. (1929). Z lystiv do vporiadchyka hurtka. *Molode zhyttia*, 2, 6.
 40. Pylyn, R. (1929). Z lystiv do vporiadchyka hurtka (prodovzhennia). *Molode zhyttia*, 4, 2 [in Ukrainian].
 41. Pro vyznannia plastovoho rukhu ta osoblyvosti derzhavnoi pidtrymky plastovoho, skautskoho rukhu. № 385-IX. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/385-20#Text> [in Ukrainian].
 42. Rak, Ya. (1928). Vodna prohulka. *Molode zhyttia*, 3, 7-8 [in Ukrainian].
 43. Ruske plastove tabory v 1926 rotse. (1926). *Plastun Junak Cserkesz*, 3-4, 42 [in Ukrainian].
 44. Samitnyi Olen. (1925). Z pershym snihom... *Plastun Junak Cserkesz*, 10, 1 [in Ukrainian].
 45. Siryi volk. (1925). Mynaie lito. *Molode zhyttia*, 7, 2-3 [in Ukrainian].
 46. Ukrainskyi plast na emihratsii. (1932). *Molode zhyttia*, 3-4, 21-22 [in Ukrainian].
 47. Uriadovi visti. Zmina vymoh pl. ispytiv. (1929). *Molode zhyttia*, 8, 14 [in Ukrainian].
 48. Usloviia pl. ispytov. (1923). *Plastun Junak Cserkesz*, 3, 36-37 [in Ukrainian].

УДК 37(477)(092)

**ОСНОВНІ КОНСТРУКТИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
СПАДЩИНИ ПРОФЕСОРА Т. Д. ДЕМ'ЯНЮК**

Ціпан Тетяна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

ORCID: 0000-0002-1356-2825

E-mail: 23ttss22@ukr.net

Статтю присвячено аналізу науково-педагогічної спадщини Тамари Дмитрівни Дем'янюк – відомого українського педагога, фахівця з теорії і методики виховання, кандидата педагогічних наук, професора, заслуженого працівника освіти України, відмінника освіти України, члена Комісії інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи в навчальних закладах України, Науково-методичної ради з питань освіти МОН України.

Розкрито сутність розроблених нею теоретичних понять процесу виховання: виховання, виховна система, структура виховної системи, виховна діяльність.

***Ключові слова:** теорія виховання, науково-педагогічна спадщина, професор Т. Д. Дем'янюк, виховна система, моральне і національне виховання.*

**SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF PROFESSOR
T. D. DEM'IANIUK AND PROSPECTS OF ITS IMPLEMENTATION IN
MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE**

Tsipan Tetiana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Education, Rivne State University for the Humanities

ORCID: 0000-0002-1356-2825

E-mail: 23ttss22@ukr.net

The article is devoted to the analysis of scientific and pedagogical heritage of the famous Ukrainian pedagogue, specialist in theory and methods of education, candidate of pedagogical sciences, professor, honored worker of education of Ukraine, excellent teacher of Ukraine, member of the Commission for Innovation and Research in Ukraine on Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine Tamara Dmytrivna Demianiuk.

The essence of the theoretical provisions of the process of education developed has been revealed, namely: education, educational system, structure of educational system, educational activity, educational space. The main socio-cultural ideas for ensurance of the process of moral development, have been characterized: the influence of the family on the formation of spiritual and moral values and qualities; common work of family and school in spiritual and moral education of schoolchildren; taking into account the age characteristics of schoolchildren in their spiritual and moral education; involvement of schoolchildren for various forms and kinds of extracurricular and extracurricular educational work of moral and spiritual orientation.

The role of scientific and methodological literature of professor T. D. Demianiuk in the period of formation of Ukraine as an independent and sovereign state, when national education was at the stage of revival.

The pedagogical ideas of professor T. D. Demianiuk on the importance of education in the development of a growing personality, reliance on its national character, the cooperation of student and teacher teams in the process of its organization have been summarized.

Keywords: *theory of education, scientific and pedagogical heritage, professor T. D. Demianiuk, educational system, moral and national education.*

Постановка проблеми. Науково-педагогічна спадщина професора Т. Д. Дем'янюк усе частіше привертає увагу педагогічної громадськості, адже в її працях знаходимо ідеї, розуміння яких у нових соціокультурних умовах є предметом наукового осмислення й аналізу, широкого впровадження в практику роботи закладів середньої і вищої освіти, зокрема й позашкільної. Її особистий внесок у розвиток педагогічної думки, освіти і виховання досить вагомий: понад 250 наукових праць, серед яких монографії, підручники, навчальні і науково-методичні посібники, часописи, статті, статті-довідки, брошури, рецензії тощо.

Проміжок часу між роками науково-педагогічної діяльності Тамари Дмитрівни та написанням нашої статті позначений певними змінами соціокультурної ситуації в розвитку освіти та педагогічної науки, переглядом традиційних установок та смислів, зміною пріоритетів, ускладненням наукової та педагогічної реальності. Проте її ідеї і положення про становлення і розвиток системи виховання загалом, виховання національно свідомого українця, активного громадянина-патріота, готового самовіддано працювати задля розбудови держави, залишаються актуальними.

Мета статті – охарактеризувати основні конструкти науково-педагогічної спадщини професорки Т. Д. Дем'янюк, що вплинули на становлення і розвиток системи національного виховання учнівської молоді в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-педагогічну спадщину Т. Д. Дем'янюк досліджували вітчизняні вчені, серед яких І.Д.Бех [1], А. М. Воробйов [6], Г. П. Кособуцька [6], Р. Л. Сойчук [6], Т.С. Ціпан [5] та інші.

Виклад основного матеріалу. Усю систему своїх наукових, педагогічних положень, доведень, вимог, пропозицій, рекомендацій професор Т. Д. Дем'янюк об'єднувала навколо проблем виховання як процесу становлення людини. Аналізуючи сутність і структуру цілісного освітнього процесу, Т. Д. Дем'янюк, як і інші вчені, виокремлювала в ньому два важливі компоненти – навчання і виховання. Провідним вона вважала виховання і тлумачила його як «діяльність, що породжує в дитини самостійні, життєстійкі сили й активну життєву позицію» [1, с. 23].

Розроблена нею система виховання підростаючого покоління ґрунтувалася на глибоко осмислених і перевічених часом педагогічних ідеях:

- теорії систем та синергетики, згідно з якими соціальна система є нерівноважна та самоорганізована;
- сучасної антропології, що ґрунтуються на законах розвитку людини, нерозривній єдності загальнолюдського та особистого, індивідуального й неповторного;
- гуманістичної системи виховання й реалізації в цьому контексті особистісно орієнтованого підходу;
- розвитку особистості в діяльності і спілкуванні, а також ролі взаємостосунків і взаємодії в цьому процесі;

– сучасних філософських положень про доцільність застосування «м'яких» методів соціального пізнання.

Працюючи на посаді завідувачки кабінетом виховної роботи Рівненського інституту післядипломної педагогічної освіти, доцента кафедри педагогіки Рівненського державного педагогічного інституту, завідувача кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, професор Т. Д. Дем'янюк займалася проблемами оновлення змісту освіти й виховання, результатом чого стала розробка таких теоретичних понять:

– виховання – це управління формуванням та розвитком особистості шляхом створення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку, виховання та самовиховання [4, с.48];

– виховна система – це цілісний соціальний організм, що проявляється у взаємодії основних компонентів виховання і має такі інтегративні характеристики: спосіб життя колективу, його психологічний клімат. Виховна система створюється на базі закладів освіти різних рівнів, зокрема й позашкільних [4, с.74];

– структура виховної системи включає: мету, завдання та цілі концепції виховання, яка впроваджується в закладі освіти; діяльність, що забезпечує реалізацію основних положень цієї концепції; суб'єктів діяльності, що її організують і реалізують; взаємостосунки, що інтегрують суб'єктів у спільність; середовище, освоєне суб'єктами; управління, що забезпечує інтеграцію всіх компонентів системи в цілісність [4, с.76];

– виховна діяльність є професійною діяльністю педагога зі створення сприятливих умов для розвитку особистості дитини і вимагає від суб'єкта особистісно-професійної позиції вихователя [4, с.121].

Оновлення парадигми виховання школяра в позаурочний час учена розглядає як цілеспрямований процес змін, що приводять до модифікації його цілей і розробки нових технологій формування загальнолюдських цінностей. Розвиток виховної системи в позаурочний час вона обґрунтовує як «взаємодію таких її підсистем – освітньо-виховної, мотиваційно-ціннісної, організаційно-педагогічної, науково-методичної та матеріально-технічної, які й актуалізують проблему виховання особистості» [6, с. 68]. Одним із шляхів виховання життєво активної особистості зі сформованими загальнолюдськими цінностями є відмова учнівського колективу від готових форм позакласної виховної роботи і встановлення норми жити цікаво тут і тепер. Для цього, на думку Т. Д. Дем'янюк, варто:

– вирішувати та виконувати все спільно, на основі довірливих дружніх взаємостосунків та взаємодопомоги;

– доброзичливо обговорювати спільно події життя школи і класу, робити це бажано в неформальній обстановці, наприклад, коли всі зібралися в гурт біля вікна на великій перерві або після уроків на спільній прогулянці;

– жити інтересами та потребами школярів, радіти разом з ними, допомагати їм у вирішенні їхніх проблем (якщо хтось із школярів про це просить);

– спільно вирішувати, кому і як допомогти, як зробити цікавим процес навчання, як цікаво провести вільний час, як по-новому оформити класну кімнату (рекреаційне середовище);

- разом планувати та ходити в походи чи на прогулянки, їздити на екскурсії чи організувати віртуальні подорожі;
- розповідати про те, що цікавого й нового дізнався кожен;
- брати спільну участь у творчих проєктах (їх має бути кілька, відповідно до домінуючих творчих інтересів школярів);
- визнавати право кожного на добровільну участь у справах учнівського колективу, адже учнівський колектив – це джерело особистісного розвитку дитини, що відбувається під час виховання чи стихійної соціалізації та саморозвитку.

За такої організації виховної роботи та при педагогічній підтримці школяр стане здатним творити себе. Розвиток здатності до самостійного вирішення проблем ґрунтується на вічних законах розвитку людських сил: усвідомленні свого становища у світі – самоідентифікації, розумінні потреб та індивідуальних здібностей – самопізнанні, їх самореалізації в добрих справах.

Спільна діяльність дітей та педагогів, орієнтована на творення добра та соціальну участь, – основа морального становлення учнівської молоді. Цьому варто надавати вирішального значення. Адже, на думку Т. Д. Дем'янюк, якщо змалку не сформувати в особистості навички і звички моральної дисципліни, морального порядку, моральної відповідальності, то така дитина виросте безвідповідальною. Моральне виховання Тамара Дмитрівна розглядає як цілеспрямований та чітко організований виховний процес, який сприяє духовно-моральному становленню особистості, а моральність, як результат морального виховання, є внутрішньою ціннісною основою духовності і є метою, перспективою вдосконалення особистості, вимогою, її зміст проявляється у формі норм і оцінок, які мають загальний, обов'язковий для всіх характер [3, с. 6].

Учена вирізняє такі основні соціокультурні умови, що забезпечують процес морального виховання:

1. Вплив сім'ї на формування духовно-моральних цінностей і якостей (передбачає розвиток чуйності й задушевності через позитивні емоції і приклад дорослих; духовний зв'язок і моральну спадкоємність життєвого досвіду поколінь; родинну гордість і честь; використання кращих національних традицій і звичаїв; організацію змістовного сімейного дозвілля та контроль за раціональним проведенням вільного часу дітьми, різноманітні форми проведення дозвілля, залучення до посильної домашньої праці і надання допомоги батькам у господарських справах тощо) [1, с. 89].

2. Спільна робота сім'ї і школи в духовно-моральному вихованні школярів (включає мотивацію батьків до опрацювання науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку та виховання дітей; підвищення психолого-педагогічної культури батьків, оновлення банку їх знань, умінь і навичок виховної взаємодії з дітьми; підвищення відповідальності батьків за виховання дітей; створення системи просвітницької роботи, спрямованої на підвищення правової культури батьків; презентації успішного досвіду сімейного виховання; підвищення рівня компетентності з проблем морального виховання, залучення батьків до виховної роботи з дітьми та молоддю за місцем проживання; надання психолого-педагогічної підтримки та допомоги проблемним сім'ям) [1, с. 120–121].

3. Урахування вікових особливостей школярів у духовно-моральному вихованні (у цей період закладається підґрунтя світосприйняття, активно формується моральна сфера, зокрема й моральні цінності та орієнтири, усвідомлюється необхідність моральних якостей у людському соціумі) [4, с. 8].

4. Залучення школярів до різних форм і видів позакласної і позашкільної виховної роботи морально-духовного спрямування. З цією метою педагог Т. Д. Дем'янюк пропонує впроваджувати в практику роботи розроблені нею та колективом експериментальних навчальних закладів програми спецкурсів «Основи української етнопедагогіки», «Основи християнської етики» [5, с. 8–9], реалізація яких забезпечує підвищення духовного і морального рівня школярів (шляхом знайомлення вихованців з загальнолюдськими цінностями, засвоєння кращих зразків світової спадщини); послідовне формування духовного світу дитини засобами інтеграції всіх ланок розвивального процесу на основі виробленого досвіду як народної, так і наукової педагогіки; формування основ наукового світогляду, цілісного бачення навколишнього світу і самих себе, свого місця та ролі в природі і суспільстві; удосконалення знань, умінь і навичок вихованців через спеціально дібрані й адаптовані засоби різних видів діяльності [5, с. 139–140].

Перечитуючи знову і знову публікації Т. Дем'янюк першої половини 90-х рр., ще раз чітко усвідомлюєш ту особливу роль, яку відіграли її педагогічні напрацювання в час становлення України як самостійної і суверенної держави, коли національне виховання перебувало в стадії відродження.

У різні історичні періоди та епохи національне виховання наповнювалося різним смисловим контентом. На початку 90-х років ХХ століття книги Т. Дем'янюк сприймалися як свіжий ковток повітря, адже в них чітко були прописані історичні віхи національно-патріотичного виховання, вирішені ідеї античних та сучасних філософів з питань виховання громадянина-патріота, розроблені концептуальні основи організації національно-патріотичного та громадянського виховання в закладах освіти, наприклад: «Формування в учнів загальноосвітніх шкіл культури міжнародного виховання» (1991р.), «Теорія і практика роботи дитячих і молодіжних громадських організацій» (1992 р.), «Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки» (1992 р.), «Відпочинок та оздоровлення дітей» (1993 р.), «Орієнтаційна регіональна програма національного виховання учнівської молоді» (1994 р.) та інші.

Народну педагогіку Тамара Дмитрівна розглядала як базове підґрунтя національного виховання. З її чистих джерел черпала вона творче натхнення і запал живої думки для обґрунтування виховних засобів і прийомів, доводячи, що виховання криється в природі самого народу, кращих його моральних якостях, благородних почуттях і вчинках. А ще вона переконувала, що «народна педагогіка – це зосередження духовного життя народу, бо в ній розкриваються особливості національного характеру українців: глибока любов та повага до родини, інших людей, дієва готовність надати допомогу, пошана до праці, трудова майстерність, дбайливе ставлення до природи, виявлення патріотичних почуттів...» [6, с. 68].

Саме педагогічні доробки, навчально-методичні матеріали Т. Д. Дем'янюк спонукали педагогів Рівненщини до організації і проведення нетрадиційних форм виховної роботи в закладах освіти й дали змогу орієнтувати пізнавальну та практичну діяльність учителів, класних керівників і вихователів на ознайомлення

школярів з кращими надбаннями національної культури Рівненщини; відроджувати традиційні народні ремесла та промисли, характерні для нашого регіону; поєднувати практичну роботу з науково-пізнавальною та пошуковою діяльністю; розширювати та урізноманітнювати сферу прикладної діяльності, використовуючи як основу кращі вироби народних умільців; збагачувати вихованців основами знань з історії рідної культури; виховувати почуття національної гідності та гордості за культурні надбання українських народних традицій; задовольняти власні потреби учнів у пізнавальній та практичній діяльності.

Великий резонанс у педагогічному середовищі справила книга Т. Д. Дем'янюк «Педагогічні основи демократизації та гуманізації виховного процесу в загальноосвітній школі» (1992 р.), у якій на багатому теоретико-методичному матеріалі переосмислюється гуманне ставлення освітян до особистості учня. «Процес демократизації нашого суспільства органічно пов'язаний із гуманізацією відносин у всіх сферах соціального життя. Тільки за таких умов педагог може стати активним суб'єктом, який має керуватися у своїй практичній діяльності гуманістичними цінностями... Рушійними силами гуманістичного виховання є довіра і любов до дитини» [6, с.16], – стверджує Тамара Дмитрівна. Змістом усієї книги вона переконує, що підростаюче покоління її цікавить тому, що «...дитячо-юнацьке світовідчуття та оптимізм, їхній світ добра та справедливості є гарантом нереалізованих потенційних сил українського народу». Книга стала однією з перших фундаментальних робіт, де в узагальненому вигляді дана оцінка успіхів і суперечностей, закономірностей і специфічних особливостей виховного процесу на початку державотворення в Україні [6, с. 16].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Силою свого авторитету, спираючись на спільну діяльність із педагогічними колективами, Т. Д. Дем'янюк послідовно обстоювала важливість виховання, його національний характер. Будучи в постійному науковому пошуку, вона по-новому ставила найважливіші проблеми сучасного виховання, з науковою глибиною, послідовно розкривала оригінальні шляхи й засоби виховного впливу на учня, модернізувала традиційні форми педагогічної думки.

Висвітлена в статті проблема не розкриває всіх аспектів науково-педагогічної спадщини професора Т. Д. Дем'янюк, тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні методики проведення табірною збору як складової педагогічної практики здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех, І., Байрамова М., Дем'янюк, Т., М., Мельничук, Л. Духовно-моральне виховання особистості: інноваційний підхід: навчально-методичний посібник. Київ-Рівне: Волинські береги, 2007, 316 с.
2. Дем'янюк Т. Д. Виховання гуманістично спрямованої особистості : навч.-метод. посіб. Рівне : Волинські береги, 2011. 236 с.
3. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні технології духовно-морального виховання особистості у позашкільному навчальному закладі. *Іноватика у навчанні та вихованні. Часопис кафедри.* Рівне: РДГУ. 2014. Вип. 3. 61 с.
4. Дем'янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі : наук.-метод. посіб. Суми : Антей, 2006. 383 с.
5. Іванюк Т., Ціпан Т. С. Основоположні принципи духовно-морального виховання школярів у контексті педагогічної спадщини Т. Д. Дем'янюк. *Роль особистості у реформуванні*

української школи: від досвіду до інновацій (до 75-річчя з дня народження Т. Д. Дем'янюк) : електр. зб. матеріалів доп. учасн. Регіональної науково-практичної конференції. Рівне : РДГУ, 2019. С.136–145.

6. Тамара Дмитрівна Дем'янюк: науково-педагогічна школа / упоряд. А. М. Воробйов, Г. П. Кособуцька, Р. Л. Соичук. Рівне: РДГУ, 2012. 410 с.

REFERENCES

1. Bekh I., Bairamova M., Demianiuk T., Melnychuk L. Dykhovno-moralne vukhovannia osobystosti: innovatsiynyi pidhid: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv-Rivne: Volynski oberehy, 2007, 316 s. [in Ukrainian]
2. Demianiuk T. D. Vykhovannia humanistychno spriamovanoi osobystosti : navch.-metod. posib. Rivne : Volynski oberehy, 2011. 236 s. [in Ukrainian]
3. Demianiuk T. D. Innovatsiini tekhnolohii dukhovno-moralnoho vykhovannia osobystosti u pozashkilnomu navchalnomu zakladi. *Innovatyka u navchanni ta vykhovanni. Chasopys kafedry.* Rivne: RDHU, 2014. Vyp. 3. 61 s. [in Ukrainian]
4. Demianiuk T. D. Orhanizatsiia vykhovnoho protsesu v suchasnomu zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi : nauk.-metod. posib. Sumy : Antei, 2006. 383 s.
5. Ivaniuk T., Tsipan T.S. Osnovopolozhni pryntsyypy dukhovno-moralnoho vykhovannia shkolariv u konteksti pedahohichnoi spadshchyny T. D. Demianiuk. *Rol osobystosti u reformuvanni ukrainskoi shkoly: vid dosvidu do innovatsii (do 75-richchia z dnia narodzhennia T. D. Demianiuk) :* elektr. zb. materialiv dop. uchasn. Rehionalnoi naukovopraktychnoi konferentsii. Rivne : RDHU, 2019. S.136–145. [in Ukrainian]
6. Tamara Dmytrivna Demianiuk: naukovopedahohichna shkola / uporiad. A. M. Vorobiov, H. P. Kosobutska, R. L. Soichuk. Rivne : RDHU, 2012. 410 s. [in Ukrainian]



**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

УДК 316.482.051.63:159.922.63]:349.2

**ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ ВІКОВОЇ ДИСКРИМІНАЦІЇ – ЕЙДЖИЗМУ –
ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ІНСТИТУЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ**

Балогова Беата, професорка, деканка Філософського факультету Пряшівського університету в Пряшеві (Словаччина)

ORCID: 0000-0001-6069-2721

E-mail: beata.balogova@unipo.sk

Ковальчук Юлія, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Пряшівського університету в Пряшеві (Словаччина)

ORCID: 0000-0001-7674-3538

E-mail: kov260598chuk@gmail.com

Статтю присвячено аналізу соціальних аспектів становища людей похилого віку у сучасному суспільстві. Його мета – на основі аналізу цього питання з'ясувати якість життя та статус людей похилого віку у Словаччині та в Україні; вказати на причини та наслідки вікової дискримінації – ейджизму (ageism) – людей похилого віку в інституційному просторі (у соціальних службах для людей похилого віку на Словаччині та в Україні). Охарактеризовано період старості та визначено такі поняття, як «старіння населення», «якість життя», а також поняття «ейджизму». Описано соціальні послуги, які надаються в межах соціальної роботи у Словаччині та в Україні (інституційний догляд та пенсійна схема). Закцентовано увагу на тому, що сучасне суспільство сприймає старість переважно негативно, що, у свою чергу, зумовлює те, що це негативне бачення у багатьох випадках інтегрується у свідомість літніх людей. Дискримінація за віком все частіше асоціюється з охороною здоров'я або соціальним обслуговуванням. Мета пропонованої роботи – звернути увагу до ейджизму в соціальній роботі у Словаччині та в Україні. Загострено увагу на тому, як соціальні працівники можуть сприяти комплексній реабілітації людей похилого віку в контексті психологічного та соціального впливу на основі відмови від ейджизму.

***Ключові слова:** старіння населення, люди похилого віку, якість життя, ейджизм, соціальна робота з людьми похилого віку.*

**CAUSES AND CONSEQUENCES OF AGE DISCRIMINATION - AGEISM OF
THE ELDERLY IN THE INSTITUTIONAL SPACE**

Prof. PhDr. Beáta BALOGOVÁ, PhD., MBA, Dean of the Faculty of Philosophy, Presov University in Prešov (Slovakia)

ORCID: 0000-0001-6069-2721

E-mail: beata.balogova@unipo.sk

Mgr. Julia KOVALCHUK, graduate student Uman State Pedagogical Pavel Tychyna University and Presov University in Prešov (Slovakia)

ORCID: 0000-0001-7674-3538

E-mail: kov260598chuk@gmail.com

The presented professional article is devoted to the analysis of social aspects of the situation of elderly people in modern society. Its aim is to bring new knowledge about the quality of life and status of the elderly in Slovakia and Ukraine based on the analysis of this issue and to point out the causes and consequences of age discrimination of ageism in the institutional space (in social services for the elderly in Slovakia and Ukraine). The introduction of the article is the theoretical basis of the research, through which the author characterizes the period of aging and defines such concepts as population aging, quality of life, as well as the concept of ageism and others. It also describes the social services provided in the framework of social work in Slovakia and Ukraine (institutional care and pension scheme).

The main tasks of a social worker in social work with the elderly are also revealed. One of them is the provision of appropriate professional assistance and care based on mutual trust, respect, empathy and respect for the point of view and needs of older people. The main starting point is respect for the person, which in principle does not change with illness, age or other factors. The social worker's competencies in caring for the elderly depend on the specific area of services in which the social worker works.

It was found that social work with the elderly is based on a broader social context and ethical principles, which consists of a set of specific professional activities and services, designed for the elderly.

The next part is discovering factors of internal and external environment, subjective and objective, which can be further classified into medical, psychological or socio-economic. The purpose of active preparation for elder age is to go through the last stage of life in the best physical and mental condition.

Attention is drawn to the fact, that modern society perceives old age mostly negatively, which in turn leads to the fact that this negative vision in many cases is integrated into the minds of older people. Age discrimination is increasingly associated with health care or social services. The aim of this work was to draw attention to ageism in social work in the context of the scientific achievements of Slovakia and Ukraine. At the same time, we tried to pay attention to how social workers can contribute to the comprehensive rehabilitation of the elderly in the context of psychological and social impacts on the elderly in the paradigm of rejection of ageism.

Keywords: *population aging, elderly, quality of life, ageism, social work with the elderly.*

Постановка проблеми. Старість є результатом поєднання минулого досвіду та досвіду, спроектованого в сьогодення у вигляді спогадів, теперішніх моментів, а також майбутнього. Проте на це можна подивитися з кількох сторін. З одного боку, це останній етап, на якому закінчується життя. З іншого боку, старість відкриває цілу низку нових можливостей і позитивів, які потрібно лише правильно осягнути.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення змісту та особливостей соціальної роботи з людьми похилого віку висвітлюється в працях багатьох науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних. Проблематику старіння, активного старіння, соціальної підтримки людей похилого віку розкрито у працях вітчизняних науковців: Г. Бочарова, О. Горбушина, І. Зверева, О. Іванова, О. Ігнатович, О. Коваленко, Т. Коленіченко, П. Павленок, В. Поліщук, І. Романова та інші. Проблему вікової дискримінації – ейджізму (ageism) людей похилого віку в соціальних службах розглядають такі закордонні автори: Б. Балогова [3], І. Бартошович [4], Г. Гашковцова [5], М. Грозенська [6], Г. Гутман [7], А. Спар [9] та ін.

Виклад основного матеріалу. А. Спар зазначає, що «з геронтологічної точки зору старість характеризується насамперед зниженням адаптаційних механізмів, специфічними змінами, наприклад, під час дегенеративних змін, накопиченням патологічних процесів, змін у сфері психічного здоров'я і, не в

останню чергу, соціально-економічних змін» [9, с.16]. Авторка визначає старість як «природний і законний етап внутрішнього і фізичного життя людини» [9, с. 27], до якого можна підходити кількома способами. На думку А. Спар, старість – «це не лише точка, на якій закінчується життя», тобто заключний етап життя, а також період, що пропонує багато позитиву і цілу низку нових можливостей. Але це також залежить від того, як люди похилого віку старіють. Таким чином, як і попередні етапи розвитку, важливий вік, він полягає насамперед у досягненні цілісності та розумінні сенсу власного життя» [9, с. 32].

Однак це непростий процес, стверджує Б. Балогова, оскільки для досягнення цілісності потрібно більше умов. До них належать, наприклад, правдивість і щирість до себе, безперервність, розуміння власного життя стосовно не лише сьогодення, а й минулого та майбутнього, узагальнення життєвих установок тощо. Кінцевою метою цього процесу є примирення – відповідно приймати життя таким, яким воно є, було і буде. Фактори, що впливають на процес старіння, можна класифікувати за трьома основними категоріями, а саме: медичні, психологічні та соціально-економічні фактори. До категорії *медичних факторів* відносять спадковість, наприклад, певні генетичні схильності, мінливість біологічних процесів; перебіг і лікування захворювань, дієта та загальне здоров'я людини. *Психологічні фактори* передусім означають суб'єктивне сприйняття якості життя, але вони також включають когнітивні функції, рівень сенсорного сприйняття, креативність або загальні характеристики особистості. Остання категорія спектру соціального здоров'я Пітера Хаса – це *соціально-економічні фактори*, які включають в основному матеріальне та фінансове забезпечення, доступ до ресурсів, транспорт, участь у соціальних заходах, але також якість соціальних відносин, умови праці на попередніх місцях роботи, інтерес до оточення, культура, освіта, дозвілля тощо [3, с. 28].

На думку Г. Гашковцової, «люди похилого віку відрізняються один від одного своєю особистістю та рисами характеру, а також способом життя, визнаними цінностями, думками, потребами та вимогами. Відмінності між літніми людьми також помітні в їхніх різних поглядах на старість та прийнятті проблем, які її супроводжують» [5, с. 145]. Крім генетичних схильностей та своєрідності властивостей особистості, ці відмінності зумовлені такими факторами, як первинна соціалізація, виховання, освіта, соціальне середовище, якість соціальних стосунків, кар'єра, відповідно хід зайнятості, інтереси та захоплення, соціальний статус, але й набутий життєвий досвід, звички, цілі тощо.

Старіння населення загалом можна визначити як швидке збільшення відносної кількості літніх людей у суспільстві. «Це звичайне явище. Це не означає, що людство може бути постійно і нескінченно старшим, не сповільнюючись, відповідно, без стабілізації цього розвитку. Проте модель суспільства, ворожого до людей похилого віку, стає все більш глобальною», – зазначає Б. Балогова [1, с. 11].

Явище старіння населення наразі стосується не тільки України, Словаччини і Європейського Союзу, але майже всіх розвинених країн світу. Його контролюють за такими показниками: індексом старіння, середнім віком населення та очікуваною тривалістю життя, середньою тривалістю життя обох статей і віку за умови відсутності змін у показниках смертності (Статистичний офіс Словацької Республіки, 2014).

У зв'язку зі старінням населення зазвичай відбувається багато суттєвих змін у суспільстві. Стрімке зростання кількості людей похилого віку пенсійного віку автоматично пов'язане з підвищенням витрат на медичні та соціальні послуги. З економічної точки зору, існує потреба в реструктуризації та постійному підвищенні пенсій, а також пенсійному забезпеченні. Таким чином, у цьому контексті на перший план виходять питання економічного, соціального, медичного, а також психологічного чи політичного характеру. Як стверджує М. Грозенська «старіє суспільство в цілому» [6, с. 8]. Старіння населення також має свої позитивні сторони. За словами вченої, «це триумф у плані здоров'я, соціального та економічного прогресу» [6, с. 49]. Однак, це створює проблеми для наявної системи соціальної допомоги та зачіпає практично всі сфери суспільства. У контексті довшого життя важливість звичайних і встановлених законом вікових перерв, таких як вихід на пенсію, змінюється, оскільки частка населення, яке виживає після цього віку, збільшується.

Тому І. Бартошович визначає ейджизм як «ідеологію, заснована на спільній вірі в якісну нерівність різних етапів людського життєвого циклу і розроблена через процес систематичного, символічного та реального стереотипу, про дискримінацію осіб і груп за їхнім хронологічним віком або належністю до певного покоління» [4, с. 111–113]. Ейджизм проявляється широким спектром явищ як на індивідуальному, так і на інституційному рівнях. Ставлення до його розуміння включає два рівні:

Перший рівень – це дискримінація, упереджене та систематичне застосування стереотипів, які зазвичай ґрунтуються на нерозумінні якісної нерівності різних етапів людського життя та дуже суб'єктивного сприйняття населення старшого віку.

Другий рівень – це відчуття дискримінації самих старших, яке ґрунтується на неповазі та негативному ставленні до старості як такої [9, с. 45].

Як відомо з практики, права людини похилого віку недостатньо забезпечені чинною правовою системою. Окрема державна політика не спромоглася належним чином реалізувати та включити права літніх громадян у закони, бюджети та програми, про що свідчить незмінний рівень ейджизму в суспільстві.

На думку І. Бартошович, ейджизм – це установка, яка виражає загальне спільне переконання в низькій цінності та некомпетентності старості [4, с. 23]. Це проявляється в недооцінці, неприйнятті і навіть в опорі літнім людям. Унаслідок такого ставлення відбувається як символічна, так і фактична дискримінація за ознакою старості. Суспільство присвоює пенсіонерам низький соціальний статус і нічого від них не чекає. У результаті вони стають для нього зайвими. Протилежний варіант – надмірна турбота і недооцінка. У будь-якому випадку це перевага над старшими, а суспільство не намагається прийняти їх як рівноправних партнерів. Ейджизм також визначається як форма вікової дискримінації, яка в основному стосується літніх людей і може призвести до вікової сегрегації та соціального відчуження.

Ейджизм часто з'являється без очевидної логіки. Ми можемо сприймати ейджизм як упередження щодо літніх людей. Упередження – це модель ворожості в міжособистісних стосунках, спрямована проти всієї групи або проти її окремих членів, вона виконує специфічну ірраціональну функцію для свого носія. Термін також тісно пов'язаний із поняттям «дискримінація». Це невинуватене обмеження

особи або групи осіб через їхню стать, расу, колір шкіри, мову, вік, сексуальну орієнтацію, релігію, переконання, політичні чи інші погляди, національне чи соціальне походження, національність чи етнічне походження, рід або інший статус [7, с. 104].

Термін ейджизм походить від англійського слова «age», що означає вік або старіння. Цей термін вперше використав у 1969 році американський психіатр Роберт Батлер, перший директор Національного інституту старіння у США, який почав говорити про вікову дискримінацію 50 років тому. Сьогодні термін ейджизм визначається ширше. Він охоплює упередження та негативні образи літніх людей, прояви дискримінації літньої людини чи групи людей похилого віку. Деякі прояви дискримінації є очевидними, деякі не висловлені у підтексті. Ейджизм проявляється як ворожість молоді та людей середнього віку до людей похилого віку. Для багатьох старість символізує хвороби, непрацездатність і смерть. Ейджизм також можна розуміти як процес систематичного стереотипу та дискримінації людей за їхню старість. Люди похилого віку класифікуються як старечі, жорсткі у своєму мисленні та способах, старомодні в моралі та здібностях [7, с. 24].

Ейджизм дозволяє молодшим поколінням бачити людей старшого віку інакше, ніж вони самі. Тому це заважає їм ідентифікувати себе з літніми як із людьми. Це проявляється в широкому спектрі явищ як на індивідуальному, так і на інституційному рівнях: стереотипи та міфи, відкрите презирство та огида чи просто уникнення контактів, дискримінаційні практики у сфері житла, працевлаштування та обслуговування всіх видів, мультфільми та жарти. Іноді ейджизм стає корисним методом пропаганди поглядів суспільства на людей похилого віку. Близько чверті літніх людей у Європі іноді або часто стикаються з віковою дискримінацією. Найбільшим джерелом дискримінаційної ейджистської поведінки є чорно-біле дихотомічне мислення суспільства. Думки про старість формуються передчасно і оцінюються спрощено [5, с. 112].

Найпоширенішими показниками ейджизму є:

- страх смерті;
- акцент на молодість і фізичну красу;
- продуктивність, тісно пов'язана з економічним потенціалом;
- спосіб встановлення справжнього стану суспільства, що веде до ейджизму;
- вікова сегрегація – відокремлення вікових груп у суспільстві;
- історична зміна статусу похилого віку – низький соціальний статус літніх людей;
- невідповідна вікова парадигма – негативний образ старості в суспільстві;
- мова, засоби масової інформації, культура – невідповідне називання старих людей;
- демографічний розвиток [2, с. 68].

Істотним фактором, який опосередковано стимулює розвиток ейджизму, є ЗМІ, які віддають перевагу сучасній молоді. Старших людей ігнорують. Якщо вони опосередковані, то переважно негативні. Акцент на важливості молоді полягає не лише у тому, як літні люди сприймають їхнє оточення, а й у тому, як вони

сприймають самих себе. Існує цілий спектр ейджистичних установок, які перетинаються на індивідуальному, соціальному та культурному рівнях [1, с. 138].

Індивідуальний рівень – сюди входить страх смерті і старіння як психосоматичний спад. Геронтофобія є крайнім проявом цих занепокоєнь. Передбачається, що джерелом цих занепокоєнь є незнання та відсутність інтересу до процесу біологічного старіння, а це означає, що більша обізнаність позитивно вплине на зменшення цих занепокоєнь. Іншим джерелом є виявлені розчарування та агресія, які породжують ворожість до представників груп меншин.

Соціальний рівень – сюди можна віднести конфлікт цінностей: ефект старіння змушує літніх людей відчувати, що вони дотримуються інших цінностей. Це відбувається, наприклад, в інших політичних уподобаннях. Сьогодні ми бачимо різноманітність прищеплених сімейних цінностей у сучасних дітей і наших бабусь та дідусів. Іншими соціально зумовленими джерелами ейджизму можуть бути модернізаційні теорії, домінантні цінності, урбанізація та демографічна «паніка».

Культурний рівень – це різні фактори, якими можуть бути система цінностей, мова (принизливі ознаки для старших), медіакультура, гумор, мистецтво та література. Культурні джерела ейджизму часто майже ідентичні своїм формам.

Наслідки дискримінації старості в основному мають дві форми. Негативне ставлення проявляється соціальною ізоляцією, припиненням попередньої діяльності, переїздом до ізольованого житла, зловживанням алкоголем та іншими речовинами, що викликають звикання, а в крайньому випадку – самогубством або спробою самогубства. Досвід дискримінації також може бути суттєвим фактором ризику розвитку депресивного синдрому. Іноді ейджизм стає методом, за допомогою якого суспільство просуває погляди на людей похилого віку, щоб звільнитися від відповідальності перед ними [3, с. 125].

Найвідомішою формою ейджизму є негативне судження та шкідлива або навіть насильницька поведінка щодо літніх людей. Атака є відкритою формою фанатизму. Це також часто асоціюється із психічним і фізичним насильством над літніми людьми. Таку дискримінацію можна охарактеризувати як негативний ейджизм. Сучасний ейджизм все більше проявляється у забезпеченні батьківських умов. Турбота про людей похилого віку пов'язана з відповідальністю та захистом і може призвести до батьківського ставлення молоді до людей похилого віку («Я знаю, що краще для тебе») або застосування компенсаційних заходів («Дозвольте мені зробити це за вас»). Цю форму називають позитивним ейджизмом, який часто приховує дискримінацію в гумористичних або захисних стереотипах, через жарти та пародіювання на знижену компетентність літніх людей.

Самостереотип – найскладніша форма ейджизму. Це внутрішньо індивідуальний дискримінаційний процес один щодо одного в мисленні та дії. Старші люди вважають себе «занадто старими» або некомпетентними. Ці судження, ймовірно, спричинені процесом засвоєного внутрішнього пригнічення [6, с. 254].

Як стверджує О. Коваленко, у сфері охорони здоров'я найчастіше виникають такі ситуації, пов'язані з віковою поведінкою людей похилого віку:

- з боку лікарів та медичного персоналу: зневага, необізнаність, грубість, словесне приниження;
- обмеження старшої гідності, ізоляція, втрата незалежності;

- нешанобливий підхід і дуже часте звертання: бабуся і дідусь;
- часто спостерігається зниження цінності старшого, незалежно від стажу;
- відбувається приниження;
- пригнічується свобода рішень;
- уникання пацієнтів похилого віку, тому що на них немає часу [6, с. 62].
- Наслідки вікових тенденцій у догляді поділяють на такі категорії:
 - прояви ейджизму при лікуванні терапевтичними процедурами, головним чином при гальмуванні терапевтичних процедур;
 - прояви ейджизму по відношенню до особистості пацієнта: прийняття стереотипних ейджистських установок;
 - прояви ейджизму щодо рідних людей похилого віку: заволодіння ейджистською самооцінкою;
 - прояви ейджизму щодо вихователя: недостатнє задоволення від власної роботи [7, с. 74].

Питання ейджизму в охороні здоров'я – це не тільки вікові обмеження, а й недооцінка деяких захворювань, їх просто відносять до старості і не визнають наслідком хвороби, яку потрібно правильно лікувати. Через тривалу хворобу не можна втрачати гідність. Не можна дивитися на хворих упродовж тривалого часу чи невиліковно хворих як на людей, для яких життя більше не має цінності.

Соціальна робота з людьми похилого віку базується на ширшому соціальному контексті та етичних принципах. Це охоплює набір конкретних професійних заходів та послуг, призначених для людей похилого віку. Їх завданням є надання належної професійної допомоги та піклування на основі взаємної довіри, поваги, співпереживання та поваги до поглядів і потреб літніх людей. Основною відправною точкою є повага до людини, яка в принципі не змінюється з хворобою, віком чи іншими факторами. Компетенції соціального працівника з догляду за людьми похилого віку залежать від конкретної сфери послуг, у якій працює соціальний працівник.

У випадку інституційного догляду, як стверджує І. Бартошович, це, наприклад, допомога старшому в повсякденній діяльності, адміністративна та інформаційна діяльність, професійні поради, а також організація волонтерських програм, дозвілля, культурно-освітніх заходів або тісна співпраця з медичним персоналом та регулярна участь у візитах [4, с. 16]. Соціальний працівник у сфері інституційної геріатричної допомоги щоденно контактує з мешканцями цього закладу, при цьому його роль полягає в тому, щоб допомогти літнім людям подолати різні складні ситуації, пов'язані з їх проживанням у домі. Ще до приходу старшого до закладу соціальний працівник повинен отримати якомога більше інформації про його соціальне становище, сімейні обставини чи стан здоров'я та разом із клієнтом, або його сім'єю, намагатися знайти найбільш підходящі рішення. Дослідниця Б. Балогова в своїй праці пише, що діяльність соціального працівника у сфері інституційного догляду набуває все більшого значення, особливо в період адаптації клієнта до нового середовища [3, с. 36].

Соціальний працівник допомагає подолати почуття непотрібності та відстороненості від активного способу життя. Якщо влаштування в заклад для людей похилого віку є найбільш підходящою альтернативою, соціальний працівник продовжує постійно отримувати дані про заклад і у співпраці з іншими

працівниками створює для нього найбільш ідеальну програму, заходи, встановлює індивідуальний план розвитку його особистості. Іншими не менш важливими атрибутами є взаємодія та сприйняття. І. Романова [8, с. 26] зазначає, що у випадку тяжкохворих, недержавних або дуже старих людей похилого віку геріатрична допомога зосереджується переважно на біологічних потребах клієнта, що включає мінімізацію фізичного болю, попередження пролежнів, регулярну гігієну, забезпечення режиму харчування та пиття, а також забезпечення максимально можливого комфорту та достатнього відпочинку й режиму фізичних навантажень.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, вищезазначене дозволяє стверджувати, що у зв'язку із старінням населення все частіше постає питання якості життя, водночас існує низка факторів, які впливають на якість життя літніх людей. Це фактори внутрішнього і зовнішнього середовища, суб'єктивні та об'єктивні, що можна далі класифікувати на медичні, психологічні чи соціально-економічні. Метою активної підготовки до старості є пережити останній етап життя в найкращому фізичному і психічному стані. Однак виконати це зусилля не так просто, як здається на перший погляд. На рівні особистості недостатньо почати опановувати активне старіння безпосередньо перед досягненням старшого віку. Необхідно підготуватися до активної старості та протягом життя певним чином використовувати свій потенціал. Що стосується суспільного рівня старіння, то на ньому також виникає багато перешкод, зокрема, упередження з боку більшості.

Зауважимо, що система цінностей сучасного суспільства налаштована таким чином, що підкреслює біологічно детерміновані компетенції молоді й такі властивості, як працездатність, життєва сила, енергія, а до старості ставлення досить негативне. Так само суспільство має тенденцію зарахувати літніх людей до неефективної категорії пенсіонерів за віком, унаслідок чого люди похилого віку, як правило, опиняються в неблагополучному становищі порівняно з більшістю суспільства та стикаються із соціальним середовищем, що постійно змінюється. Вони часто опиняються у складних ситуаціях, з яких не можуть знайти вихід самостійно. Але необхідно усвідомити, що старше населення є невід'ємною частиною суспільства і має величезний потенціал не тільки для працевлаштування, а й для активної участі в житті всіх соціальних структур. Не менш важливою є старша група в соціальній роботі, для якої вона представляє не лише мету, суб'єкт, клієнтуру, або іншими словами одержувача опіки, допомоги та послуг, а й надавача, як на добровільній, так і на професійній основі.

Отже, завдання соціальної роботи полягає в тому, щоб надати людям похилого віку належну допомогу, засновану на знаннях і повазі до їхніх прав і потреб, покращити якість їхнього життя на всіх рівнях та забезпечити людям похилого віку соціальні умови, які б дозволили їм жити в старості гідно.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень цієї проблеми – організація соціальної роботи з підтримки інтелектуальної активності людей похилого віку в соціальних службах Словаччини.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балогова Б. Люди похилого віку. 3-тє вид. Пряшів : Акцепт Принт, 2009. 158 с.
2. Бартошович І. Пенсіонери в домі пенсіонерів. Братислава : Чаріс, 2006. 156 с.
3. Гашковцова Г. Феномен: похилий вік. 2-ге вид. Прага : Панорама, 2010. 365 с.
4. Грозенська М. Соціальна робота з людьми похилого віку та її теоретичні та практичні основи. Мартін : Освета, 2008. 181 с.
5. Гутман Г., Спенсер Ч. Старіння. Амстердам : Ельзевір, 2010. 120 с.
6. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 240 с.
7. Національна програма активного старіння (NPAS) за 2014–2020 роки / Міністерство праці та соціальних справ у справах і сім'ї Словацької Республіки. Братислава, 2014. 84 с.
8. Романова І. А. Соціальна робота з підтримки інтелектуальної активності людей похилого віку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2018. №1. С. 20–26.
9. Спар А. Геріатрична психіатрія. Тренчин : Ф, 2002. 113 с.

REFERENCES

1. Balogova, B. (2009). *Ludy pochyloho viku* (3-te vyd.). Priashiv: Akcept Print [in Slovakia].
2. Bartosovych, I. (2006). *Pensionery v domi pensionerov*. Bratislava: Charis [in Slovakia].
3. Gashkovicova, H. (2010). *Fenomen: poshyly vik* (2-ge vyd). Praha: Panorama [in Slovakia].
4. Hrozenska, M. (2008). *Socialna robota z ludmy pochyloho viku ta ich teoretichni ta praktichni osnovy*. Martin: Osveta [in Slovakia].
5. Hutman, H., & Spenser, Ch. (2010). *Starinia*. Amsterdam: Elzevir [in Holandia].
6. Kovalenko, O. H. (2015). *Mizhosobystisne spilkuvania osib pochyloho viku: psycholohichni aspekty*. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
7. Ministerstvo praci ta socialnych sprav u spravach i simji Slovackoi Repspubliky. (2014). *Nacionalna programa aktyvnoho starinia (NPAS) za 2014–2020 roky*. Bratislava [in Slovakia].
8. Romanova, I. A. (2018). *Socialna robota z pidtrymky intelektualnoi aktyvnosti ludei pochyloho viku. Teoria i praktyka upravlinia socialnymy systemamy*, 20–26 [in Ukrainian].
9. Spar, A. (2002). *Heriatrychna psychiatria*. Trenchyn: Vyd-vo F. [in Austria].

УДК 304

**АНАЛІЗ СТАНУ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ СІМ'ЯМ,
ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Дворник Олена, головний спеціаліст Управління освіти адміністрації Індустріального району Харківської міської ради, аспірантка Української інженерно-педагогічної академії

ORCID: 0000-0001-7561-3432

E-mail: yakowleva@ukr.net

У статті проаналізовано стан надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах в Україні, у зв'язку з впровадженням нового Закону України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 року за № 2671-VIII [10]. Вивчено законодавство України з питань соціального захисту та надання соціальних послуг. Виконано порівняльний аналіз нового Закону України «Про соціальні послуги» [10] та попереднього Закону України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 за № 966-IV [11]. Зазначено конкретні зміни, які відбулися. Розглянуто загальноукраїнський стан надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах. Виявлено, що нормативно-правова сторона надання соціальних послуг досить чітка, але, на жаль, практична сторона виконання законодавчих документів перебуває на стадії апробації та впровадження. Вивчено реєстр надавачів соціальних послуг, створений на виконання статті 15 Закону України «Про соціальні послуги» [10] і розташований на офіційному сайті Міністерства соціальної політики України. Проаналізовано Класифікатор соціальних послуг, який містить систематизоване зведення назв соціальних послуг, їх короткий опис, строк надання, а також перелік категорій отримувачів цих послуг [3]. Зазначено відмінності, які було виявлено під час порівняння реєстру надавачів соціальних послуг із Класифікатором соціальних послуг. Визначено, що понад 90 % надавачів соціальних послуг в Україні є державними, це комунальні установи та організації. Продемонстровано стан інформатизації в мережі Інтернет надавачів соціальних послуг в Україні. Перелічено соціальні послуги, які спрямовані на допомогу особам / сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах. Проаналізовано кількість надавачів соціальних послуг в Україні, які надають їх особам / сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах. Обґрунтовано необхідність надання якісних соціальних послуг сім'ям, які потребують допомоги. Аргументовано, що питання впровадження системи надання соціальних послуг громадськими організаціями на державному рівні в Україні актуальне.

Ключові слова: складні життєві обставини, соціальні заклади, соціальні послуги, соціальний супровід, соціальна допомога, соціальний захист, громадська організація.

**ANALYSIS OF THE STATE OF PROVISION OF SOCIAL SERVICES TO
FAMILIES FOUND IN DIFFICULT CIRCUMSTANCES**

Dvornyk Olena, Chief Specialist of the Department of Education of the Industrial District Administration of the Kharkiv City Council, graduate student of the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

ORCID: 0000-0001-7561-3432

E-mail: yakowleva@ukr.net

The article is devoted to the issue of social protection of families in difficult life circumstances. The state of provision of social services to families in difficult life in Ukraine in connection with the implementation of the new Law of Ukraine «On Social Services» of January 17, 2019 № 2671-VIII [10] is analyzed. The legislation of Ukraine on social protection and provision of social services has

been studied. The new Law of Ukraine «On Social Services» [10] is compared with the previous Law of Ukraine «On Social Services» of 19.06.2003 № 966-IV [11] and the specific changes that have taken place are noted. The all-Ukrainian state of providing social services to families in difficult life circumstances is considered. It was found that the legal side of the provision of social services is available and it is quite clear, but, unfortunately, the practical side of the implementation of legislative documents is at the stage of testing and implementation. The register of social service providers, created in pursuance of Article 15 of the Law of Ukraine «On Social Services» [10] and posted on the official website of the Ministry of Social Policy of Ukraine. The Classifier of Social Services has been studied, which contains a systematic summary of the names of social services, their short description, term of provision, as well as a list of categories of recipients of these services [3]. Differences are noted when comparing the register of social service providers with the Classifier of Social Services. It is determined that more than 90% of social service providers in Ukraine are state and municipal institutions and organizations. The state of informatization on the Internet of social service providers in Ukraine is demonstrated. Social services that are aimed at helping individuals/families who find themselves in difficult life circumstances are listed. The quantity of social service providers in Ukraine that provide them to individuals/families who find themselves in difficult life circumstances is analyzed. The need to provide quality social services to families in need is substantiated. It is argued that the issue of implementing the system of providing social services by public organizations at the state level in Ukraine is relevant.

Keywords: *difficult life circumstances, social institutions, social services, social support, social assistance, social protection, public organization.*

Постановка проблеми. За роки незалежності в Україні склалася цивілізована система надання соціальної підтримки та допомоги різним категоріям громадян. Вітчизняний досвід соціальної допомоги вразливим категоріям населення, зарубіжні сучасні проекти з підтримки сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, стали тим фундаментом, на якому відбувається розвиток соціальної роботи та розбудова мережі соціальних закладів, що має свої особливості, зумовлені досвідом минулого і сучасних світових тенденцій.

Пройшло більше шести років після Революції Гідності в Україні. У зв'язку з проведенням воєнних дій на Сході держави стан соціальної захищеності населення різко погіршився. Однак причинами цього є не тільки зовнішній вплив, а і внутрішній. Це насамперед хабарництво та деморалізація чиновників, бюрократія, які не дають можливості розвиватися малому та середньому бізнесу; мала кількість реформ, які покликані підвищити якість життя населення.

Саме реформування та прийняття дієвих законодавчо-правових документів на державному рівні є одним із ключових моментів розвитку держави на шляху до входження в Європейський Союз. У демократичному світі найвищою цінністю є соціальний захист населення, який є основою складовою соціальної політики будь-якої держави.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукова література з питань надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах в Україні, налічує значну кількість робіт. У педагогічній літературі знайшли відображення різні аспекти досліджуваної проблеми. Теоретичні засади питання надання соціальних послуг незахищеним верствам населення в Україні вивчали О. Безпалько, С. Горбунова-Рубан, К. Дубич, О. Земський, В. Кошіль, В. Литвиненко, М. Любецька, Н. Мельничук, І. Сьомкіна, Ю. Олифіренко, І. Пеша, О. Поліщук, Л. Пономаренко, О. Поступна. Т. Бінківська та Н. Глухова вивчали механізми державного управління системою надання соціальних послуг. Проблеми методів оцінювання соціальної послуги соціального супроводу сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, розглядали К. Гаврилук, Н. Орлова, Ж. Петрочко.

Проблеми соціально-педагогічного забезпечення прав сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, досліджували О. Белоліпцева, К. Глушкова, О. Земський, Н. Корпач, О. Косенчук, О. Кузенко, В. Панок, О. Протас, В. Хоронжук, Л. Якубова.

Ю. Горемикіна, Л. Козарезенко, М. Кравченко, О. Нечосіна, І. Орловська досліджували механізми децентралізації соціальних послуг в Україні.

Незважаючи на значну кількість наукових робіт, у педагогічній теорії і практиці недостатньо уваги приділяється проблемам впровадження нового Закону України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 року за № 2671-VIII [10], який набрав чинності з 1 січня 2020 року.

Прийняття Закону України «Про соціальні послуги» (2019) змінило організацію надання соціальних послуг, головним орієнтиром його є насамперед профілактика складних життєвих обставин, а не їх подолання. Тому вивчення проблем упровадження зазначеного вище Закону України в частині прав та обов'язків педагогічних працівників щодо соціально-педагогічного супроводу дітей під час здобування ними освіти є на сьогодні актуальним.

Реформування галузі соціальних послуг в Україні є складним і багатоаспектним процесом, який зачіпає всі рівні та зв'язки цієї системи. Закон України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 року за № 2671-VIII [10], який набрав чинності з 1 січня 2020 року, пропонує ряд змін у системі надання соціальних послуг незахищеним верствам населення. Його глибокий аналіз показує, що необхідно не лише реформувати форми та методи надання соціальних послуг, а й суттєво змінити зміст соціальних програм.

Метою роботи є аналіз стану нормативно-правового забезпечення сфери надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах, а також вивчення стану надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах на загальнодержавному рівні.

Виклад основного матеріалу. З метою відображення сучасного стану справ на загальнодержавному рівні ми детально вивчили нормативно-правову базу України, яка впродовж 2020 року кардинально змінилася у зв'язку з набуттям чинності Закону України «Про соціальні послуги» (далі – Закон) [10]. Закон включає інноваційні засади, зокрема [1, с. 4]:

- визначає систему соціальних послуг, її учасників та етапів;
- деталізує повноваження центральних та місцевих органів влади, органів місцевого самоврядування;
- встановлює вимоги щодо формування реєстрів надавачів та отримувачів соціальних послуг, класифікатор послуг;
- визначає етапи організації, планування та фінансування соціальних послуг.

Цей Закон складається із 7 розділів [10]:

I розділ «Загальні положення» включає 6 статей (ст.1 – ст. 6), де вказано визначення 18 основних термінів, які стосуються соціальних послуг (базові соціальні послуги, вразливі групи населення, соціальні послуги і т. ін.), зазначено основні цілі та принципи надання соціальних послуг, а також сферу дії цього Закону й законодавства про соціальні послуги;

II розділ «Система надання соціальних послуг» включає 10 статей (ст. 7 – ст. 15), де визначено термін «система надання соціальних послуг», її суб'єктів, а також

порядок взаємодії цих суб'єктів; зазначено 9 основних напрямів державної політики у сфері надання соціальних послуг, основні засади функціонування та уповноважені органи системи надання соціальних послуг, визначено права та обов'язки отримувачів соціальних послуг, вказано, хто може бути надавачем соціальних послуг, права та їхні обов'язки. Разом із тим ст. 15 цього розділу передбачено створюється реєстр у надавачів та отримувачів соціальних послуг, який зараз функціонує у тестовому режимі і з яким можна ознайомитися за посиланням <https://www.msp.gov.ua/content/reestr-nadavachiv-socialnih-poslug.html> [14];

III розділ «Класифікація, типи соціальних послуг та порядок їх надання» включає 9 статей (ст. 16 – ст. 24), де прокласифіковано соціальні послуги за типами, за місцем наданням цих послуг, за строком надання послуг, визначено 17 базових соціальних послуг (догляд удома, догляд денний, соціальна адаптація, соціальна допомога, соціальна профілактика, інформування та ін.), встановлено державний стандарт соціальних послуг та порядок затвердження зазначених вище державних стандартів, конкретизовано етапи надання соціальних послуг, підстави для розгляду питання про надання соціальних послуг, зафіксовано здійснення оцінювання потреб особи / сім'ї в соціальних послугах, визначено строки надання чи відмову в наданні соціальних послуг, а також підстави для припинення надання соціальних послуг.

IV розділ «Організація та фінансування надання соціальних послуг» включає 4 статті (ст. 25 – ст. 28), де зафіксовано порядок на визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці / територіальної громади в соціальних послугах [10], порядок надання соціальних послуг шляхом соціального замовлення, урегульовано фінансування наданих соціальних послуг та оплату цієї послуги.

V розділ «Відповідальність за порушення вимог законодавства про соціальні послуги» [10] складається з однієї статті (ст. 29), де зазначена відповідальність у разі порушення вимог законодавства про соціальні послуги.

VI розділ «Міжнародне співробітництво з питань надання соціальних послуг» включає 1 статтю (ст. 30), де зазначено, що Україна бере участь у міжнародному співробітництві з питань надання соціальних послуг відповідно до національного та міжнародного законодавства [10].

VII розділ – «Прикінцеві положення», згідно з якими визначено втрату чинності попереднього відповідного Закону України, внесено зміни до Законів України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» [13], «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» [8], «Про місцеве самоврядування в Україні» [4], «Про місцеві державні адміністрації» [5], «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [9], «Про органи самоорганізації населення» [6], «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [12].

Якщо порівняти цей Закон з попереднім Законом України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 за № 966-IV [11], слід відзначити такі зміни:

– змінилося саме ставлення до надання соціальних послуг. Попередній Закон тлумачив термін «соціальні послуги» як комплекс заходів із надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати, з метою розв'язання

їхніх життєвих проблем [11]. Новий Закон визначає дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб / сімей, які в них перебувають [10]. Отже, наголос у системі надання соціальних послуг ставиться на профілактичній складовій, що є основою попередження складних життєвих обставин, адже профілактика є результативнішою, ніж подолання наявних труднощів;

- затверджено на державному рівні список основних соціальних послуг, їх 17, які отримувач може одержати через державні структури, у тому числі об'єднані територіальні громади;

- відтепер кожна небайдужа особа може звернутися до надавача соціальних послуг щодо необхідності надання соціальних послуг особі або сім'ї, яка потребує цих послуг (наприклад: сусіди, рідні, вчителі, представники громадських організацій, інші особи). У попередньому законі [10] на це мала право лише особа, яка потребувала цих послуг, або її законний представник. Це є вагомою складовою профілактичної соціальної роботи. Слід відзначити особливе значення вчителів закладів загальної середньої освіти та вихователів закладів дошкільної освіти, які мають безпосередню взаємодію з дітьми та батьками й можуть оперативно відреагувати та повідомити на випадки насильства в родині або скрутне матеріальне становище;

- зафіксовано конкретний перелік осіб, послуги яким надаються за рахунок бюджетних коштів, незалежно від рівня їхнього доходу;

- створено автоматизовану інформаційно-телекомунікаційну систему, призначену для збирання, зберігання і використання даних, реєстрації надавачів та отримувачів соціальних послуг, так званий Реєстр надавачів та отримувачів соціальних послуг, який зараз працює в тестовому режимі [14]. Також встановлені єдині вимоги до всіх надавачів соціальних послуг – як державних і комунальних, так і до приватних (прибуткових та неприбуткових організацій);

- затверджено нову систематизацію соціальних послуг, а саме – поділ на соціальну підтримку та соціальне обслуговування, соціальну профілактику;

- уведено поняття «випадок» та «екстремне (кризове) надання соціальних послуг», а також механізм надання таких послуг.

Закон України «Про соціальні послуги» [10] – це основний закон, який регламентує діяльність надавачів та отримувачів соціальних послуг. Відповідно до цього Закону прийнято ряд Постанов Кабінету Міністрів України, які конкретизують виконання тієї чи іншої статті зазначеного вище Закону, а саме :

- Постанову Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 за № 587 «Про організацію надання соціальних послуг» [7], яка, відповідно до пункту 17 частини першої статті 1 Закону України «Про соціальні послуги» [10], затверджує порядок організації надання соціальних послуг;

- Постанову Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 за № 585 «Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах» [2], що, відповідно до ст. 11 Закону України «Про соціальні послуги», затверджує порядок забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі дітей, які постраждали від жорстокого поводження [10].

Відповідно до зазначених вище нормативних документів слід зауважити, що нормативно-правова сторона надання соціальних послуг, у тому числі дітям, що опинились у складних життєвих обставинах, досить чітка, але, на жаль,

практична сторона виконання цих документів перебуває на стадії апробації та впровадження. У зв'язку з цим зараз уряд України вносить зміни до попередніх нормативно-правових актів.

Слід детально вивчити реєстр надавачів соціальних послуг [14], який створено на виконання статті 15 Закону [10]. Незважаючи на те, що він працює зараз у тестовому режимі, Реєстр [14] детально ілюструє ситуацію, яка склалася в Україні щодо системи надання соціальних послуг.

Реєстр продемонстровано у двох варіантах, з якими можна ознайомитися на офіційному сайті Міністерства соціальної політики України [14]:

1. У вигляді таблиці Excel, яка складається з 81 стовпців, де зазначено детальну інформацію про кожного надавача соціальних послуг – від повного найменування закладу, його адреси та які саме послуги надає до дати внесення змін закладу.

2. У вигляді інтерактивної карти, за допомогою якої можна побачити кількість надавачів соціальних послуг у кожному регіоні України.

Відповідно до наказу Міністерства соціальної політики України від 23.06.2020 за № 429 «Про затвердження Класифікатора соціальних послуг» [3], затверджено Класифікатор соціальних послуг, який містить систематизоване зведення назв соціальних послуг, їх короткий опис, строк надання, а також перелік категорій отримувачів цих послуг [3]. Цей Класифікатор складається з переліку соціальних послуг, загальна кількість яких 43. У переліку зазначено назву послуги, її код, короткий опис соціальної послуги, отримувачів соціальної послуги, місце її надання, а також строк надання. Із загальної кількості соціальних послуг виділено 23 основні, а 20 інших послуг є окремими елементами основної соціальної послуги, а саме:

- інформування (001.0);
- консультування (002.0), до цієї послуги виділено окремо «консультативний кризовий телефон» (002.1);
- посередництво (003.0);
- представництво інтересів (004.0);
- надання притулку (005.0) – виділено окремо «нічний притулок» (005.1);
- короткотермінове проживання (006.0);
- соціальна профілактика (007.0);
- догляд та виховання, до цієї послуги виділено: «догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних» (008.1) [3];
- підтримане проживання (009.0) – виділено «підтримане проживання осіб похилого віку та осіб з інвалідністю» (009.1) [3], «підтримане проживання бездомних осіб» (009.2) та «транзитне підтримане проживання / учбова соціальна квартира (будинок)» (009.3);
- соціальний супровід (010.0) – «соціальний супровід сімей, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах» (010.1) [3], «соціальний супровід сімей, у яких виховуються діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування» (010.2);
- соціальний супровід при працевлаштуванні та на робочому місці (011.0) [3];
- екстрене (кризове) втручання (012.0);
- соціальна адаптація (013.0) – «соціально-трудова адаптація» (013.0);
- соціальна інтеграція та реінтеграція (014.0);

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

- догляд (015.0) – виділено окремо «догляд удома» (015.1), «догляд стаціонарний» (015.2), «денний догляд» (015.3), «денний догляд дітей з інвалідністю» (015.3.1), «паліативний догляд» (015.4);
- персональний асистент (016.0);
- соціальна реабілітація (017.0) – виділено окремо «соціальна реабілітація осіб з інтелектуальними та психічними порушеннями» (017.1), «соціально-психологічна реабілітація» (017.2), «соціальна-психологічна реабілітація осіб із залежністю від наркотичних та психотропних речовин» (017.3), а також «соціальна-психологічна реабілітація осіб із ігровою залежністю» (017.4);
- тимчасовий відпочинок для батьків або осіб, які їх замінюють, що здійснюють догляд за дітьми / особами з інвалідністю (018.0) – окремо виділено «тимчасовий відпочинок для батьків або осіб, які їх замінюють, що здійснюють догляд за дітьми з інвалідністю» (018.1) [3] та «тимчасовий відпочинок для осіб, що здійснюють догляд за особами з інвалідністю, особами, які мають невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування» (018.2) [3];
- натуральна допомога (019.0);
- супровід під час інклюзивного навчання (020.0);
- фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, з інтелектуальними, сенсорними, фізичними, моторними, психічними та поведінковими порушеннями (021.0) [3];
- переклад жестовою мовою (022.0);
- транспортні послуги (023.0).

Якщо порівняти реєстр надавачів соціальних послуг [14], який міститься на офіційному сайті Міністерства соціальної політики України із зазначеним вище наказом цього ж Міністерства [3], то існують суттєві відмінності. По-перше, кодування послуг на сайті та в наказі [3] відрізняється. По-друге у реєстрі [14] на сайті відсутні такі послуги, як «підтримане проживання осіб похилого віку та осіб з інвалідністю» (009.1), «підтримане проживання бездомних осіб» (009.2), «соціальний супровід» (010.0), «догляд» (015.0) [3]. По-третє, у реєстрі [14] є такі послуги, які не зазначені у наказі [3], а саме: «догляд і виховання дітей в сім'ї патронатного вихователя» [3], послуга «абілітації» та інші послуги.

Відповідно до зазначеного вище Реєстру [14] в Україні функціонує 3220 закладів, які надають соціальні послуги, з них:

- 75 надавачів, які є приватними підприємцями, що становить 2,3 % від загальної кількості;
- 138 – благодійні організації (4,3 % від загальної кількості);
- 42 – громадські організації (1,3 % від загальної кількості);
- 5 – товариства з обмеженою відповідальністю (0,15 % від загальної кількості);
- 5 – релігійні організацій (0,15 % від загальної кількості);
- усі інші – це державні та комунальні установи й підприємства, що становить 93,1 %.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

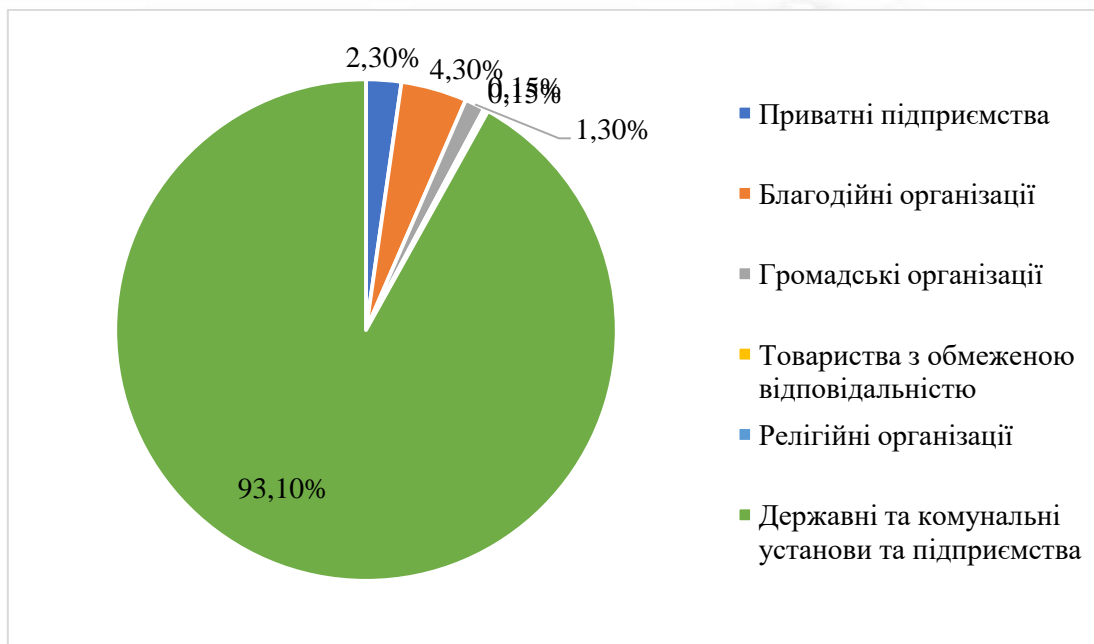


Рис. 1. Надавачі соціальних послуг в Україні

З діаграми видно, що найбільша частина надавачів соціальних послуг, це більше 90 % від загальної кількості, є державними та комунальними установами й організаціями. Це свідчить про те, що держава є основним надавачем соціальних послуг в Україні.

Слід зазначити, що лише 1010 надавачів соціальних послуг мають або сторінку в соціальних мережах, або офіційний вебсайт своєї установи, що становить 31,4 % від загальної кількості, про інших будь-яка інформація в мережі Інтернет відсутня, що становить 68,6 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг.

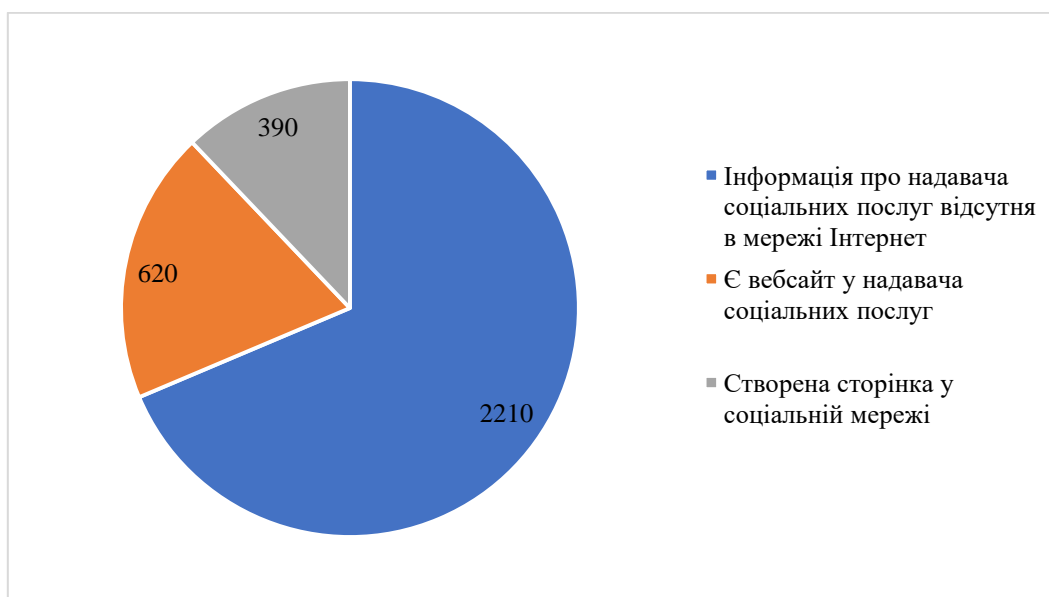


Рис. 2. Стан інформатизації в мережі Інтернет надавачів соціальних послуг в Україні.

Діаграма демонструє, що лише 31,4 % надавачів соціальних послуг мають інформацію про заклад у мережі Інтернет, це переважно надавачі соціальних послуг, які не є комунальними або державними установами та підприємствами. Лише 40,4 % (1193 надавачі соціальних послуг) комунальних та державних установ і підприємств розмістили інформацію про свій заклад в інтернеті, що свідчить про недостатню фінансову підтримку держави в організації надання соціальної допомоги мешканцям України. Це призводить до скорочення висококваліфікованих соціальних працівників. Тобто людина, яка опиняється у складних життєвих обставинах, не зможе знайти інформацію про заклад, який допоможе їй у тій чи тій ситуації.

Із 43 соціальних послуг 8 соціальних послуг, що становить 18,6 % від загальної кількості соціальних послуг, спрямовані на допомогу особам / сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах [10], а саме:

1) інформування (001.0) [3] – може надавати таку послугу 2018 надавачів соціальних послуг (що становить 62,7 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 1701 установа є державною або комунальною;

2) консультування (002.0) [3] – може надавати таку послугу 2246 надавачів соціальних послуг (що становить 69,8 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 1860 установ є державними або комунальними;

3) консультативний кризовий телефон (002.1) [3] – може надавати таку послугу 224 надавачі соціальних послуг (що становить 6,9 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 123 установи є державними або комунальними;

4) посередництво (003.0) [3] – може надавати таку послугу 957 надавачів соціальних послуг (що становить 29,7 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 700 установ є державними або комунальними;

5) представництво інтересів (004.0) [3] – може надавати таку послугу 1276 надавачів соціальних послуг (що становить 39,6 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 968 установ є державними або комунальними;

6) соціальна профілактика (007.0) [3] – може надавати таку послугу 1200 надавачів соціальних послуг (що становить 37,6 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 1875 установ є державними або комунальними;

7) соціальний супровід сімей, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах (010.1) [3] – може надавати таку послугу 1564 надавачі соціальних послуг (що становить 48,6 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 897 установ є державними або комунальними;

8) соціальний супровід при працевлаштуванні та на робочому місці (011.0) [3] – може надавати таку послугу 806 надавачів соціальних послуг (що становить 25,0 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг), з них 670 установ є державними або комунальними.

Крім того, лише 53 надавачі соціальних послуг в Україні [3] (1,6 % від загальної кількості надавачів соціальних послуг) може надавати всі перераховані вище соціальні послуги для осіб / сімей, які опинились у складних життєвих обставинах [10].

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

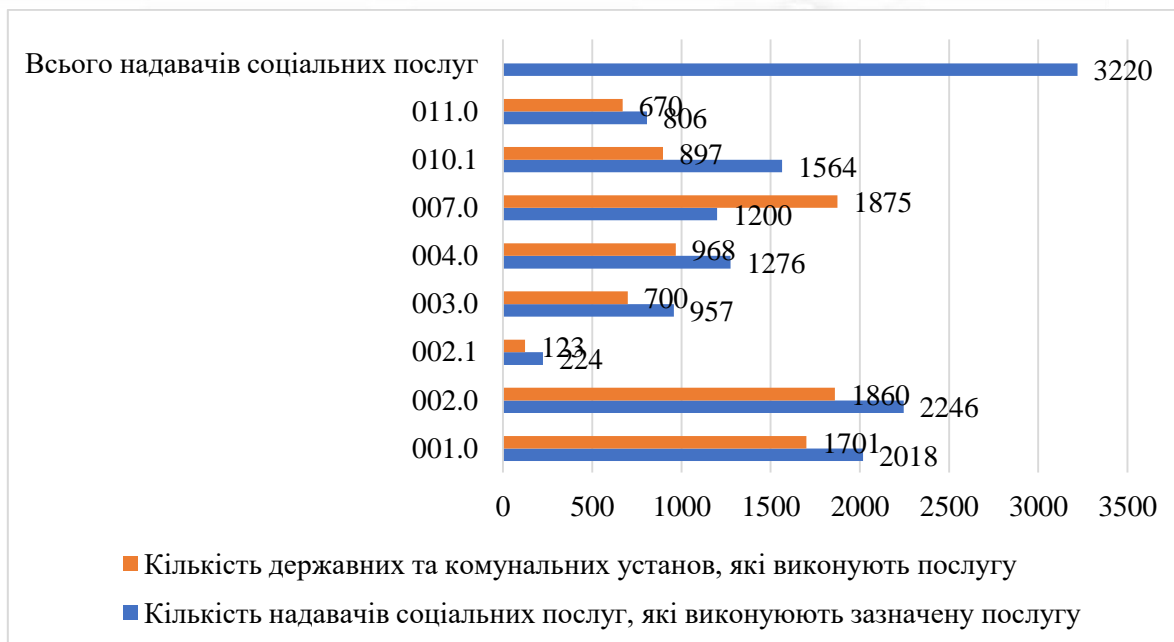


Рис. 3. Кількість надавачів соціальних послуг, які надають їх особам / сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах.

На діаграмі бачимо, що середній відсоток надавачів соціальних послуг особам / сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах, становить близько 37 від загальної кількості. У зв'язку з економічною кризою, спричиненою розповсюдженням по світу коронавірусної хвороби, а також через продовження бойових дій на Сході України, в Україні кожний п'ятий опинився у скрутних життєвих обставинах, тому така кількість надавачів соціальних послуг особам / сім'ям, які опинились у скрутних життєвих обставинах, є дуже малою.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, нормативно-правова документація України з питань надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах, зараз перебуває на стадії вдосконалення та реформування. Вона досить чітка, але, на жаль практична сторона виконання нормативних документів проходить стадію апробації та впровадження.

Підтримка сім'ї, яка опинилась у складних життєвих обставинах, соціальними послугами є обов'язком місцевого самоврядування та громадських організацій. Отже, існування таких послуг, які надає соціальна держава, у майбутньому визначає стабільність сім'ї. Потрібно підкреслити, що надання якісних соціальних послуг є дуже важливим для підтримки сімей, які потребують допомоги. Необхідно удосконалювати систему надання соціальних послуг сім'ям / особам, які опинились у складних життєвих обставинах [10], а саме: у випадках домашнього насильства, особливо коли страждають діти від цього; забезпечення матеріальної підтримки сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, підтримка неповних сімей з одним із батьків.




СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нечосіна О. Функціонування системи соціальних послуг в Україні: короткий опис. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/510/3> (дата звернення 15.11.2021).
2. Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах : постанова Каб. Міністрів України від 1 черв. 2020 р. за № 585. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 15.11.2021).
3. Про затвердження Класифікатора соціальних послуг : наказ М-ва соціальної політики України від 23 черв. 2020 р. № 429. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text> (дата звернення 10.11.2021).
4. Про місцеве самоврядування в Україні: Закон України від 21 трав. 1997 р. № 280/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 15.11.2021).
5. Про місцеві державні адміністрації : Закон України від 9 квіт. 1999 р. № 586-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-14#Text> (дата звернення 15.11.2021).
6. Про органи самоорганізації населення : Закон України від 11 лип. 2001 р. № 2625-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2625-14#Text> (дата звернення 15.11.2021).
7. Про організацію надання соціальних послуг : пост. Каб. Міністрів України від 1 черв. 2020 р. № 587. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.11.2021).
8. Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні : Закон України від 16 груд. 1993 р. № 3721-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3721-12#Text> (дата звернення 15.11.2021).
9. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 6 жовт. 2005. № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення 15.11.2021).
10. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січ. 2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення 31.10.2021).
11. Про соціальні послуги : Закон України від 19 черв. 2003 р. № 966-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15#Text> (дата звернення 31.10.2021).
12. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 черв. 2001 р. № 2558-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (дата звернення 05.11.2021).
13. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту : Закон України від 22 жовт. 1993 р. № 3551-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> (дата звернення 15.11.2021).
14. Реєстр надавачів соціальних послуг. *Міністерство соціальної політики України* : веб-сайт. URL: <https://www.msp.gov.ua/content/reestr-nadavachiv-socialnih-poslug.html> (дата звернення 30.10.2021).

REFERENCES

1. Nechosina, O. (2019). *Funkcionuvannya systemy socialnykh poslug v Ukrayini: korotkyj opys*. Retrieved from <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/510/3> [in Ukrainian].
2. Pro zabezpechennya socialnogo zahystu ditej, yaki perebuvayut u skladnykh zhyttyevykh obstavynax. №585. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
3. Pro zatverdzhennya Klasyfikatora socialnykh poslug. №429. (2020) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text> [in Ukrainian].
4. Pro misceve samovryaduvannya v Ukrayini. №280/97-VR. (1997). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
5. Pro miscevi derzhavni administraciyi. №586-XIV. (1999). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-14#Text> [in Ukrainian].
6. Pro organy samoorganizaciyi naselennya. №2625-III. (2001). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2625-14#Text> [in Ukrainian].
7. Pro organizaciyu nadannya socialnykh poslug. №587. (2020) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

- 
8. Pro osnovni zasady socialnogo zaxystu veteraniv praci ta inshyx gromadyan poxylogo viku v Ukrayini. №3721-XII. (1993). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3721-12#Text> [in Ukrainian].
 9. Pro reabilitaciyu osib z invalidnistyu v Ukrayini. №2961-IV. (2005). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> [in Ukrainian].
 10. Pro socialni poslugy. №2671-VIII. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [in Ukrainian].
 11. Pro socialni poslugy. №966-IV. (2003). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15#Text> [in Ukrainian].
 12. Pro socialnu robotu z simyamy, ditmy ta moloddyu. №2558-III. (2001). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> [in Ukrainian].
 13. Pro status veteraniv vijny, garantiyi yix socialnogo zaxystu. №3551-XII. (1993). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> [in Ukrainian].
 14. Reyestr nadavachiv socialnyx poslug. Oficiyniy sayt Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy. Retrieved from <https://www.msp.gov.ua/content/reestr-nadavachiv-socialnih-poslug.html> [in Ukrainian].

**СОЦІАЛЬНИЙ МАРКЕТИНГ ЯК ПІДХІД ЕФЕКТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ
(ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Дзюба Наталія, кандидат соціологічних наук, завідувач відділу науково-методичного та кадрового забезпечення роботи з молоддю, Державна установа «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 01001, м. Київ, вул. Еспланадна, 17, 4 поверх

ORCID 0000-0003-4868-4950

E-mail: nataly.dzuba@gmail.com

Формування здорового способу життя молоді – одна з основних орієнтацій молодіжної політики України. Стратегія формування орієнтацій населення на здоровий спосіб життя є важливим аспектом соціальної профілактики. Запровадження соціального маркетингу як підходу до формування та реалізації стратегії соціальної профілактики суттєво підвищує ефективність профілактичних заходів. Соціальний маркетинг робить акцент на соціальному контексті прийняття рішень та використанні теоретичних надбань аналізу механізмів взаємодії в суспільному просторі. Наявні теоретичні підходи до пояснення поведінки людей є основою для розробки стратегій, орієнтованих на формування здорового способу життя. Такі стратегії базуються на теоріях, що пояснюють зміну поведінки людей – зокрема, теорії обдуманого дії, планованої поведінки, теорії соціального навчання та ін.

Використання соціального маркетингу передбачає аналіз соціального середовища та орієнтацій споживачів, аналіз аудиторії та стратегії сегментації аудиторії, використання теоретичних концептів, що описують поведінкові рішення та зміни поведінкових моделей, використання різних форм дослідження ефективності програм і їх попереднього тестування, аналіз каналів для розробки систем розподілу і рекламних кампаній. Соціальний маркетинг використовує комерційні маркетингові методи, такі як аналіз цільової аудиторії, визначення цілей бажаних змін поведінки, адаптація повідомлень та адаптація стратегій, таких як брендинг, для сприяння прийняттю та підтримці безпечної поведінки у сфері здоров'я. Серед основних базових принципів соціального маркетингу можна виділити усвідомлення того, що повідомлення про поведінку, безпечну для здоров'я, мають бути різні на різних етапах планування та реалізації програм, які орієнтовані на формування здорового способу життя. Соціальний маркетинг використовується для розробки та впровадження програм, що сприяють зміні поведінки на соціально корисну, особливо у сфері громадського здоров'я.

***Ключові слова:** соціальний маркетинг, соціальна профілактика, здоровий спосіб життя, теорія обдуманого дії, теорія планованої поведінки, теорія соціального навчання.*

**SOCIAL MARKETING AS AN EFFECTIVE STRATEGY FOR SHAPING A
HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUNG PEOPLE
(THEORETICAL ASPECT)**

Dziuba Nataliia, PhD (Sociology), head of the department of scientific and methodological and personnel support for young people's work, State Institution «State Institute of Family and Youth Policy», 01001, Kyiv, street Esplanade, 17, 4th floor

ORCID 0000-0003-4868-4950

E-mail: nataly.dzuba@gmail.com,

The formation of a healthy lifestyle of youth is one of the main objectives of Ukraine's youth policy. The strategy of forming the population's attitude to a healthy way of life is an important aspect of social prevention. The use of social marketing as an approach to the formation and implementation of social prevention strategies significantly increases the effectiveness of preventive measures. Social marketing focuses on the social context of decision-making and the use of theoretical methods to analyse the mechanisms of interaction in the public space. Current theoretical approaches to the explanation of human behaviour are the basis for the development of strategies aimed at the formation of a healthy way of life. These strategies are based on theories that explain changes in human behaviour, such as theories of deliberate action, planned behaviour, the theory of social learning, and others.

Applying social marketing strategies involves the social environment and consumers' orientations analysis, the audience analysis and audience segmentation strategy, etc. Relevant theoretical concepts provide interpretation on behavioural decisions and behavioural patterns changes. Correspondingly social marketing utilizes variety of research approaches into the programs' efficiency and their advanced testing, analysis of channels for developing distribution systems and advertising campaigns. Some commercial marketing techniques are applicable for the social marketing purpose. Among others are analysis of the target audience, identifying goals of desired behavioural changes, adaptation of messages and adaptation of strategies such as branding to facilitate the adoption and maintenance of safe behaviour in the health sector. The basic principles of social marketing can be seen as the messages targeted on the behaviour relevant to a healthy lifestyle should be different at different stages of program' planning and implementation. Social marketing is used for the development and implementation of programs that contribute to a change in behaviour to socially beneficial, especially in the area of public health.

Keywords: *social marketing, social prevention, healthy lifestyle, theory of deliberate action, theory of planned behavior, theory of social training.*

Потсановка проблеми. Формування здорового способу життя молоді – одна з основних орієнтацій молодіжної політики України. Всесвітня організація охорони здоров'я підкреслює, що не існує ніякого «оптимального способу життя», який повинен бути обов'язковим для всіх. Але спосіб життя, який називається здоровим, передбачає розумне використання життєвого потенціалу людини, дотримання науково обґрунтованих рекомендацій медичних організацій, у першу чергу Всесвітньої організації охорони здоров'я та ін. Концепція здорового способу життя базується на тому, що можна уникнути більшості чинників, які погіршують здоров'я. Здоровий спосіб життя заснований на загальних порадах стосовно харчування, потрібних фізичних навантажень, гігієни, загартування холодом, звільнення від шкідливих звичок та залежностей, запобігання захворюванням, які передаються статевим шляхом. Завдання держави – забезпечити громадянам вільний інформований вибір здорового способу життя, зробити здоровий спосіб життя бажаним та доступним для кожного. Формування здорового способу життя спрямоване на збереження здоров'я, профілактику захворювань і зміцнення організму людини в цілому. Створення умов для свідомого вибору молоддю здорового способу життя – для можливості самореалізації, трудової зайнятості, економічної стабільності, створення родини – вимагає впровадження радикальної соціальної профілактики [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В Україні, як зазначає Н. Пономаренко [2], система охорони здоров'я в основному спрямована на лікування пацієнтів, а не на профілактику захворювань та їх раннє виявлення. З кінця 2014 року відбувається перехід до нової моделі, що передбачає в основному реформування системи надання медичних послуг, яке в тому числі передбачає впровадження принципу «гроші йдуть за пацієнтом», державне солідарне медичне страхування, контрактну модель закупівлі медичних послуг, нові форми

фінансування та автономізацію медичних послуг. Реформування системи охорони здоров'я також спрямоване і на профілактику, діагностику та лікування окремих видів захворювань [3].

У той же час О. Фірсова [4] зазначає, що в сучасному світі здоров'я населення визнано однією з найбільших цінностей, необхідним компонентом соціально-економічного розвитку і процвітання будь-якої держави. У цьому сенсі розв'язання проблем саме у сфері охорони громадського здоров'я вимагає особливої уваги, як зазначено в Європейському стратегічному плані «Здоров'я–2020: основи європейської політики на підтримку дій держави і суспільства в інтересах здоров'я і благополуччя», що підтверджує орієнтацію європейської спільноти на розвиток системи охорони та захисту громадського здоров'я.

З огляду на це в Україні одним із важливих напрямків реформи національної системи охорони здоров'я є розбудова вітчизняної системи охорони та захисту громадського здоров'я, стратегічним завданням якої є збереження здоров'я населення. У цьому сенсі соціальна профілактика є актуальною щодо соціальних проблем та негативних соціальних явищ, запобігти які часто простіше, ніж подолати їх негативні результати. Профілактика передбачає виявлення, усунення або нейтралізацію соціальних і психологічних чинників, що призводять до появи та загострення проблем зі здоров'ям. Вона включає комплекс заходів, які мають на меті попередження погіршення стану людини й виникнення проблем зі здоров'ям, один із методів – формування здорового способу життя.

Саме стратегія формування орієнтацій населення на здоровий спосіб життя є важливим аспектом соціальної профілактики. У цьому сенсі для молоді це особливо важливо, бо в молодому віці формується стиль життя, легше та гармонійніше формуються основні гігієнічні навички і звички. Створення умов для уникнення чи подолання проблем, у першу чергу пов'язаних зі здоров'ям, для повноцінного розвитку і життєдіяльності молодих людей та задоволення ними своїх потреб у такий спосіб, що не призводить до негативних наслідків, є метою соціальної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

Для сприяння розв'язанню таких соціальних завдань, реалізації соціальних ідей використовуються принципи маркетингу і його техніки в соціальній сфері – саме такий підхід і окреслює термін «соціальний маркетинг». Соціальний маркетинг є дієвим підходом у формуванні стратегії соціальної профілактики і профілактичних програм, які мають на меті формування соціально безпечної поведінки – займатися спортом, правильно харчуватися, кинути палити тощо. Як зазначає К. Балашов [5], соціальний маркетинг – це напрям, що використовує інструменти маркетингу для поліпшення життя як окремих людей, так і всього суспільства в цілому. Цей напрям суттєво змінив формат програм інформування населення щодо ризикованої для здоров'я поведінки, зробив їх більш складними. Використання в соціальному маркетингу напрацьованих механізмів комерційного маркетингу – виведення товару (послуги чи ідеї) на ринок – дозволяє підвищити ефективність профілактичних програм.

Мета статті – проаналізувати можливості використання інструментів і методів соціального маркетингу у формуванні здорового способу життя молоді.

Виклад основного матеріалу. Основні методи комерційного маркетингу охоплюють весь процес виведення продукту – послуги чи ідеї – на ринок: аналіз ситуації, планування заходів, реалізацію заходів, оцінювання програм,

спрямованих на зміну поведінки груп населення для покращення життя людей у суспільстві.

Акцент соціального маркетингу зосереджується не на зміні ідей, а зміні поведінки. Саме акцент на зміні поведінки впливає на підвищення ефективності профілактичних програм. Як згадувалося раніше, соціальний маркетинг застосовує технології, які були апробовані в економічному маркетингу. Одна з таких технологій стосується врахування чотирьох «р», які в контексті соціальних проблем, пов'язаних зі здоров'ям, та їх рішень можуть розглядатися так:

«place» – місце: середовище і соціальний контекст, у якому приймаються рішення щодо здоров'я і зміни поведінки;

«price» – ціна: те, що людина має віддати, від чого відмовитися для запропонованої зміни;

«product» – продукт: послуги, види поведінки, зміни політики;

«promotion» – просування: надання інформації та звернення до емоцій користувача, щоб йому захотілося поводитися здоровим чином.

Використання «маркетинг-міксу» – терміна, що використовується для опису інтеграції чотирьох основних маркетингових елементів (чотирьох «р»), у плануванні профілактичних програм і їх впровадженні, розвитку системи стеження за процесом допомагає формувати процес управління (аналіз проблеми, планування, реалізацію, зворотний зв'язок і контрольні функції). Кожен із цих чотирьох компонентів повинен бути наявним у маркетинговому плані. Однак лише правильне використання цих елементів у поєднанні один з одним забезпечує ефективність «маркетинг-міксу». По суті, для того, щоб бути ефективним, «продукт повинен бути адаптований до потреб споживачів, реалістично оцінюватися, розповсюджуватися зручними каналами та активно рекламуватися серед споживачів». Інші автори запропонували додати нових «р»: «policies» – політичні рішення, «partners» – партнери, «packaging» – упаковка та ін. [6].

При використанні методів соціального маркетингу у формуванні програм соціальної профілактики, вплив на поведінку людини відбувається через пропозицію альтернативи, зміну навколишнього середовища для підвищення вигідності здорової поведінки. Соціальний маркетинг створює сприятливе середовище для змін шляхом підвищення привабливості запропонованих переваг та мінімізації витрат, при цьому не примушує відмовитися від використання механізмів просвіти чи законодавчого регулювання [7].

Соціальний маркетинг передбачає два ключових аспекти при формуванні профілактичних програм:

1) використання теоретичних надбань аналізу механізмів взаємодії в суспільстві;

2) акцент на соціальному контексті прийняття рішень.

Ці аспекти соціального маркетингу передбачають аналіз соціального середовища та орієнтацій споживачів, аналіз аудиторії та стратегії сегментації аудиторії, використання теоретичних концептів, що описують поведінкові рішення та зміни поведінкових моделей, – для розробки методів виходу на ринок, використання різних форм дослідження у сфері розробки програм і їх попереднього тестування (матеріалів програм профілактики), аналізу каналів для розробки систем розподілу і рекламних кампаній.

Початковий крок такого підходу – розгляд й оцінювання бар'єрів, зумовлених середовищем, необхідних політичних рішень та законів, які роблять можливим бажану поведінку, потрібних змін соціальних норм, а також урахування контексту, у якому живуть люди та який міг би допомогти прийняттю нового виду поведінки. Наприклад, пропагувати заняття спортом, зокрема, активне користування велосипедом, не маючи конкретної моделі реалізації – обладнаної відповідним чином території – не ефективно, бо зміна поведінки не видається легкою. Такий підхід виходить за межі традиційного інформування та комунікації. Алан Андреасен [8] вважає соціальний маркетинг недооціненим та недостатньо застосованим інструментом соціальних змін.

Потреби, переваги, соціальні та економічні характеристики цільової аудиторії, на яку орієнтовані профілактичні програми, – сфера соціального маркетингу. Інформація про цільову аудиторію дозволяє пропонувати продукт – послугу чи ідею – з найпривабливішого боку, а також подолати бар'єри прийняття пропонованого продукту. Профілактичні програми, розроблені за допомогою соціального маркетингу, враховують економічне та регуляторне середовище, комунікаційні характеристики, цінні аспекти, доступ та підтримку оточення.

Використання теоретичних надбань аналізу механізмів взаємодії в суспільстві (між індивідами, у групах, між індивідами та суспільними структурами тощо) дає можливість вибрати адекватні методи впливу, що можуть забезпечити високу ефективність програм, орієнтованих на зміцнення здоров'я. Доречно використання теорій, що пояснюють процес навчання та мотиваційну складову поведінки людини, забезпечує узгодженість цілей та завдань профілактичних програм з очікуваним результатом. Як зазначали Мішель ван Рин та Катерін Хіні [9, с. 326], теорії можуть відповісти на питання розробників програм про те, чому люди все-таки не поведуться бажаним чином; як можна спробувати змінити їхню поведінку й на які фактори слід звернути увагу, оцінюючи суть програми. До того ж, використання теоретичних напрацювань у сфері дослідження процесів впливу навколишнього суспільного середовища, соціальної підтримки, окрім навчання, дозволяє більш адекватно оцінювати можливі результати від запровадження програм та запобігати негативному впливу певних соціальних явищ [10].

Застосування теоретично обґрунтованих програм на практиці забезпечує максимально ефективну реалізацію програм: виправданість застосування методик впливу, успішність використання ресурсів, а також позитивний вплив на соціальне середовище. Теорія, безумовно, може бути видозмінена або розширена, щоб правильні ідеї або частини інших теорій були використані в розробці стратегій профілактики будь-яких соціально небезпечних явищ. Один з основних недоліків роботи з теорією – небезпека ігнорування факторів, що не сприймаються як вагомі в межах теорії, яка використовується для аналізу поведінки, пов'язаної зі здоров'ям, але які можуть суттєво впливати на поведінку [11].

Принципи соціального маркетингу активно застосовуються в розвинутих європейських країнах та у Сполучених Штатах Америки в реалізації програм громадського здоров'я. Використання теоретичних надбань аналізу механізмів взаємодії в суспільстві при плануванні та впровадженні програм, орієнтованих на формування здорового способу життя, передбачає постійний аналіз суспільного середовища, що дозволяє підвищити ефективність таких програм.

Дослідження факторів впливу умов соціального та природного середовища на здоров'я людини, у першу чергу, орієнтовані на побудову теоретичних моделей поведінкових змін. Зміна поведінки на безпечну, раціональну, ефективну щодо власного здоров'я – мета соціальної профілактики. Теоретичні концепти зміни поведінки, пов'язані зі здоров'ям, систематизують уявлення про зв'язки між подіями й характеристиками, що дозволяє пояснювати та прогнозувати поведінку. Вони є результатом та узагальненням багатьох спостережень та можуть пояснити поведінку, пов'язану зі здоров'ям. На основі теоретичних моделей поведінкових змін розробляються програми для зміни поведінки. Теоретичні концепти, що пояснюють поведінку індивідів та на яких базуються програми громадського здоров'я, визначають механізми стимулювання людей задля розвитку особистих та соціальних навичок, які необхідні для здорової поведінки. Ці програми застосовували теорії обдуманого дії [12], планованої поведінки [13, 14], теорію соціального навчання [15, 16] та ін.

Так, у межах *теорії соціального навчання* опосередкований досвід становить важливу частину очікувань ефективності. Саме опосередкований досвід (реалізований у стратегіях профілактики) може гарантувати та гарантує стійкий позитивний ефект від залучення однолітків для освітніх програм з профілактики зловживання алкоголем і наркотиками. Опосередкований досвід дозволяє отримати знання за допомогою спостереження за подіями і людьми. Спостережувані моделі – різні варіанти поведінки, що ілюструють принципи, правила або реакції, які демонструють люди або події – сприймаються як зразки поведінки для спостерігача. Згідно з теорією А. Бандури, щоб модель мала позитивний вплив на особисту ефективність або на поведінку спостерігача, необхідне виконання певних умов: діяч, що демонструє модель, повинен бути схожий на спостерігача за віком, статтю та іншими фізичними й соціальними (за можливості) характеристиками. У реалізації освітніх стратегій у профілактиці зловживання наркотиками, використання схожості «демонстратора» та «спостерігача» є складовими ефекту вербального переконання [17]. Думка лідерів груп однолітків щодо відмови від наркотиків більш переконливі для учнів шкіл та коледжів у порівнянні з настановами вчителів або людей старшого віку.

З іншого боку, окрім освітніх заходів щодо профілактики негативних явищ, у тому числі вживання наркотиків, серед проблем формування здорового способу життя досить гостро стоїть питання відмови від уживання наркотиків – цей процес вимагає застосування стратегій, що базуються на інших теоріях пояснення поведінки щодо здоров'я. Теорія соціальної мотивації К. Левіна лягла в основу декількох теорій, що пояснюють споживання наркотиків як один із видів поведінки у сфері здоров'я, зокрема в основу *теорії стадій зміни поведінки* Дж.О. Прочаска і С.С. ДіКлементе [18]. Ця теорія була розроблена в 1980-х рр. для опису тих стадій, які проходять люди у зміні своєї поведінки в бік більш корисної для їхнього здоров'я. Вона застосовувалася на практиці і при зміні поведінки споживачів наркотиків.

Основна ідея теорії стадій змін полягає в тому, що зміна поведінки – це процес, а не подія, і різні люди перебувають на різних рівнях мотивації або готовності до змін. Для людей на різних етапах процесу змін можуть бути актуальними різні чинники, що адекватні стадії, на якій перебуває людина. Можна виділити такі стадії змін:

1. Попередні роздуми: особа розглядає небажану поведінку, яку варто припинити, як нормальну, отримує від неї задоволення.

2. Роздуми («сидіння на огорожі»). Особа відчуває і задоволення від проблемної поведінки, і її негативні наслідки, така ситуація може тривати роками.

3. Підготовка (вирішення / визначення) – негативні наслідки переважають, і особа вирішує змінити поведінку, але може не знати, як саме діяти.

4. Дія – втілення нового виду поведінки протягом певного часу (наприклад, 3–6 місяців).

5. Дотримання – подальші зусилля щодо втілення нового виду поведінки.

6. Рецидив – повернення до старого шкідливого виду поведінки.

Після проходження всіх стадій особа може потрапити на будь-яку попередню стадію. Специфічність моделі стадій змін поведінки базується на тому, що це не лінійна модель, а циклічна. Люди не проходять через стадії і «випускаються»; вони можуть входити і виходити в будь-який момент, а іноді повторюють цикл. Таке розуміння зміни поведінки передбачає, що всі люди перебувають на різних стадіях зміни поведінки, і заходи профілактики повинні враховувати, що з людьми на різних стадіях повинні використовуватися різні методи впливу. Також важливим є не закінчувати соціальні акції на стадії зміни, а продовжувати діяльність, спрямовану на закріплення нової моделі поведінки. Автори моделі робили акцент на можливій пролонгованості (на роки) процесу зміни поведінки [19; 20].

Модель переконань щодо здоров'я пропонує теоретичний підхід до розуміння уявлень людини про здоров'я, на основі якого можна передбачити і змінити поведінку щодо здоров'я. Цю модель І. Розенсток [21] базував на припущенні про те, що дії людини визначаються сприйняттям можливих наслідків своєї поведінки для здоров'я та усвідомленням тяжкості наслідків – саме це може змусити людину діяти. А також дії людини будуть визначатися власним сприйняттям переваг або перешкод для альтернативного варіанта поведінки. Модель переконань щодо здоров'я передбачає обов'язковість такої умови, як мотивація для реалізації альтернативної поведінки.

У дослідженнях поведінки молоді [11; 22] та серед студентів коледжів [23; 24] відзначено, що загалом серед молоді спостереження за однолітками, які вживають алкоголь та наркотики, справляє значний вплив на уявлення молодих людей про здоров'я – у цьому контексті значення мотиваційної складової моделі переконань щодо здоров'я дозволяє формувати більш ефективну профілактичну програму. Прогностична ж складова моделі переконань щодо здоров'я пов'язана з теоріями «ціннісних очікувань» як основи для розуміння вживання алкоголю та наркотиків [25].

Дослідження споживання наркотиків у межах вивчення стану громадського здоров'я показали, що, за результатами опитувань учнів середніх шкіл, підвищення рівня усвідомлення ризиків призводить до зниження рівня вживання наркотиків [26]. Наприклад, проведені дослідження, серед випускників, продемонстрували, що з підвищенням рівня усвідомлення ризиків, пов'язаних з уживанням марихуани, зменшується число випадків її вживання [27]. У той же час усвідомлення ризику вживання марихуани призводить до формування негативного ставлення до вживання наркотиків серед студентів та тиражування несхвалення ризикованої поведінки. Отже, інформація про ризики та можливі

наслідки вживання наркотиків, що отримана із джерела, яке викликає довіру, може бути переконливою і впливати на зменшення рівня їх уживання. Так, дослідження ефективності моделі переконань щодо здоров'я серед людей, які намагаються кинути палити, зафіксували, що турбота про здоров'я і усвідомлення його вразливості виявилися найбільш впливовими для позитивного ефекту – кинути палити.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, слід зазначити, що використання теоретичних надбань аналізу механізмів взаємодії в суспільстві, аналізу соціального середовища та аналізу потенційної аудиторії, які застосовуються для планування та реалізації програм, орієнтованих на формування здорового способу життя, може суттєво підвищити ефективність таких програм. Соціальний маркетинг як підхід до планування та реалізації соціальних проєктів, у тому числі тих, які орієнтовані на формування здорового способу життя у молоді, базується на використанні теоретичних надбань аналізу механізмів взаємодії в суспільстві та адаптує комерційний маркетинг для соціально значущих цілей, одна з яких – формування здорового способу життя.

Соціальний маркетинг наразі використовує комерційні маркетингові методи, такі як аналіз цільової аудиторії, визначення цілей бажаних змін поведінки, адаптацію повідомлень та адаптацію стратегій, зокрема брендингу, для прийняття та підтримки безпечної поведінки у сфері здоров'я. Серед основних базових принципів соціального маркетингу можна виділити, по-перше, усвідомлення того, що повідомлення про поведінку, безпечну для здоров'я, мають бути різні на різних етапах планування та реалізації програм, які орієнтовані на формування здорового способу життя. Просування здорового способу життя через інформування та рекламування змінюється послідовно від етапу профілактики до механізму втілення здорового способу життя та підтримки запроваджених моделей: на стадії профілактики акцентуються можливі переваги від моделі бажаної поведінки, на стадії втілення такої поведінки пропонуються конкретні схеми реалізації бажаної поведінки. По-друге, важливо використовувати єдиний формат у формуванні повідомлень на різних етапах впровадження та оцінки програм здорового способу життя, тобто необхідні єдині стратегії повідомлень та методів вимірювання реакцій та результатів.


Соціальний маркетинг використовується для розробки та впровадження програм, що сприяють зміні поведінки на соціально корисну, особливо у сфері громадського здоров'я. Актуальним є розширення уявлень про соціальний маркетинг, його ключові елементи та про те, як соціальний маркетинг використовується для планування заходів із охорони здоров'я.

Основні характеристики соціального маркетингу включають постійне дослідження ринку, зосереджене на ставленні, мотивах та моделях поведінки цільової групи, інтегрованому поєднанні ключових стратегічних елементів та постійній оцінці всіх процедур. У деяких країнах Європи концепція соціального маркетингу набула широкого застосування і викликає суперечливі наукові дискусії, тоді як цей підхід майже не розглядається в дослідженнях та практиці зі зміцнення здоров'я в Німеччині. Враховуючи зростаючу потребу в управлінні якістю та оцінці заходів щодо зміцнення здоров'я, концепція соціального

маркетингу може внести корисну інформацію на операційному рівні і тим самим доповнити обговорення ефективних підходів до планування програм.


СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки : розпорядж. Каб. Міністрів України від 30 верес. 2015 р. № 1018-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2015-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.11.2021).
2. Пономаренко Н. О. Профілактична спрямованість як основна складова професійної діяльності медичного працівника середньої ланки. *Медсестринство*. 2016. № 4. С. 53–54.
3. Барзилович А. Д. Реформування системи охорони здоров'я в Україні: стратегічні аспекти. *Інвестиції: практика та досвід*. 2020. № 2. С. 134–140. DOI: 10.32702/2306-6814.2020.2.134
4. Фірсова О. Д. Актуальні питання реалізації європейської стратегії здоров'я–2020. *Інвестиції: практика та досвід*. 2014. №6. С. 169–172.
5. Балашов К. В. Використання соціального маркетингу для потреб громадського здоров'я: шляхи практичної реалізації. *Економіка і право охорони здоров'я*. 2020. № 1(11). С. 5–8. URL: https://www.researchgate.net/publication/346797350_Vikoristanna_socialnogo_marketingu_dla_potreb_gromadskogo_zdorov%27a_slahi_practicnoi_realizacii (дата звернення: 22.11.2021).
6. Пан Л., Абрамович О. Комплекс маркетингу та його роль в умовах комунікаційної ери маркетингу. *Економіка Крима*. 2008. №25. С. 33–36.
7. Grier S., Bryan C. A. Social marketing in public health. *Annual Review of Public Health*. 2005. №26. P. 319–339.
8. Andreasen A. R. Social marketing: Its definition and domain. *Journal of public policy & marketing*. 1994. Vol. 13(1). P. 108–114.
9. Van Ryn M., Heaney C. A. What's the use of theory? *Health Education Quarterly*. 1992. №19(3). P. 315–330.
10. Parcel T. L., Mueller C. W. Occupational differentiation, prestige, and socioeconomic status. *Work and Occupations*. 1983. Т. 10, №. 1. P. 49–80.
11. Jessor R., Jessor S.L. Problem behavior theory and adolescent health. Cham : Springer International Publishing, 2017. Vol. 2. 350 p.
12. Fishbein M., Middlestadt S. E. Using the theory of reasoned action as a framework for understanding and changing AIDS-related behaviors. *Primary prevention of AIDS: Psychological approaches* / eds.: V. M. Mays et al. California : Sage Publications. 1989. P. 93–110.
13. Andreason A. R., Bandura A., Ajzen I. From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. *Action Control: From Cognition to Behavior* / eds.: K. J. Beckman and J. Beckman. Berlin : Springer, 1985. P. 11–39.
14. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*. 1991. № 50(2). P. 179–211.
15. Bandura A. Social foundations of thought and action. *The Health Psychology Reader* / Ed. D. F. Marks. London: SAGE, 2002. P. 94–107.
16. Bandura A. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, №9. P. 1175–1184.
17. Smart R. G., Fejer D. Drug use among adolescents and their parents: Closing the generation gap in mood modification. *Journal of Abnormal Psychology*. 1972. Т. 79, №. 2. P. 153.
18. Prochaska J. O., DiClemente C. C. Toward a comprehensive model of change. *Treating addictive behaviors* / eds.: W. R. Miller & N. Heather. Boston : Springer, 1986. P. 3–27.
19. Maibach E. W., Cotton D. Moving people to behavior change: a staged social cognitive approach to message design. *Designing health messages: Approaches from communication theory and public health practice* / eds.: E. Maibach & R. L. Parrott. California : Sage Publication, 1995. P. 41–64.
20. Alcalay R., Bell R. Promoting nutrition and physical activity through social marketing: Current practices and recommendations. Sacramento, 2000. 94 p.
21. Rosenstock I. M., Strecher V. J., Becker M. H. Social learning theory and the health belief model. *Health education quarterly*. 1988. №2(15). P. 175–183.
22. Kendall R. F. The Context and Implications of Drinking and Drug Use among High School and College Students. Ph.D. dissertation. New York, 1976. 256 p.

- 
23. Lawrence T. S., Velleman J. O., Correlates of student drug use in a suburban high school. *Psychiatry*. 1974. № 37. P.129–36.
 24. Perkins H. W., Berkowitz A. D. Perceiving the community norms of alcohol use among students: some research implications for campus alcohol education programming. *International journal of the Addictions*. 1986. T. 21, №. 9–10. P. 961–976.
 25. Walling A. M., Brown J.A., Skootsky S. A. et al. Health Care Provider's Motivation to Improve Communication Skills. *Proceedings of UCLA Healthcare*. 2009. Vol. 13. P. 173–175.
 26. Johnston L. D., O'Malley P. M. Issues of validity and population coverage in student surveys of drug use. *NIDA Res Monogr*. 1985. Vol. 57. P. 31–54.
 27. Osgood D. W., Johnston, L. D., O'Malley, P. M. et al. The generality of deviance in late adolescence and early adulthood. *American Sociological Review*. 1988. P. 81–93.

REFERENCES

1. Kontseptsiiia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy «Molod Ukrainy» na 2016–2020 roky. [The Concept of the State Targeted Social Program "Youth of Ukraine" for 2016–2020.] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2015-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
2. Ponomarenko, N. O. (2016). Profilaktychna spriamovanist yak osnovna skladova profesiinoi diialnosti medychnoho pratsivnyka serednoi lanky. *Medsestrynstvo*, 4, 53–54 [in Ukrainian].
3. Barzylowych, A. D. (2020). Reformuvannia systemy okhorony zdorovia v Ukraini: stratehichni aspekty. *Investytsii: praktyka ta dosvid*, (2), 134–140. DOI: 10.32702/2306-6814.2020.2.134 [in Ukrainian].
4. Firsova, O. D. (2014). Aktualni pytannia realizatsii yevropeiskoi stratehii zdorovia–2020. *Investytsii: praktyka ta dosvid*, 6, 169–172 [in Ukrainian].
5. Balashov, K. V. (2020). Vykorystannia sotsialnoho marketynhu dla potreb hromadskoho zdorovia: shliakhy praktychnoi realizatsii. *Ekonomika i pravo okhorony zdorovia*, 1(11), 5–8 Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/346797350_Vikoristanna_socialnogo_marketingu_dla_potreb_gromadskogo_zdorov%27a_slahi_praktychnoi_realizacii [in Ukrainian].
6. Pan, L., & Abramovych, O. (2008). Kompleks marketynhu ta yoho rol v umovakh komunikatsiinoi ery marketynhu. *Ekonomika Kryma*, 25, 33–36 [in Ukrainian].
7. Grier, S., & Bryant, C. A. (2005). Social marketing in public health. *Ann. Annual Review of Public Health*, 26, 319–339 [in English].
8. Andreasen, A. R. (1994). Social marketing: Its definition and domain. *Journal of public policy & marketing*, 13 (1), 108–114 [in English].
9. Van Ryn, M., & Heaney, C. A. (1992). What's the use of theory? *Health Education Quarterly*, 19 (3), 315–330 [in English].
10. Parcel, T. L., & Mueller, C. W. (1983). Occupational differentiation, prestige, and socioeconomic status. *Work and Occupations*, 10 (1), 49–80 [in English].
11. Jessor, R., & Jessor, S. L. (2017). *Problem behavior theory and adolescent health* (Vol. 2, p. 1). Cham, Switzerland: Springer International Publishing [in English].
12. Fishbein, M., & Middlestadt, S. E. (1989). Using the theory of reasoned action as a framework for understanding and changing AIDS-related behaviors. In V. M. Mays, G. W. Albee, & S. F. Schneider (Eds.), *Primary prevention of AIDS: Psychological approaches* (pp. 93–110). Sage Publications, Inc [in English].
13. Andreason, A. R., Bandura, & Ajzen, I. (1985) From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In K. J. Beckman, & J. Beckman (Eds), *Action Control: From Cognition to Behavior* (pp. 11–39). Berlin: Springer [in English].
14. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50 (2), 179–211 [in English].
15. Bandura, A. (2002). Social foundations of thought and action. In D. F. Marks (Ed.), *The Health Psychology Reader* (pp. 94–107). London: SAGE [in English].
16. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44 (9), 1175–1184 [in English].
17. Smart, R. G., & Fejer, D. (1972). Drug use among adolescents and their parents: closing the generation gap in mood modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 79 (2), 153 [in English].
18. Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1986). Toward a comprehensive model of change. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors* (pp. 3–27). Boston: Springer [in English].

- 
19. Maibach, E. W., & Cotton, D. (1995). Moving people to behavior change: A staged social cognitive approach to message design. In E. Maibach & R. L. Parrott (Eds.), *Designing health messages: Approaches from communication theory and public health practice* (pp. 41–64). California: Sage Publications [in English].
 20. Alcalay, R., & Bell, R. (2000). *Promoting nutrition and physical activity through social marketing: Current practices and recommendations*. Sacramento [in English].
 21. Rosenstock, I. M., Strecher, V. J., & Becker, M. H. (1988). Social learning theory and the health belief model. *Health education quarterly*, 15(2), 175–183 [in English].
 22. Kendall, R. F. (1976). *The context and implications of drinking and drug use among high school and college students*. (Doctor's thesis). New York University [in English].
 23. Lawrence, T. S., & Velleman, J. D. (1974). Correlates of student drug use in a suburban high school. *Psychiatry*, 37 (2), 129–136 [in English].
 24. Perkins, H. W., & Berkowitz, A. D. (1986). Perceiving the community norms of alcohol use among students: Some research implications for campus alcohol education programming. *International journal of the Addictions*, 21 (9-10), 961–976 [in English].
 25. Walling, A. M., Brown, J. A., Skootsky, S. A., Teleki, S. S., Quigley, D. D., Farley, D. O., & Hays, R. D. (2009). Health Care Provider's Motivation to Improve Communication Skills. *Proceedings of UCLA Healthcare*, 13, 173–175 [in English].
 26. Johnston, L. D., & O'Malley, P. M. (1985). *Issues of validity and population coverage in student surveys of drug use*. *NIDA Res Monogr*, 57, 31–54 [in English].
 27. Osgood, D. W., Johnston, L. D., O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1988). The generality of deviance in late adolescence and early adulthood. *American Sociological Review*, 81–93 [in English].

СОЦІАЛЬНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМАТИКУ БОСИНГУ В ТРУДОВИХ КОЛЕКТИВАХ: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Ковальчук Наталія, канд. пед. наук, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, викладач циклової комісії соціальної роботи КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»

ORCID: 0000-0002-6024-5865

E-mail: kovalchuknatalia.76@gmail.com

Проблема босингу в трудових колективах є актуальною, тому досить часто підіймається у вітчизняній літературі. У статті висвітлено соціальний погляд на проблему босингу в трудових колективах, обґрунтовано проблеми сьогодення та шляхи їх подолання.

Визначено передумови виникнення босингу в інституційному середовищі, систематизовано типи босингу як загрозу психологічній і соціальній безпеці особистості. Розкрито різні види психологічного тероризму, фази перебігу босингу, форми та стратегії босингу, проаналізовано причини його виникнення в трудовому колективі, напрямки його профілактики і подолання.

Виявлено тенденції, особливості й способи виявлення босингу та надано практичні рекомендації щодо виявлення та протидії босингу в трудових відносинах. Систематизовано наслідки босингу для окремої особистості, підприємства і суспільства в цілому. Окреслено напрямки подальших досліджень щодо проблеми босингу.

Ключові слова: босинг, психологічний терор у колективі, соціальна робота, трудові відносини, шляхи подолання босингу, соціум, розвиток.

SOCIAL VIEW ON THE PROBLEMS OF BOSING IN LABOR TEAMS: CURRENT PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

Kovalchuk Natalia, PhD in Pedagogical Sciences, teacher of the highest qualification category, teacher-methodologist, teacher of the cycle commission of social work *Municipal Institution «Uman Taras Shevchenko Professional College of Education and Humanities of Cherkasy Regional Council»*

ORCID: 0000-0002-6024-5865

E-mail: kovalchuknatalia.76@gmail.com

Abstract. *The problem of bossing in labor collectives is relevant, so it is often studied in the domestic literature. The article highlights the social view of the problem of bossing in the workforce, substantiates the problems of today and ways to solve them.*

The preconditions for the emergence of bossing in the institutional environment are determined, the typology of bossing as a threat to the psychological and social security of the individual is systematized. Different types of psychological terrorism, phases of the course of bossing, forms and strategies of bossing are revealed, the reasons of occurrence of bossing in the labor collective, directions of its prevention and overcoming are being analyzed.

Bosing, or in other words psychological terror in the workplace, is becoming an increasingly common problem and phenomenon in various workplaces. The problem of bossing can be traced in situations when there are various rumors about our function in the workplace, we become the object of ridicule, when we are entrusted with work that is not within our competence, we do not have enough

opportunity to express our opinion, it harms our health and, in such situations, we experience mental, physical and sexual abuse.

In order to prevent the problem of bossing in labor collectives are introduced such areas of social work as social assistance, social support, social protection, social prevention, social counseling, social adaptation and socialization of the individual.

The following four phases of the course of bossing are analyzed: conflict, psychological terror, personnel management, the victim of bossing is excluded from the corporate community.

Trends, features and methods of boss detection are identified and practical recommendations for detecting and counteracting boss in labor relations are provided. The consequences of bossing for the individual, enterprise and society as a whole are systematized. The directions of further research on the problem of bossing are outlined.

Prospects for further research are to identify ways to develop social sustainability of potential victims of bossing and methods of correction of personal qualities that provoke social violence in the workforce.

Keywords: *counteractions, bossing, social work, labor relations, ways of solving, society, development.*

Постановка проблеми. Сучасні умови функціонування соціальних служб, центрів соціальної реабілітації, притулків для неповнолітніх, шкіл-інтернатів, виховних колоній для малолітніх висувають перед фахівцями соціальної сфери низку проблем, для розв'язання яких необхідно аналізувати власну поведінку, інших людей і приймати правильні рішення. Це суттєво активізує роль людини у розв'язанні соціальних проблем босингу в трудових колективах.

Босинг, або іншими словами психологічний терор на робочому місці, стає все більш поширеною проблемою в різних колективах. Проблема босингу простежується у ситуаціях, коли на робочому місці про когось ходять різні чутки, хтось стає об'єктом глузування, коли комусь доручають роботу, яка не входить до його компетенцій, коли не має достатньої можливості висловити свою думку і це шкодить здоров'ю працівників, а також у ситуаціях, коли зазнають психічного, фізичного та сексуального насильства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Змісту та шляхи подолання проблеми босингу в трудовому колективі висвітлено в працях багатьох науковців. Проблематику босингу, ідеї та шляхи профілактики босингу, проблеми соціальної профілактики босингу в трудових розкрито у працях вітчизняних науковців, серед яких – О. Адамчук, С. Дружилов, В. Євдокимов, О. Качмар, Ю. Конотопцева, Є. Потапчук та ін.

Виклад основного матеріалу. Термін «босинг» походить від англійського дієслова, що в перекладі означає «нападати, переслідувати, пригнічувати, ображати» [4, с. 58].

З метою більш повного розкриття сутнісних характеристик поняття «босинг» звернемося до наукових досліджень та джерел довідкового характеру, щоб простежити еволюцію теорії босингу, зокрема історико-теоретичні аспекти зазначеної проблеми. Згідно з поглядами О. Баранцової, проблеми босингу входили в коло наукових інтересів майже всіх представників-гуманістів Заходу [4, с. 79]. Науковці визначають найважливіші характеристики босингу як явища, однак існує велика кількість визначень різних авторів по суті перекривають і доповнюють визначень поняття, які доповнюють одне одного.

Уперше термін «босинг» був уведений в науковий обіг австрійським науковцем, лауреатом Нобелівської премії Лоренц. Лоренц спочатку

використовував цей термін для опису поведінки тварин, які захищають свою територію, наприклад, гієн, здатних накинутися на будь-яку іншу тварину, яка не належить до їхньої родини. Зрештою, Лоренц визначав босинг як напад на зловмисника, який проник на їхню територію. Пізніше шведський лікар і психолог Лейман був першим, хто застосував цю аналогію поведінки тварин до ситуацій на робочому місці, таким чином порівнявши поведінку людей на робочому місці з поведінкою тварин. Так з'явився новий термін «босинг».

У своїй праці О. Баранцова стверджує, що існує багато визначень цього терміна в різних фахових публікаціях. Зокрема, вчена вважає, що босинг – це «вороже та неетичне спілкування, яке систематично ведеться однією або кількома особами, переважно щодо однієї особи, яка таким чином опиняється в беспорядному та беззахисному становищі та піддається дії, типовій для босингу. Ці дії відбуваються дуже часто (принаймні один раз на тиждень) протягом більш тривалого періоду (не менше шести місяців) і через свою частоту та тривалість призводять до значних психологічних, психосоматичних і соціальних страждань для жертви» [4, с. 186].

Як зазначає О. Баранцова, босинг у трудовому колективі можна розуміти як «домагання, образу, соціальне відчуження особи або негативний вплив на виконання роботи цієї особи. Щоб позначити діяльність, взаємодію чи процес як босинг (або знущання), така поведінка має відбуватися неодноразово й регулярно. Босинг на робочому місці – це процес ескалації, у ході якого особа, на яку нападають, перебуває у підлеглий позиції і стає об'єктом систематичних негативних соціальних явищ». Учена стверджує, що босинг може мати місце між рівноправними працівниками або між босом і співробітниками.

Жертвами босингу можуть стати як чоловіки, так і жінки. Типової жертви босингу немає. Звичайно, більш уразливими працівниками можуть бути ті, хто відрізняється від інших. Це працівники, які, як правило, самотні, нові, єдина жінка в суто чоловічому колективі або єдиний чоловік у суто жіночому колективі також привертає велику увагу, зазначає дослідниця. Однак агресор – це людина, яка ображає інших і, таким чином, вчиняє насильство над ними. Ця людина створює постійний і невблаганний тиск на іншу людину, з якою працює. Це людина, яка прагне самостверджуватися і перевершувати будь-які можливості. У неї є бажання домінувати, контролювати колегу, контролювати його поведінку та почуття, при цьому не дотримуючись моральних обмежень і зазвичай не відчуваючи докорів сумління [4, с. 114].

На думку О. Адамчук [1, с. 63], соціальна робота — це соціальна наука, яка на основі теоретичних і практичних професійних знань і досвіду використовує власні методи та методологію, щоб піклуватися про людину на професійному рівні. Суть соціальної роботи впливає з її діяльності, яку вона включає. Це такі види діяльності, як оцінка потреб та обставин, рішення, кому належить допомога в соціальній роботі. Крім того, це надання допомоги отримувачам соціальних послуг, відшкодування збитків, розв'язання незадовільних ситуацій, допомога у подоланні проблем, сприяння та підтримка діяльності окремих осіб, сімей, груп чи громад. Інші види соціальної роботи включають оцінку ступеня проблеми або ризику, якому піддається індивід. Крім того, соціальна робота присвячена розробці різноманітних планів захисту чи розвитку, наданню допомоги, супроводу, забезпеченню захисту клієнтів [1, с. 63].

Дослідником зазначено, що «соціальна робота переважно підтримує соціальні зміни, які спрямовані на розв'язання проблем у міжособистісних стосунках між людьми, але також допомагає людям покращити своє життя через допомогу, спрямовану на покращення здатності приймати вільні рішення та соціальну профілактику» [1, с. 64]. На його думку, босинг характеризується такими ознаками: запобігання міжособистісному спілкуванню жертв босингу; зведення співпраці з жертвами босингу до мінімального рівня; блокування соціальних зв'язків. Тому з метою попередження і профілактики проблеми босингу в трудових колективах запроваджуються такі напрями соціальної роботи, як соціальна допомога, соціальний супровід, соціальний захист, соціальна профілактика, соціальне консультування, соціальна адаптація та соціалізація особистості.

Авторка О. Качмар під соціальною профілактикою розуміє «діяльність із запобігання чомусь у позитивному сенсі та діяльність, спрямовану на мінімізацію антисоціальних проблем, які виникають у житті окремих людей, сімей, груп чи громад. Соціальна профілактика – це дія, яка запобігає проблемі босингу» [2, с. 58]. Отже, на думку вченої, провідний напрям соціальної роботи – «соціальна профілактика» – заснований на науково впроваджених заходах, спрямованих на захист і зміцнення всебічної соціальної рівноваги, яку необхідно застосовувати на всіх етапах життя людини [2, с. 59].

Загальною профілактикою босингу є виконання таких правил: дотримуватися власної конфіденційності на робочому місці; втручатися в проблему босингу, адже лише мовчазний спостерігач стає натовпом, оскільки він підтримує агресора в тому, щоб завдати шкоди жертві, не втручаючись; керівник повинен добре знати своїх співробітників, тому що кожен із них має як позитивні, так і негативні якості.

З метою соціальної профілактики босингу в трудовому колективі доцільно запроваджувати різноманітні тренінги для співробітників, а також для керівників; включати поняття «босингу», шляхи його запобігання та подолання наслідків до колективного договору; створення етичного кодексу; планування заходів, які будуть реалізовані у разі їх порушення. З точки зору практики соціальної роботи, це є відповідним попередженням проти босингу в суспільстві.

Наступним напрямом соціальної роботи з попередження босингу є соціальне консультування – професійна діяльність, спрямована на допомогу фізичній особі, що опинилась у несприятливому соціальному становищі. Соціальне консультування здійснюється на рівні базового соціального консультування та спеціалізованого соціального консультування. Цей напрям соціальної роботи може здійснюватися в закладі через створені для цього консультаційні соціальні консультації та на виїзній основі за межами закладу.

Не менш важливим є спеціалізоване соціальне консультування. Спеціалізоване соціальне консультування – це з'ясування причин, характеру та масштабів проблем фізичної особи, сім'ї чи громади та надання їм конкретної професійної допомоги.

Соціальний консультант надає отримувачу соціальних послуг, який став жертвою босингу, різну інформацію, яка потрібна для розв'язання ситуації, а також стає посередником у наданні відповідних послуг від різних фахівців.

Щодо перебігу босингу, то О. Качмар стверджує, що босинг – це тривалий процес, який характеризується величезною динамікою. Дуже важливо зазначити, що завдяки психологам була створена специфічна модель босингу, яка характеризується чотирма стадіями розвитку, і ця модель не може бути застосована до кожного окремого випадку, оскільки різні фактори босингу можуть викликати різний перебіг.

Учена виокремлює такі чотири фази перебігу босингу: конфлікт, психологічний терор, управління персоналом, жертва босингу виключена з корпоративного співтовариства.

Перша фаза перебігу босингу полягає в тому, що «конфлікт не розв'язується конструктивно – на цьому етапі кажуть, що босинг починається з різноманітних жартів і недоречних зауважень, які згодом провокують конфлікт. Співробітники сприймають цей конфлікт як неприємний, оскільки він пов'язаний із нервовим напруженням, а також втратою часу та енергії, що також викликає емоційне навантаження» [2, с. 59]. Зрозуміло, що конфлікти виникають скрізь, у різноманітних ситуаціях, саме тому, що люди мають різні потреби і схильні діяти як конфліктні особи в їх розв'язанні, і якщо найкращі практики не використовуються для розв'язання конфлікту, тоді це викликає найбільшу небезпеку босингу. З іншого боку, проблеми в міжособистісних стосунках можна усунути, аби уникнути босингу.

Друга фаза – «психологічний терор проводиться системно – якщо конфлікт не буде вирішено конструктивно, він переросте в цілеспрямований, систематичний психологічний терор. Особа, на яку здійснюється босинг, опиняється в ролі жертви, яка піддається атаці виконавця босингу, унаслідок чого втрачає впевненість у собі, а також посилюються симптоми стресу, що проявляється у погіршенні здоров'я не лише фізичного, а й психічного (почуття страху, ізоляції та невпевненості в собі)» [2, с. 61]. У другій фазі потерпілий намагається протистояти цьому соціальному та психологічному тиску у вигляді короткочасних пропусків на роботі, через хворобу, проходження кваліфікаційних курсів, відпустку. Під час цих пауз жертва босингу тимчасово одужує, але через кілька днів назад на роботі все повертається до попереднього стану. У результаті жертва босингу з доброзичливої та відкритої людини перетворюється на самотника, замикається в собі і більше не в змозі розв'язати свою проблемну ситуацію. Почуття невпевненості жертви наростає, також тому, що її витісняють на межі команди. Особа, яка займається босингом, намагається надати жертві все менше місця для самовираження, її не запрошують на різноманітні зустрічі та семінари. Агресор ізолює жертву, не вітається і не спілкується з нею. Він її повністю ігнорує, а в ситуаціях, коли жертва щось говорить, її постійно перебиває.

Третя фаза характеризується тим, що «управління персоналом полягає у використанні методів, досягненні мети. Зацікавленими сторонами можуть бути роботодавець, відділ кадрів та інші структури, які розуміють, що проблему необхідно розв'язувати. Іноді вони намагаються залагодити суперечку, але потрібно проводити роботу з попередження босингу на початкових етапах загострення проблеми» [2, с. 61]. У деяких випадках роботодавець пропонує працівникові, який став жертвою босингу, переведення на іншу роботу, у цьому випадку обговорюється загроза, а не пропозиція, але не виключено, що на іншому робочому місці особа знову не стане жертвою босингу.

Четверта фаза – «жертва босингу виключена з корпоративного співтовариства: якщо спілкування не допомогло розв'язати проблему, то жертва босингу все одно залишається потерпілою стороною. Потерпілий через психічне виснаження прагне добровільно покинути колектив у якому працює. Причиною може бути хвороба, відставка або, у гіршому випадку, самогубство» [2, с. 61]. Якщо жертва натовпу не бажає змиритися, її штовхають на інший шлях у колективі. Це лише питання часу, коли жертва босингу вирішить залишити роботу. Деякі жертви босингу мають проблеми з пошуком іншої, нової роботи, тому що їм потрібно багато часу, щоб одужати.

Таким чином, зазначені фази перебігу босингу не можуть застосовуватися до кожного окремого випадку через те, що фактори босингу впливають на його перебіг.

На структуру босингу найчастіше впливають такі чинники: особа, щодо якої здійснено босинг, починає захищатися; особа, яка знущається, тобто розпочала босинг; фахівець, який зазнає босингу, підтримує начальство або йому допомагають інші колеги, особа, щодо якої проводиться босинг вчасно змінить робоче середовище; відповідальний персонал вживає різні заходи, такі як переведення, догана або звільнення, до особи, яка вчиняє босинг.

Ступінь розробленості проблеми. Аналіз соціально-педагогічних наукових джерел із проблем босингу дозволив розкрити види, форми та стратегії босингу.

Автор О. Баранцова стверджує, що форми босингу можна класифікувати таким чином: посадові місця дійових осіб; форми агресії на робочому місці; група осіб, які виконують роль інформаторів; тактики чи стратегії осіб, які здійснюють босинг [4, с. 92].

Термін «босинг» пов'язаний з англійським словом boss, що означає начальник. У цьому випадку йдеться про те, що босинг здійснює вищестоящий начальник на підлеглих працівників. Справа в тому, що начальник чинить певний тиск на своїх підлеглих, щоб змусити їх пристосуватися і підкоритися, або ж вигнати їх із роботи. Цей вид також називають босингом згори [4, с. 64].

Термін «переслідування» пов'язаний з англійським словом stalk, яке можна перекласти як полювання або переслідування. Це переслідування переважно по телефону, а отже, переслідування через постійні телефонні дзвінки, або шляхом написання SMS чи листів. Це також включає дізнання про жертву, погрози насильством або публічні сцени [4, с. 115].

Сексуальні домагання – це ситуації, коли існують різні форми вербальної, невербальної чи фізичної поведінки сексуального характеру, що створює принизливе та вороже робоче середовище. Цей вид виражається з позиції влади, де секс використовується як засіб приниження гідності іншої людини. Зловмисниками стають переважно чоловіки. До сексуальних домагань можна віднести, наприклад: коментарі щодо зовнішнього вигляду, недоречні натяки та зауваження, недоречні дотики, а також прямі сексуальні пропозиції або навіть зґвалтування [4, с. 119].

До наклепів відносять чутки з метою знеславити когось. Це і глузування, і напад на репутацію особи, групи чи організації, наприклад через медіа [4, с. 128].

Високотехнологічний босинг – цей вид є формою кібербулінгу. Зловмисник надсилає анонімні електронні листи із метою залякування. В іншому випадку він

може особисто отримати доступ до комп'ютера жертви та видалити її файли, а якщо ні, він надсилає їй різні комп'ютерні віруси [4, с. 130].

Також широким є діапазон можливих стратегій босингу, визначений дослідницею О. Качмар. Вона виокремлює їх так: розповсюдження наклепів – жертву постійно обмовляють, неоднозначно натякають їй, вона звекає до наклепів і звинувачень; ізоляція з боку колег – жертва відштовхується від нової інформації, а також від соціальних подій на роботі; критика зовнішнього вигляду жертви, терор по телефону та вторгнення в особисте життя жертви; вплив на здоров'я – потерпілий, як правило, змушений виконувати дії, що загрожують і шкодять його здоров'ю; деструктивна бійка без надії на примирення – це комплекс неадекватних дій і жартів, які призводять до постійного психологічного навантаження на жертву; сексуальні домагання – це негідна поведінка із сексуальним підтекстом, яка неприємна для жертви, але якщо вона не погоджується з цим, це може мати набагато гірші наслідки тощо.

На думку О. Качмар, основними видами розпізнавання психологічного тероризму є: можливості ідентифікації жертви босингу за методом спілкування; можливості ідентифікації жертви босингу за соціальними відносинами; варіанти визнання репутації потерпілого; варіанти розпізнавання робочої ситуації потерпілого; варіанти розпізнавання фізичного здоров'я потерпілого.

Перша група – можливості ідентифікації жертви босингу за методом спілкування: агресор не дає жертві можливості висловитися або поспілкуватися; жертву замовчують або неодноразово переривають; колеги не дають потерпілому можливості поспілкуватися; колеги або підвищують голос, або кричать на жертву; жертва стикається з вербальними нападами, пов'язаними з виконанням робочих завдань; жертва зазнає словесних нападів щодо її особистого життя; жертва часто тероризується телефонними дзвінками; потерпілому адресують словесні або письмові погрози; колеги по роботі відмовляються від будь-яких контактів з потерпілим; присутність потерпілого ігнорується.

Друга група – можливості ідентифікації жертви босингу за соціальними відносинами: агресор взагалі не розмовляє з жертвою; потерпілому заборонено розмовляти з агресором; потерпілого ізолюють у приміщенні, віддаленому від усіх інших колег; колегам заборонено розмовляти з потерпілим; фізична присутність потерпілого заборонена;

Третя група – варіанти псування репутації потерпілого: після роботи поширюється брехня про потерпілого, є наклеп; колеги поширюють різні плітки про потерпілого; жертва висміюється; кажуть, що потерпілий страждає на психічне захворювання; агресор намагається змусити жертву пройти психіатричне обстеження; потерпілого визнано психічно хворим; імітується голос, жести і рух потерпілого; жертва зазнає словесних нападів, які впливають на її політичну та релігійну належність; колеги по роботі насміхаються з особистого життя жертви; з належності до етнічної меншості або національності жертви; жертва змушена деградувати; потерпілий та виконана ним робота контролюються особами, які мають злі наміри; рішення жертви підлягають перевірці; жертва також зазнає сексуальних домагань.

Четверта група – варіанти розпізнавання робочої ситуації потерпілого: потерпілому не доручено жодних робочих завдань; потерпілий позбавлений будь-якої трудової діяльності на роботі; жертвам призначають безглузді роботи;

постраждалим доручаються робочі завдання, що не відповідають їхнім здібностям; постраждалим постійно призначають нові роботи; жертвам призначають роботу, що принижує їхню гідність; жертвам доручають надскладні завдання, які виходять за межі їхніх можливостей.

П'ята група – варіанти розпізнавання фізичного здоров'я потерпілого: потерпілим доручаються небезпечні робочі завдання; жертва зазнає фізичного нападу з тяжкими наслідками для здоров'я; нещасні випадки або травми потерпілого, заподіяні на виробництві або вдома; жертва зазнала сексуального насильства [2, с. 60].

У ході аналізу наукових джерел нами було розроблено такі рекомендації щодо виявлення та протидії босингу в трудових відносинах: необхідно членам колективу втручатися в босинг, тому що лише мовчазний спостерігач стає натовпом, оскільки він підтримує агресора в тому, щоб завдати шкоди жертві, не втручаючись; керівник повинен добре знати своїх співробітників, тому що кожен із них має позитивні, і негативні особистісні якості; якщо працівник не знає, як впоратися з певною проблемою, то має звернутися до фахівців, які допоможуть розв'язати проблемну ситуацію.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Результати дослідження наукової соціально-педагогічної літератури і специфіки перебігу босингу дали нам змогу запропонувати рекомендації щодо виявлення та протидії босингу в трудових відносинах.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень цієї проблеми – виявлення шляхів розвитку соціальної стійкості потенційних жертв босингу й методів корекції особистісних якостей, які провокують виникнення соціального насилля в трудових колективах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамчук О. В. Особливості попередження та подолання мобінгу у колективі. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2009. Вип. 23. С. 60–63
2. Качмар О. В. Мобінг як різновид психологічного насильства в трудовому колективі. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2016. Вип. 14. С. 58–61
3. Городяненко В. Г. Соціологія : [підручник для студ. ВНЗ]. Київ : Академія, 2002. 560 с.
4. Баранцова О. Булінг і мобінг на робочому місці. Прага : Легес. 2014. С. 158.

REFERENCES

1. Adamchuk, O. V. (2009). Osoblyvosti poperedzhenia ta podolania mobinhu u kolektyvi. *Visnyk Kyivskoho nacionalnoho universytetu im. T.H. Shevchenka*, 23, 60–63 [in Ukrainian].
2. Kachmar, O. V. (2015). Mobinh yak riznovyd psycholohichnoho nasylstva v trudovomu kolektyvi. *Aktualni problemy filosofii ta sociologii*, 4, 58–61. [in Ukrainian].
3. Horodanenko, V. H. (2002). *Sociologia*. Kyiv: Akademiya [in Ukrainian].
4. Barancova, O. (2014). *Bulinh a mobinh na robochomu misti*. Praha: Lehes [in Czech Republik].

УДК 376-056.36:78]: 364-57(045)

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДІТЕЙ ІЗ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ
ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

Тетяна Суменко, аспірантка кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ORCID: 0000-0003-2485-5989

E-mail: mississumenko@gmail.com

Статтю присвячено проблемі формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку засобами музичного виховання в умовах реабілітаційних центрів, що є ключовим завданням установ, які надають послуги із педагогічної, психологічної, соціальної та комплексної реабілітації дітей із інвалідністю. Встановлено, що соціальна компетентність визначає важливі складники інтеграційних процесів, стимулює засвоєння імітаційних навичок та навичок двосторонньої комунікації у дітей із складними порушеннями розвитку, формує чіткі, доступні для детермінантного сприйняття дітей із порушеннями психофізичного розвитку власні соціальні позиції у сучасному суспільстві. Виявлено, що нові методики і технології, що реалізуються в умовах реабілітаційних установ, спрямовані на засвоєння елементарних соціальних алгоритмів, що полегшують процес соціалізації дітей із складними порушеннями розвитку, надають їм дієві практичні інструменти для самостійного життя в межах сучасного суспільства. Обґрунтовано, що введення «Інтегрованого соціально-мистецького курсу "My world"» у систему корекційно-розвиткової діяльності в межах реабілітаційних установ може започаткувати системну лінію соціального розвитку дитини із складними порушеннями розвитку. Акцентовано увагу на тому, що дотримання цілісної лінії соціального розвитку дитини зі складними порушеннями під час музично-корекційних занять надасть їй можливість генералізувати власний практичний досвід та самостійно розв'язувати елементарні соціальні завдання. Аргументовано, що впровадження «Інтегрованого соціально-мистецького курсу "My world"» є важливою умовою для формування соціальної компетентності дитини із складними порушеннями розвитку засобами музичного виховання в умовах реабілітаційних центрів.

Ключові слова: соціальна компетентність, діти із складними порушеннями розвитку, «Інтегрований соціально-мистецький курс "My world"», реабілітаційний центр, корекційно-розвиткова діяльність.

**FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE
OF CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISABILITIES
BY MEANS OF MUSIC ART
IN A REHABILITATION CENTER**

Tetyana Sumenko, postgraduate student of the Social Work Department of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of The Kharkiv Regional Council

ORCID: 0000-0003-2485-5989

E-mail: mississumenko@gmail.com

This article is devoted to the problem of forming of social competence of children with complex developmental disabilities by means of Music Art in rehabilitation centers. This is a key task of

institutions that provide pedagogical, psychological, social and comprehensive rehabilitation services to children with disabilities. It was found that social competence determines the important components of integration processes, stimulates the acquisition of imitational skills and bilateral communication skills in children with complex developmental disabilities, formulate clear, accessible for determinant perception of children with psychophysical disabilities own social positions in today's society. It was found that new methods and technologies, which are implemented in the conditions of rehabilitation institutions, are aimed at mastering elementary social algorithms that facilitate the socialization of children with complex developmental disabilities by giving them practical tools for self-sufficient living within a modern society. It is grounded that the introduction of "The Integrated social and artistic course "My World" into the system of corrective and developmental activities within rehabilitation institutions can start a systematic line of social development of children with complex developmental disabilities. It is emphasized that adhering to a holistic line of social development of a child with complex disabilities during musical and corrective activities will enable children with complex developmental disabilities to generalize their own practical experience and independently solve elementary social problems. It is argued that the implementation of "The Integrated social and artistic course "My World" is an important condition for the formation of social competence of children with complex developmental disabilities by means of music education under the conditions of rehabilitation centers.

Keywords: social competence, children with complex developmental disabilities, "The Integrated social and artistic course "My World", rehabilitation center, correction and developmental activity.

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства, пов'язаний із переосмисленням соціальних орієнтирів, актуалізує проблему формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку як таку, що значно впливає на їхню підготовку до самостійного або частково самостійного життя в умовах змін суспільства. Із упровадженням нових методик та технологій у корекційно-розвиткову діяльність реабілітаційних установ, що надають послуги дітям із складними порушеннями розвитку, постає низка питань щодо формування в дітей уявлень про двосторонню комунікацію, норми поведінки, навички самообслуговування, роботу в команді тощо. Складність означеної проблеми полягає в тому, що суспільство не завжди враховує специфіку та особливості нозології дитини із складними порушеннями розвитку та не може повною мірою знизити рівень соціальних та моральних вимог до неї. Саме тому особливого значення набуває формування соціальної компетентності дитини із складними порушеннями розвитку як важливого складника процесу її соціалізації. Проте для якісного розвитку соціальної компетентності необхідно створити такі умови, що забезпечать розвиток соціально активної і адаптованої особистості, яка зможе повною (або частковою) мірою задовольняти свої соціальні потреби та бути пристосованою до подальшого самостійного життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Соціальна компетентність як особистісна якість індивіда є затребуваною в усіх соціальних сферах та характеризується як багатоаспектне, багатокомпонентне поняття [2, с. 579–585]. Під соціальною компетентністю дитини із складними порушеннями розвитку (як суб'єкта поведінки або діяльності) більшість дослідників має на увазі її уміння, знання та навички, завдяки яким вона зможе розв'язувати елементарні соціальні завдання [3, с. 58–64]. Вітчизняні й закордонні науковці, вивчаючи проблему соціальної компетентності дітей із означеної категорії, визначають складні порушення розвитку як стан, що характеризується комплексним виявленням порушень інтелектуальних, психічних, фізичних та емоційних якостей (Р. Ануфрієва, І. Бех, Ю. Бистрова, Л. Буєва, О. Гаврилов, А. Герцов, В. Гарбузова,

І. Григорєва, Т. Гладун, Г. Дульняєв, І. Єремєєнко, С. Єросова, М. Лялін, А. Мікляєва, М. Оршавська, М. Певзнер, Б. Пиньський, Т. Поніманська, П. Романовська, О. Расказова, Г. Костюк, С. Кулакова, О. Нікольська. О. Хохліна, І. Шишменцев).

О. Вержиховська, В. Синьов у своїх наукових працях зазначають, що процес формування соціальної компетентності дитини є складним та повільним через невміння дитини із складними порушеннями розвитку застосовувати набуті навички в нових умовах. В. Бондар, Г. Дульняєв, Ю. Бистрова підкреслюють, що для формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку вкрай важливе застосування системних, послідовних дій, багаторазових практичних повторів, зразків генералізації набутих навичок в нових умовах.

Актуальність досліджуваної проблеми формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку та пошук шляхів її розв'язання зумовили розробку «Інтегрованого соціально-мистецького курсу "Му world"» та упровадження його до системи музичних занять у межах корекційно-розвиткової роботи в умовах реабілітаційних центрів.

Мета статті – обґрунтувати умови формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Соціальна політика України спрямована на створення комплексу правових, освітніх, економічних, медичних, психологічних, реабілітаційних заходів, ключовою метою яких є відтворення або поліпшення життєдіяльності, соціальної адаптації, повернення до повноцінного життя людей з обмеженими можливостями, зокрема й дітей із складними порушеннями розвитку.

За даними статистичної служби України на січень 2021 р., в Україні налічується 163,9 тис. дітей з інвалідністю: зокрема дітей із розладами психіки та поведінки – 27052 тис., хворобами центральної нервової системи – 25422 тис., загальна кількість дітей із уродженими аномаліями (вадами розвитку), деформаціями і хромосомними аномаліями – 49206 тис. [4, с. 62–63].

Загальна чисельність дітей з інвалідністю кожного року збільшується на 0,5 % [5]. Із стрімким збільшенням кількості дітей з інвалідністю, зокрема й дітей із складними порушеннями розвитку, підвищується науковий та державний інтерес до питань розвитку, навчання та виховання дітей з вадами психофізичного розвитку, особлива увага приділяється проблемам інтеграції й адаптації дітей цієї категорії до самостійного життя в соціальному просторі та, відповідно, розробці змістового наповнення корекційно-розвиткових занять.

Згідно зі статистичними даними, нині в Україні 24 області надають реабілітаційні послуги дітям з інвалідністю. Загалом 116 установ, з яких лише 48 забезпечують клієнтів послугами за державний кошт. 29 із 48 закладів працюють із дітьми, що мають психічні захворювання та розумову відсталість, зокрема й синдром Дауна та аутизм. У 21 з них можна отримати послугу соціальної реабілітації за державний кошт. 14 із 29 державних закладів, що надають реабілітаційні послуги дітям із складними порушеннями розвитку, мають статус реабілітаційних центрів.

Із загальної кількості дітей з інвалідністю (163,9 тис.), 25078 тис. навчаються в умовах інклюзивної освіти [6]. 134,02 тис. дітей із інвалідністю, що не охоплені державними та приватними закладами освіти, мають отримувати якісну освіту та (або) за потребою реабілітаційні послуги згідно з нозологією.

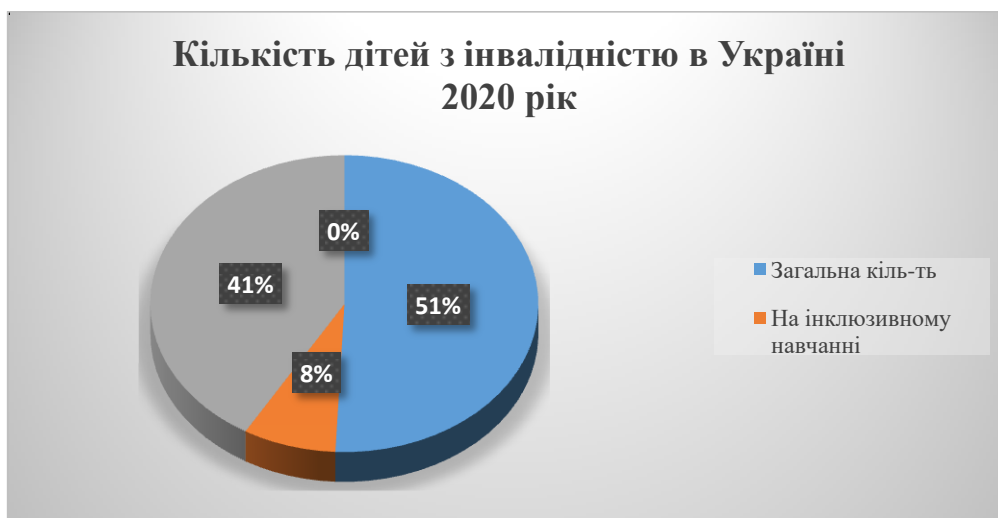


Рис. 1 Кількість дітей з інвалідністю в Україні

З урахуванням важкого економічного становища в Україні не кожна родина, де виховується дитина із складними порушеннями розвитку, має можливість відвідувати спеціалізовані заклади, що надають спектр реабілітаційних послуг. Упровадження «Інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”*» у систему музичних занять у межах корекційно-розвиткової роботи (в умовах реабілітаційних центрів) забезпечить фахівців реабілітаційних установ та батьків (або опікунів) дітей із складними порушеннями розвитку якісним, апробованим практичним матеріалом для корекційних занять із соціального орієнтування та дасть можливість надолужувати соціальний досвід підопічних. Слід зауважити, що результативність опанованих знань, умінь та навичок можлива лише за дотримання принципів системності та доступності, що максимально можуть забезпечити передусім фахівці спеціалізованих закладів.

Згідно з нормативно-правовою базою з питань дитячої інвалідності, саме спеціалізовані заклади здійснюють заходи, спрямовані на коригування індивідуальних порушень розвитку дитини із складними порушеннями розвитку, навчання її соціально-побутових навичок, розвиток здібностей та створення передумов для успішної інтеграції особливої дитини в соціум.



Соціально-побутове орієнтування – значущий складник соціальної компетентності дитини із складними порушеннями розвитку, завданням якого є формування таких навичок і умінь, що необхідні для самостійного та свідомого (з урахуванням збереженого або частково збереженого інтелекту) розвитку, розв’язання таких соціальних завдань як: організація побуту й дозвілля, користування транспортом, засобами комунікації, виконання правил і норм поведінки в родині та суспільстві, планування власного часу, режимних моментів і тощо.

Для розв’язання питань соціального розвитку дітей з інвалідністю в Україні прийнято низку соціальних програм. Стосовно корекційно-розвиткової роботи з дітьми із складними порушеннями розвитку Міністерством освіти і науки України та Інститутом модернізації змісту освіти рекомендовано близько 11 корекційних

програм [7], однак зазначені програми розкривають не достатньо шляхи соціалізації засобами мистецтва.

«Інтегрований соціально-мистецький курс *“My world”*» – вектор із соціальної інтеграції в межах корекційних музичних занять для дітей із складними порушеннями розвитку. Курс складається з восьми мобільних модулів, що містять готові корекційні заняття соціально-практичного характеру. Кожне заняття, залежно від складності нозології дитини, її соціального досвіду, умінь та навичок, може бути модифіковане під індивідуальні запити дитини. Залежно від означених завдань та основної мети реабілітаційного маршруту дитини, окреме заняття може бути проведене від 1 до безлічі разів. Курс або елементи курсу доречно реалізовувати як у закладах дошкільної, загальної середньої освіти, так і в закладах спеціальної освіти або ж соціальних установах реабілітаційного спрямування.

Корекційні заняття з «Інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”*» містять видозмінені структурні елементи музичного заняття. Контент окремого заняття може бути використаний як музичним керівником, фахівцями реабілітаційних центрів, так і батьками дитини із складними порушеннями розвитку. До структури занять введені авторські нейрокорекційні вправи, музичні ігри з елементами нейробіки, комплекс руханок, поспівок, логоритмічних вправ, пальчикова гімнастика, елементи ЛФК, вправи для розвитку просторових уявлень, зорової та слухової пам'яті, вправи для формування імітаційних навичок та корекції поведінкових навичок для дітей із РАС, гіперактивністю, розумовою відсталістю середнього та важкого ступеня тощо.

Музичне корекційне заняття будується на емоційному, естетичному, духовному, психологічному та педагогічному компонентах, що забезпечують гармонійний усебічний розвиток дитини із складними порушеннями розвитку у реабілітаційному процесі.

Емоційна складова корекційного музичного заняття дозволяє утримувати увагу дитини зі складними порушеннями розвитку протягом тривалого часу, допомагає корегувати поведінкову лінію, настрій, сприяє активній динаміці та темпоритму заняття. Обмін ідеями в ігровому музично-корекційному просторі, сенсорні відчуття, реакція на увагу, зміна настрою, ведення переговорів (зокрема за допомогою альтернативної комунікації) – це лише деякі навички, що отримують діти із складними порушеннями розвитку у процесі соціальної взаємодії з іншими індивідами [8, с.748]. Наявність мінімального рівня соціальної компетентності дозволяє дітям із складними порушеннями розвитку набувати власний ігровий, соціальний, імітаційний досвід обмінюватися ним.

Із урахуванням власного практичного досвіду роботи в галузі реабілітації та аналізу стану проблеми формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку можна констатувати, що досліджуваний феномен є інтегративною якістю, на стан якого впливає комплекс умов. Однією з таких умов є введення «Інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”*» у систему корекційно-розвиткової роботи з дітьми із складними порушеннями розвитку в умовах реабілітаційного центру.

Упровадження «Інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”*» може започаткувати системну соціальну лінію розвитку дитини із складними порушеннями розвитку у циклі корекційно-розвиткової роботи, адже в його

основу закладена ідея формування соціальної компетентності дитини із складними порушеннями розвитку засобами музичного мистецтва.

Корекційно-музична діяльність соціальної спрямованості може бути як окремим напрямом корекційно-розвиткової роботи у реабілітаційному процесі, а також інтегрованим методом на занятті. Модульна система курсу допоможе поетапно розподілити практичну діяльність фахівців щодо формування соціальної компетентності особливої дитини, вибудувати її загальний реабілітаційний маршрут соціальної спрямованості. Основна мета «Інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”*» – формувати соціальну компетентність дитини із складними порушеннями розвитку. Завдання курсу – ознайомити дитину із складними порушеннями розвитку з темами «Мое тіло», «Емоції», «Режим дня», «Моя оселя», «Моя група», «Поняття «дай-на», «Безпечно – небезпечно», «Соціальний простір», «Природа», «Мої потреби», «Свято», що й допоможе сформувати соціальну компетентність. Тож введення означеного курсу у систему традиційних музичних занять у межах реабілітаційних установ допоможе розв'язати одне з надважливих завдань сучасної реабілітаційної системи в Україні в царині соціальної роботи – розвиток нових підходів до реабілітації дітей із складними порушеннями розвитку.

Чим раніше починається робота з дитиною із складними порушеннями розвитку, тим вищі її шанси на компенсацію, реабілітацію, соціалізацію та адаптацію у суспільстві. Саме тому так важлива кваліфікована корекція порушень у психічному, фізичному, соціальному та розумовому розвитку особливої дитини та її інтеграція у єдиний соціальний простір з метою отримання якісних реабілітаційних, корекційно-розвиткових послуг.

Музичне виховання як важливий елемент корекційно-розвиткової роботи в умовах реабілітаційного центру – це дієвий засіб формування емоційної та інтелектуальної сфери дітей зі складними порушеннями розвитку. Раннє залучення дитини до музичного виміру – ефективний механізм активації вищих функцій головного мозку, творчого, логічного та абстрактного мислення. Упровадження інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”* у структуру музичного заняття для дітей зі складними порушеннями розвитку дозволяє корегувати затримку психологічного, мовленнєвого розвитку, прискорює дозрівання сенсомоторних відділів кори головного мозку, сприяє інтеграції діяльності мозку, стимулює центр мовлення, формує уявлення про своє тіло, гігієнічні навички та навички двосторонньої комунікації, взаємодії зі сторонніми людьми у соціальному просторі. Основні зони мозку, що залучені до обробки музики, близько розташовані до зон, що відповідають за мовлення. Музика вчить дитину із складними порушеннями розвитку концентрувати слухову та зорову увагу, розвиває почуття ритму (сильної / слабкої долі), фонематичний слух, покращує взаємодію обох півкуль мозку, учить виділяти конкретний звуковий сигнал із загального музичного фону. У процесі музичної діяльності у дитини із складними порушеннями розвитку формуються нові нейронні ланцюжки, емоційний відгук та інтелект, елементи музично-емоційної свідомості, імітація, надолужується практика взаємодії у колективі, розвивається творче, асоціативне, логічне мислення, пам'ять, формується соціальна компетентність.

Введення такої навчально-корекційної лінії як соціальне орієнтування, у систему традиційних музичних занять для дітей із складними порушеннями розвитку – дієвий, гармонійно збалансований девайс реабілітаційних послуг через призму музичного мистецтва, а значить – ціннісний складник процесу формування їхньої соціальної компетентності.

Залучення дитини із складними порушеннями розвитку до корекційних музичних занять надзвичайно важливе як під час комплексної реабілітації, так і в межах її буденного життя в рамках соціального простору.

Емоційна, естетична, інтелектуальна, соціальна та духовна сторони впливу музики – ефективний практичний інструментарій, вкрай необхідний для загального розвитку дитини зі складними порушеннями розвитку. За допомогою корекційних музичних занять фахівець може допомогти дитині активізувати емоційний, сенсорний, фізичний розвиток, пізнавальні процеси, покращити координацію, загальну та дрібну моторику, набутти нових знань, умінь та навичок.

Корекційні музичні заняття – невід’ємний елемент курсу реабілітації. Часто музичний керівник або музичний терапевт, умотивований допомогти дитині із складними порушеннями розвитку, спрощує структуру музичного заняття або повністю її нівелює, адже складні форми нозології обмежують залучення дитини до таких видів музичної діяльності, як спів, слухання музики, музична грамотність, вправи. Із метою встановлення візуального контакту, розвитку елементарних імітаційних навичок музичний керівник вимушений шукати найбільш доступні форми роботи, аби зацікавити дитину із складними порушеннями розвитку. Виникають такі суперечності: між необхідністю виконувати реабілітаційну програму і нездатністю (неможливістю) дитини опанувати запланований навчально-корекційний матеріал; між висновком індивідуальної програми розвитку, виданим ЛКК і реальними соціальними потребами конкретної дитини, а не її діагнозом; між наявними потребами у соціалізації дитини із складними порушеннями розвитку і відсутністю практичного матеріалу для роботи музичного керівника в умовах реабілітаційного центру.

У висновку ЛКК в індивідуальній програмі розвитку відзначено, що дитина навіть при низькому реабілітаційному потенціалі потребує навчально-соціальних навичок. Виникає низка питань, зокрема: як фахівцю реабілітаційної установи спланувати корекційний маршрут розвитку дитини із складними порушеннями розвитку, що дасть їй максимальну користь, та виконати першочергові завдання індивідуальної програми розвитку з соціально-побутового орієнтування.

Опанування соціальними навичками задовольняє практичні потреби дитини із складною структурою порушень у соціальному середовищі. Соціальні навички – вагомий елемент соціальної компетентності. А значить, формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку – одне з ключових завдань реабілітаційного процесу.

Ще однією з надважливих умов формування соціальної компетентності дитини із складними порушеннями розвитку є спільна робота фахівців реабілітаційних установ та батьків особливих вихованців, з метою доповнення їхнього загального корекційно-виховного досвіду. Сім’я, де виховується дитина із складними порушеннями розвитку, – стабілізуючий чинник адаптації. Якщо дитина із порушеннями психофізичного розвитку позбавлена систематичної,

професійної корекційної роботи стосовно її індивідуальних вад, недорозвиток поглиблюється, елементарні імітаційні навички, зокрема соціального спрямування, нівелюються. Батьки обирають простий шлях – виконати роботу за дитину, тим самим порушують її права та обмежують набуття нових компетенцій та власного соціального досвіду. Пролонгована, важка психологічна атмосфера, нездатність розв'язувати ряд соціальні проблеми, неможливість сприймати важку недугу дитини ускладнюють відносини у сім'ї. Відсутність стресостійкості та досвіду виховання дитини з важкими вадами здоров'я вказує на нездатність батьків або опікунів здійснювати соціальний супровід власних дітей. Відсутність професійної освіти, базових знань із педагогіки, психології, корекційно-розвиткової роботи, недостатній соціальний досвід та психологічна незрілість стають перепорою щодо правильного виховання, особистісного розвитку та формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку.

«Інтегрований соціально-мистецький курс *“My world”*» частково розв'язує окреслену проблему, допомагає батькам та фахівцям реабілітаційних центрів підвищити власний рівень інклюзивної компетентності та допомогти дитині із складними порушеннями розвитку розв'язувати конкретні соціальні завдання. Кожне заняття окремого модулю, сформовано за гнучкою структурою, містить готовий навчально-корекційний контент, доступний для сприйняття дитини із вадами психофізичного розвитку. Музична складова, як дієве емоційне підґрунтя, міститься у виокремлених QR-кодах, аудіоматеріалах, рекомендованих сучасними корекційними програмами Міністерства освіти і науки України. У кінці модулів міститься сценарій спільного соціального заходу за участю батьків та усіх фахівців реабілітаційної установи, дотичних до корекційно-розвиткової діяльності (у межах окремого модулю) з дитиною із складними порушеннями розвитку.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, головною метою сучасних закладів із надання послуг із соціальної реабілітації є формування соціальної компетентності дітей, що є важливою складовою інтегративних процесів та фундаментальним кроком у їхньому загальному розвитку.

Формування соціальної компетентності дитини із складними порушеннями розвитку – основна мета «Інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”*». За умови впровадження цього курсу у систему традиційних музичних занять у межах реабілітаційних установ розв'язується одне з провідних завдань сучасної реабілітаційної системи в Україні в царині соціальної роботи – розвиток нових підходів до реабілітації дітей із складними порушеннями розвитку. Окремою умовою формування соціальної компетентності дитини з інвалідністю є спільна діяльність міждисциплінарної команди фахівців соціальних установ та батьків особливих вихованців, у єдиному векторі соціального спрямування, що визначається в індивідуальній програмі розвитку підопічних. «Інтегрований соціально-мистецький курс *“My world”*» спрямовує роботу всіх фахівців реабілітаційних центрів, надає можливість самій дитині із складними порушеннями розвитку вирішувати соціальні задачі, переносити та генералізувати набутий практичний досвід у реалії сучасного простору. Введення «Інтегрованого соціально-мистецького курсу *“My world”*» у корекційно-розвиткову діяльність реабілітаційних центрів є особливістю формування

соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку засобами музичного мистецтва.

Таким чином, тут частково описано основні умови формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку засобами музичного мистецтва. На нашу думку, проблема формування соціальної компетентності дітей із складними порушеннями розвитку засобами музичного мистецтва потребує більш детальної конкретизації. Наші подальші наукові дослідження будуть спрямовані на вивчення складників соціальної компетентності, з'ясування інших засобів та методів її формування у дітей із складними порушеннями розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mehl M. R., Pennebaker J. W. The Social Dynamics of a Cultural Upheaval. *Psychological Science*. 2003. Vol. 14, № 6. P. 579–585. URL: <http://surl.li/bexux> (date of access: 10.10.2021).
2. Хуторський А. В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти. *Народна освіта*. 2003. №2. С. 58–64.
3. Державна служба статистики України. Соціальний захист населення України у 2019 році. *Статистичний збірник*. Київ, 2020. С. 62–63
4. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» : постанова Верховної Ради України від 13 січ. 2015 р. № 96-VIII. URL: <http://surl.li/bexur> (дата звернення: 18.10.2021).
5. Міністерство освіти і науки України – Статистичні дані. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/bexuo> (дата звернення: 02.10.2021).
6. Програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з інтелектуальними порушеннями. *Інститут модернізації змісту освіти* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/bexuk> (дата звернення: 10.09.2021).
7. Rubin K. H., Bukowski W. M., Laursen B. Hand book of Peer Interactions, Relation ships, and Groups. 2nd ed. Washington : Guilford Publications, 2019. 748 p.

REFERENCES

1. Mehl, M. R., & Pennebaker, J. W. (2003). The Social Dynamics of a Cultural Upheaval. *Psychological Science*, 14 (6), 579–585. Retrived from <http://surl.li/bexux> [in English].
2. Khutorskyj, A. V. (2003). Kliuchovi kompetentsii yak komponent osobystisno oriientovanoi paradyhmy osvity. *Narodna osvita*, 2, 58–64 [in English].
3. Derzhavna sluzhba statystyka Ukrainy. Socialnyj zakhyst naseleennja Ukrainy u 2019 roci. (2020). *Statistical collection* (pp. 62–63). Kyiv [in English].
4. Pro Rekomendaciji parlamentsjkykh slukhanj na temu: «Osvita, okhorona zdorov'ja ta socialjne zabezpechennja ditej z porushennjamy psykhofizychnogho rozvytku: problemy ta shljakhy jikh vyrishennja» (2015). №96-VIII Retrived from <http://surl.li/bexur> [in Ukrainian].
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (n. d.). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Statystychni dani*. Retrived from <http://surl.li/bexuo> [in Ukrainian].
6. Instytut modernizaciji zmistu osvity. (n. d.). *Prohramy z korekcijno-rozvytkovoji roboty dlja ditej z intelektual'nymy porushennjamy*. Retrived from <http://surl.li/bexuk> [in Ukrainian].
7. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2019). *Hand book of Peer Interactions, Relation ships, and Groups* (2nd ed.). Washington: Guilford Publications [in English].

УДК 378.018.8:364-051]:376(043.3)

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Таран Альона, аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ORCID: 0000-0002-2664-0335

E-mail: zavalko.alena@ukr.net

Сьогодні спілкування є чи не найважливішою сферою діяльності в соціальній роботі. Саме тому проблема комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери належить до актуальних проблем соціальної роботи.

Соціальна політика держави спрямована на розвиток інклюзивної освіти як важливої складової соціальної роботи. Досліджено роль та особливості інклюзивної освіти, яка забезпечує комфортний та гуманістичний розвиток, інтеграцію осіб з обмеженими можливостями до інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивне освітнє середовище в системі вищої освіти України є ключовим чинником, що впливає на інтенсивне реформування традиційної вищої школи, уможливаючи доступ до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами. Збільшення фактичної чисельності дітей, у яких констатовано інвалідність, та інтенсивність інтеграції таких дітей у загальноосвітній простір вимагають формування інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. Це дасть змогу забезпечити неперервність навчання, створити можливості для самореалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Особливої уваги заслуговує питання спілкування зі студентами з особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти. Означено, що спілкування є важливою умовою інтеграції студента в освітній процес.

Автором окреслено рекомендації щодо спілкування зі студентами з інвалідністю.

Таким чином, формування комунікативної компетентності соціальних працівників бере свій початок у процесі підготовки майбутніх фахівців і ґрунтується на їх універсальності, спроможності надавати соціальну допомогу на основі не загальних, а ґрунтовних теоретичних та практичних знань і навичок, з урахуванням особливостей потенційних клієнтів соціальних інституцій.

Ключові слова: етика спілкування, інклюзія, інклюзивна освіта, соціалізація, інтеграція, студенти з особливими освітніми потребами, інклюзивне середовище.

FEATURES OF COMMUNICATION IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Taran Aliona, PhD student Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo
Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID: 0000-0002-2664-0335

E-mail: zavalko.alena@ukr.net

Today, communication is perhaps the most important area of activity in social work. That is why the problem of communicative competence of future social specialists should be one of the current problems of social work. The social policy of the states is aimed at the development of inclusive education as an important component of social work. The role and features of inclusive education, which provides comfortable and humanistic development, integration of people with disabilities into an inclusive educational environment are studied.

An inclusive educational environment in the higher education system of Ukraine is a key factor influencing the intensive reform of traditional higher education, enabling access to quality education for people with special educational needs. The increase in the actual number of children with disabilities and the intensity of integration of such children into the general education space require the formation of an inclusive educational environment in the system of higher education in Ukraine. This will ensure continuity of education, create opportunities for self-realization of children and youth with special educational needs.

The issue of communication with students with special educational needs in a higher education institution deserves special attention. It is noted that communication is an important condition for student integration into the educational process.

The author outlines recommendations for the treatment and communication process with students with disabilities.

Thus, the formation of communicative competence of social workers originates in the process of training future professionals and is based on their versatility, ability to provide social assistance, based not on general but on thorough theoretical and practical knowledge and skills, taking into account the potential clients of social institutions.

Keywords: *ethics of communication, inclusion, inclusive education, socialization, integration, students with special educational needs, inclusive environment.*

Постановка проблеми. Глобалізація, швидка зміна технологій, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання ролі сучасної освіти. Людство помітно змінює орієнтації у напрямі розвитку демократії, піднесення гідності особистості, її культури, національної самоідентифікації, толерантності. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх науково-інформаційних технологій стає реальністю. Все це зумовлює потребу в радикальній модернізації освіти.

Вища освіта в більшості країн світу відіграє важливу роль у сприянні розвитку соціально-гуманного суспільства, у якому реалізується соціальна рівність, соціальна мобільність, розвиток особистості, незалежно від рівня її психофізичних можливостей. Вища освіта є відправною точкою всіх зусиль будь-якого цивілізованого суспільства, щодо перетворення осіб з обмеженими можливостями та інвалідністю на повноцінних членів спільноти, громади, суспільства. Тому головною умовою для всіх закладів вищої освіти має стати усвідомлення того, що інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення рівності прав усіх дорослих осіб на освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції осіб з особливими освітніми потребами засобами освіти та можливості доступу їх до вищої освіти досліджувалися у працях Ф. Амстронга, Г. Беккера, Дж. Девіса, В. Ільїна, Х. Кербо, А. Колупаєвої, Н. Коляди, О. Кравченко, Є. Мартинова, В. Синьова, П. Таланчука, Є. Тарасенка, Н. Шаповала, О. Ярської-Смірної та ін.

Такі вчені, як І. Албул, Ю. Богінська, Н. Головка, І. Зверева, О. Кравченко, О. Купреєва, І. Лошакова, Л. Шипіцина, А. Слезанська, М. Тавакалова, І. Цимбалюк, М. Чайковський та ін. аналізують різні аспекти інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в освітнє середовище вищої школи, зокрема соціальний, психолого-педагогічний супровід та допомогу таким особам у процесі освіти.

Особливості взаємовідносин між студентами з особливими освітніми потребами та оточенням вивчали Т. Добровольська, О. Караман, Т. Комар, Н. Мірошніченко, Н. Шабаліна та ін.

Мета статті – розкрити особливості правил спілкування зі студентами з особливими освітніми потребами та надати деякі рекомендації щодо цього.

Виклад основного матеріалу. Швидкість змін, що відбуваються в суспільстві та системі вищої освіти, потребує спеціаліста нового типу, фахівця з високим рівнем емоційної культури, спроможного швидко та адекватно реагувати на стрімкі зміни, відповідати запитам Державного стандарту вищої освіти та Нової української школи, здатного розв'язувати соціально-психологічні суперечності, долати емоціогенність педагогічної справи, постійно займатися саморозвитком і самовихованням у контексті професійної діяльності.

Метою української системи навчання й виховання є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь, здатних навчатися упродовж життя. Особливого значення такий підхід набуває під час формування особистості майбутнього соціального працівника, який у подальшому буде впливати на формування особистості вихованців.

Інклюзивна освіта передбачає не лише залучення дорослих осіб з особливими потребами та інвалідністю в загальний вищий навчальний простір, вона повинна адаптувати для означеної категорії людей навчальні програми та плани, особистісно-зорієнтовані методи та форми навчання, в основі яких лежать принципи диференціації та індивідуалізації навчання. Інклюзія у вищій школі повинна створювати сприятливі педагогічні, психологічні, соціальні, медичні, соціокультурні, організаційні та правові умови для дорослих осіб з особливими потребами та інвалідністю з метою реалізації їхнього права на вищу освіту.

Принципи загальності та доступності освіти для всіх осіб визначено у Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права (ратифікованого Україною 19 жовтня 1973 року) [5] та Конвенції про права дитини (ратифікованої в Україні 27 лютого 1991 року) [3]. Конвенція про права осіб з інвалідністю, ратифікована Україною 16 грудня 2009 року, визначає, зокрема, такі важливі принципи, як забезпечення доступності та повного й ефективного залучення і включення осіб з інвалідністю до суспільного життя. Статтею 24 Конвенції про права осіб з інвалідністю передбачено зобов'язання держав-учасниць визнавати право осіб з інвалідністю на освіту [4]. Для реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях упродовж життя.

Якісна освіта є основою інтелектуального, культурного, творчого, соціально-економічного і духовного розвитку суспільства та підвалиною добробуту країни. Сучасна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації всіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів. Освіта має бути спрямована на отримання життєвих компетентностей та всебічний розвиток людини як особистості: її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Як зазначено у Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти до 2030 р, її метою є формування інклюзивного освітнього середовища та створення умов, у яких кожна особа може мати доступ до якісної освіти з урахуванням її потреб, що сприятиме розвитку її потенціалу без відриву від сім'ї та громади [6].

Саме Національна стратегія сприятиме створенню умов для самореалізації кожної особистості.

В інклюзивному освітньому середовищі здобувачі освіти, незалежно від їхніх потреб, здатні підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною суспільства.

Інклюзивна освіта має ґрунтуватися на правах людини і принципах рівності; бути спрямованою на всіх учасників освітнього процесу, особливо тих, хто є виключеним із загальної системи навчання; мусить стати процесом усунення бар'єрів у системі освіти та системі підтримки.

В основу інклюзивної освіти закладено, що усі студенти:

- можуть навчатися різними методами і в різний період часу;
- мають індивідуальні здібності й особливості;
- хочуть відчувати, що їх розуміють і цінують;
- мають різне походження і бажають, щоб їх відмінності поважалися.

Закон України «Про вищу освіту» (2014 рік, зі змінами) зазначає, що *особа з особливими освітніми потребами* – це особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти [2].

До категорії таких осіб можуть належати не тільки особи з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту, особи, які здобувають спеціалізовану освіту та / або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, особи з особливими мовними освітніми потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо.

Відповідно, основною умовою розвитку інклюзивної освіти є створення інклюзивного освітнього середовища. У Законі України «Про освіту» (05.09.2017 року) *інклюзивне освітнє середовище* визначено як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Таким чином, для інтеграції студентів з інвалідністю в освітнє середовище необхідно забезпечити вільний архітектурно-освітньо-комунікаційний простір, у якому вони зможуть безпечно пересуватися, навчатися та спілкуватися.

Спілкування є однією з центральних проблем, через призму якої вивчаються питання щодо сприймання й розуміння людей одне одного, лідерства й керівництва, згуртованості і конфліктності, міжособистісних взаємин та ін. Спілкування допомагає глибше розглянути процес міжособистісної взаємодії та міжособистісних взаємин.

Людське життя не можливе без спілкування, оскільки це є його важливою частиною. Людині важко стати успішною, вдосконалюватися, досягати певної мети без процесу спілкування. Так, самотній людині дуже важко, оскільки вона не може ні з ким поділитися своїми враженнями, емоціями, розповісти цікаву історію із свого життя, і тому така людина почуває себе пригніченою та нікому не потрібною.

Етикет спілкування має значення для кожної особи. Завдяки правильному спілкуванню ми можемо показати себе такими, якими ми хочемо бути; можемо стати лідером у колективі; уникати конфліктних ситуацій тощо. Звісно, культура мовлення в кожного індивідуальна, але етикет спілкування залежить від багатьох факторів, зокрема, таких: країна у якій проживає особистість, національність, соціальні норми країни, виховання, вплив однолітків та ін.

Етикету спілкування потрібно навчати з дитинства, оскільки саме в дитячому віці діти сприймають і вбирають усе хороше та погане.

Етикет спілкування особливо повинен бути у комунікації між членами сім'ї. Культура спілкування в кожній родині різна, але вона має дотримуватися певних стандартів залежно від соціальних норми країни, у якій вона проживає.

Виділяють такі *складові етики спілкування: толерантність, рівноправ'я, розуміння, шанобливість, визнання, сприйнятливість.*

Велике значення має вплив сучасних фільмів, теле- та радіопередач, розважальних програм тощо. Вони мають як позитивний, так і негативний вплив на культуру спілкування людини.

На нашу думку, фільми, що транслюються на екранах кінотеатрів та телевізорів, мають особливий вплив, особливо якщо це зарубіжний фільм. Після перегляду комедії, трилеру, фільму жахів молодь вважає, що розмовляти грубо та непристойно – це «круто» та «модно». Можна сказати, що молоді люди не розуміють об'єктивності подій і життя. Тому завжди потрібно збалансовувати погане й хороше, робити зауваження молоді у випадку поганих манер спілкування з іншими людьми.

Важливо пам'ятати, що не всі студенти з інвалідністю користуються візками. Наприклад, є особи з порушеннями зору, слуху; із порушеннями опорно-рухового апарату, які під час ходи можуть використовувати допоміжні засоби (паличку, милиці), а також окремі мають ментальні порушення.

Крім того, є набагато більше студентів із «непомітними» чи «прихованими» ураженнями, як-то: артрит, серцеві захворювання, ускладнене дихання тощо. Належна комунікація, тобто етика спілкування, важлива під час надання у процесі взаємодії з кожною такою особою. Особливо важлива вона для певних осіб з інвалідністю, наприклад, людей із порушенням зору, слуху.

Аналізуючи рекомендації щодо спілкування зі студентами з особливими потребами, надані Національною асамблеєю людей з інвалідністю України, виділимо основні [1]:

– розмовляючи з особою, яка пересувається на візку, намагайтеся розташуватися так, що її та ваші очі були на одному рівні, тоді вам буде простіше вести розмову. Також, можливо, вам доведеться переміститись у більш «спокійну зону» для того, щоб допомогти такій особі поспілкуватися з Вами. Важливо завжди пам'ятати, що потрібно звертатися безпосередньо до людини, а не до особи, що її супроводжує;

– розмовляючи з особою, яка має труднощі у спілкуванні, слухайте її уважно. Майте терпіння її вислухати, чекайте, доки вона закінчить фразу. Не виправляйте її та не намагайтесь пояснити щось замість неї. Якщо це потрібно, ставте короткі запитання, які потребують коротких відповідей;

– особам, що не чують або мають обмежений слух, може бути необхідно читати по губах. Якщо це так, під час розмови дивіться прямо на них й не закривайте вашого обличчя й рота. Знайте, що яскраве сонячне світло чи тінь можуть заважати сприйняттю, ускладнити читання по губах. Говоріть чітко своїм звичайним голосом та зі своєю звичайною швидкістю, крім випадків, коли особа попросить вас говорити голосніше чи повільніше. Використовуйте чіткі, короткі речення. Якщо особа з інвалідністю не зрозуміла вас, не бійтесь повторити щойно сказане вами або спробуйте перефразувати речення. Деяким особам, що не чують

або мають обмежений слух, може бути легше зрозуміти вас, якщо ви також використовуватимете жестикуляцію руками, щоб пояснити напрям руху; також для правильного спрямування осіб з інвалідністю допомагає використання мап. Якщо вас не зрозуміли, запропонуйте поспілкуватись за допомогою ручки й паперу;

– коли ви спілкуєтесь з особою зі складнощами в навчанні, використовуйте позитивну та просту побудову речення, як-от: «Ви шукаєте Ваше місце?» замість «Що Ви шукаєте?».

Не робіть висновків, що особа з інвалідністю потребує допомоги, тому що вона має інвалідність. Те, що вам може здатись «боротьбою» чи подоланням перешкод, для когось може бути гарно скерованим звичайним процесом – у власному темпі та власним шляхом. Завжди спочатку запитайте, і якщо особа з інвалідністю скаже вам, що він / вона не потребує Вашої допомоги, просто прийміть цю відповідь. Не нав'язуйте свою допомогу й не ображайтесь, якщо від Вашої пропозиції відмовляться.

Важливе правило: ніколи не торкайтесь осіб з інвалідністю чи їх допоміжних засобів пересування без їхнього дозволу. Це неввічливо, а також може вплинути на їх баланс. Якщо студент потребує допомоги у тому, щоб потрапити в аудиторію або в інше приміщення, а ви не можете впоратися самі, то потрібно покликати когось із колег для надання необхідної допомоги. Якщо вашої допомоги потребує користувач візка, спочатку запитайте людину, куди вона хоче дістатись, а потім поінформуйте, що ви збираєтесь довести її.

Необхідно пам'ятати, якщо ви супроводжуєте людину з порушенням зору чи таку, що не бачить, дозвольте їй взяти вас за лікоть та йти поруч. Завжди коментуйте шлях і маршрут, яким ви йдете. Наприклад: «За декілька кроків ми повернемо ліворуч» чи «Ми підходимо до сходів». Коли ви досягли необхідного місця, повідомте людину, де вона перебуває.

Найголовніше правило: не стороніться студентів з інвалідністю. Якщо ви готові вести себе з ними з повагою й розумінням, вони не образяться, якщо ви помилитесь.

Розглянемо ще деякі рекомендації із супроводу та взаємодії зі студентами з інвалідністю:

– коли ви називаєтесь, намагайтесь потиснути руку, навіть якщо рухи руками у людини з інвалідністю обмежені чи вона має протез;

– запропонуйте допомогу, але почекайте, поки вона буде прийнята, і надайте цю допомогу у той спосіб, у який Вас просить особа. Не ображайтесь на відмову;

– не робіть висновків на основі спостережень: пам'ятайте, що будь-хто може мати приховані «порушення», наприклад, діабет;

– якщо ви не впевнені у тому, що саме вам потрібно робити – спитайте.

– *Якщо студент із порушеннями зору або незрячий:*

– вам необхідно назватися та назвати інших присутніх осіб і розказати, де вони знаходяться;

– запитайте людину, чи вона потребує вашого супроводу. Не хапайте студента, щоб супроводжувати його, дозвольте йому взяти вашу руку, спитайте, чи треба попереджувати про сходи, двері та інші перешкоди;

- завжди кажіть особі, коли ви відходите назад чи йдете від неї; коли ви скеровуєте особу, переконайтесь, що людина знає й розуміє кожну деталь.
- *Якщо студенти користуються інвалідним кріслом:*
- треба опуститись на рівень очей користувача крісла, або трохи відійти назад, аби встановити зоровий контакт;
- ні в якому разі не нахиляйтесь і не спиравтесь на крісло студентів чи на інший їхній допоміжний засіб;
- спитайте у нього / неї, чи потребує він / вона допомоги під час переміщення, при відкриванні дверей, але пам'ятайте, що студент може виконувати ці функції без допомоги;
- залишайте достатньо місця для тих, хто користується ходунками чи іншими допоміжними засобами під час ходи – не намагайтесь відібрати або схопити їхній допоміжний засіб чи паличку;
- не намагайтесь проявляти співчуття до особи, торкаючись до її голови чи плеча, оскільки це сприймається як патронаж / опіка.
- *Якщо студенти із порушеннями слуху, або глухий:*
- щоб звернути на себе увагу глухої людини, помахайте рукою або доторкніться до неї;
- дивіться безпосередньо на особу (навіть якщо вона користується послугами перекладача жестової мови) і розмовляйте звичайним голосом, не закриваючи обличчя руками;
- намагайтесь не використовувати довгих складних речень;
- будьте терплячі з людьми, які мають труднощі у спілкуванні, не виправляйте їх, не закінчуйте їхні речення замість них. Якщо ви не розумієте, попросіть їх повторити сказане.
- *Якщо студент із затримкою розумового розвитку:*
- ставтесь до таких студентів як до особистостей, відповідальних дорослих, і не робіть висновків, що вони нічого не можуть робити;
- будьте терплячими та будьте готові пояснити інформацію більш ніж один раз;
- намагайтесь не використовувати складних речень.
- пам'ятайте, що деякі особи із затримкою розумового розвитку віддають перевагу дотриманню певних правил чи порядку. Наприклад, люди з аутизмом. Тому за можливості погодьте ці певні правила чи порядок.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, можемо зробити висновки: спілкування є необхідним компонентом будь-якої професійної діяльності, а особливо це стосується професійної діяльності соціального працівника. Професійне спілкування соціального працівника відбувається за визначеними правилами і обов'язково вимагає серйозної та цілеспрямованої підготовки, оскільки чим успішнішим буде спілкування соціального працівника з клієнтами, тим ефективніше працівник зможе розв'язувати поставлені професійні цілі.

На жаль, у сучасній програмі підготовки соціальних працівників, на нашу думку, формуванню й розвитку вмінь вести невербальні діалоги мовою жестів приділяється недостатня увага. Випускників ЗВО не готують до надання безбар'єрної допомоги, наприклад, студентам із вадами слуху, незважаючи на їх

мільйонну кількість в Україні, на їх безпосередню належність до об'єктів соціальної роботи та на те, що вони є потенційними клієнтами соціальних інституцій. Тому проблеми, які постійно виникають в інклюзивному освітньому середовищі, будуть знаходити розв'язання завдяки виникненню нових методик, підходів, створенню навчальних програм та прикладних методів навчання.

Все вищезазначене повинно сприяти підвищенню професіоналізму соціальних працівників за рахунок вдосконалення їхньої підготовки та звернення особливої уваги на комунікативну компетентність, яка є вельми необхідною задля всіх напрямів роботи зі студентами з особливими потребами.

Перспективним напрямком подальших досліджень стане формування інклюзивної культури в молодіжному середовищі та розробка тренінгових занять із питань етичних навичок спілкування як для студентів, так і викладачів. Таким чином, інклюзивна освіта є перспективним та актуальним напрямом не тільки в межах окремої країни, а й на міжнародному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Етика спілкування: «Інвалідність» та знання з «доступності» та етикету. *Всеукраїнське громадське об'єднання «Національна асамблея людей з інвалідністю України»* : веб-сайт. URL: <http://naiu.org.ua/useful/etika-spilkuvannya/> (дата звернення: 22.12.2021).
2. Закон України «Про вищу освіту» від 1 лип. 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 22.12.2021).
3. Конвенція про права дитини : постанова ВР від 27 лют. 1991 р. №789-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 22.12.2021).
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю : ратифіковано законом від 16 груд. 2009 р. №1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 22.12.2021).
5. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права : указ Президії Верховної Ради Української РСР від 19 жовт. 1973 р. №2148-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text (дата звернення: 22.12.2021).
6. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки : проєкт / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf> (дата звернення: 22.12.2021).

REFERENCES

1. Etyka spilkuvannia: «Invalidnist» ta znannia z «dostupnosti» ta etyketu. (n. d.). *Vseukrayins'ke hromads'ke ob'yednannya «Natsional'na asambleya lyudey z invalidnistyu Ukrainy»* Retrieved from <http://naiu.org.ua/useful/etika-spilkuvannya/> [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu. № 1556-VII. (2014). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
3. Konventsiya pro prava dytyny. №789-XII. (1991). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].
4. Konventsiya pro prava osib z invalidnistyu. №1767-VI. (2009). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].
5. Mizhnarodnyy pakt pro ekonomichni, sotsial'ni i kul'turni prava. №2148-VIII. (1973). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text [in Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). *Proyekt Natsional'noyi stratehiyi rozvytku inklyuzyvnoyi osvity na 2020–2030 roky*. Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf> [in Ukrainian].

УДК316.614:159.98]-044.332-056.24

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
ПОСЛУГИ ДЕННОГО ДОГЛЯДУ ЗА ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Хворова Г. М. кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної, вікової та педагогічної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID: 0000-0001-5848-0041

E-mail: akhvorova@ukr.net

Котлова Л. О. кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри загальної, вікової та педагогічної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID: 0000-0003-2994-6724

E-mail: kotlova.lo@i.ua

Котловий С. А. кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID: 0000-0001-7724-9398

E-mail: kotlovuy@gmail.com

У статті розглянуто проблеми організації психолого-педагогічного супроводу денного догляду для дітей з інвалідністю, які мають комплексні порушення фізичного та розумового розвитку, включаючи розлади аутичного спектру. У теперішній час денний догляд для дітей з інвалідністю є базовою соціальною послугою, яка, відповідно до класифікатора соціальних послуг, передбачає соціальну реабілітацію; соціально-трудова адаптацію та організацію дозвілля; догляд; навчання батьків дітей з інвалідністю. Незважаючи на велику потребу, послуга розвивається дуже повільно. Потребує кадрового та методичного забезпечення, навчання працівників. Протягом 2020-2022 років за підтримки ЮНІСЕФ та низки інших міжнародних організації в Україні триває проект Спільно, завдяки якому відбувається впровадження послуги денного догляду в об'єднаних територіальних громадах Донецької та Луганської області. Зокрема, проведено близько 50 супервізій та воркшопів з питань як організації соціальної послуги, так і її психолого-педагогічного супроводу. На часі є розробка методичних рекомендацій для відділень денного догляду та спеціально організоване підвищення кваліфікації педагогічних фахівців, що працюють з дітьми з інвалідністю в умовах надання соціальної послуги денного догляду.

Ключові слова: соціальні послуги, аутизм, діти з інвалідністю, денний догляд.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROVISION
OF SOCIAL SERVICE OF DAY CARE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES**

Khvorova Hanna, PhD, Associate Professor, Professor of the department of general, age-related and pedagogical psychology, Ivan Franko Zhytomyr State University.

ORCID: 0000-0001-5848-0041

E-mail: akhvorova@ukr.net

Liudmyla Kotlova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the department of general, age-related and pedagogical psychology, Ivan Franko Zhytomyr State University

ORCID: 0000-0003-2994-6724

E-mail: kotlova.lo@i.ua

Kotlovyi Serhii, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Technologies, Ivan Franko Zhytomyr State University.

ORCID: 0000-0001-7724-9398

E-mail: kotlovuy@gmail.com

The article considers the problems of organizing psychological and pedagogical support of day care for children with disabilities who have complex disorders of physical and mental development, including autism spectrum disorders. Currently, day care for children with disabilities is a basic social service, which, according to the classifier of social services, provides social rehabilitation; social and labor adaptation and organization of leisure; care; training of parents of children with disabilities, and children with serious diseases, disorders, injuries, conditions (including before the establishment of disability). The service is provided semi-permanently (during the working day without overnight stays) in the premises of the social service provider. The documents accompanying the provision of social day care services for children with disabilities must contain: an agreement with the parents/recipients of the service; assessment of the needs of a child with a disability in care; psychological and pedagogical assessment of child development; individual development program. Despite the great need, the service is developing very slowly. Requires staffing and methodological support, training of employees. During 2020-2022, with the support of UNICEF and a number of other international organizations in Ukraine, the Joint project is underway, thanks to which the day care service is being implemented in the united territorial communities of Donetsk and Luhansk regions. In particular, about 50 supervisions and workshops on the organization of social services and its psychological and pedagogical support were conducted. It is time to develop methodological recommendations for day care departments and specially organized professional development of pedagogical specialists working with children with disabilities in the provision of social day care services.

Key words: social services, autism, children with disabilities, day care.

Постановка проблеми. За даними Міністерства соціальної політики і Міністерства охорони здоров'я станом на 01.01.2020 р. в Україні проживає 163 886 дітей з інвалідністю, з них близько 10 % або 16 тис. дітей мають інвалідність підгрупи А (особи з виключно високою мірою втрати здоров'я, надзвичайною залежністю від постійного стороннього догляду, допомоги або диспансерного нагляду інших осіб і які фактично не здатні до самообслуговування). Здебільшого такі діти перебувають вдома з одним батьків, який не має можливості працювати та самореалізуватися, або в закладах інституційного догляду. Обидва варіанти не передбачають соціалізації таких дітей, включення їх у життя суспільства нарівні з іншими дітьми. [2]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Батьки, що виховують дітей з особливостями розвитку, тобто – в умовах виконання особливих батьківських функцій, стикаються з додатковими проблемами у порівнянні з батьками нормотипових дітей. Вони включають стигму, брак прийняття широким суспільством, а також додаткові повсякденні труднощі, характерні для психічного або фізичного стану дитини (Burlaka, Shevtsov, & Lundquist, 2007; Burlaka, Graham-Bermann, & Delva, 2017). [4,5] Особливо це стосується батьків, які виховують

дитину з ментальними порушеннями, найбільше навантаження, за результатами сучасних досліджень, відчувають батьки з аутизмом. Батьки, котрі піклуються про дитину з аутизмом, як правило, відчувають додатковий стрес, який впливає на їхню здатність до виконання батьківських функцій (Baker-Ericzen, Brookman-Fraze, & Stahmer, 2006) [3]. При такому стресі батьки можуть сприймати свої батьківські навички менш адекватно. Попри те, щоб зменшити наслідки проблем поведінки в дітей з аутизмом, батьки повинні використовувати позитивні методи виховання дітей (Smith, Greenberg, Seltzer, & Hong, 2008) [9]. Крім того, батьки дітей з аутизмом повинні уникати нав'язливості, яка може перешкоджати розвитку в дітей навичок самостійного життя (Wood, 2006)[12] та комунікативних навичок (Siller & Sigman, 2002)[8], а також спричиняють проблеми уваги в дітей дошкільного віку (Brigham, Yoder, Jarzynka, & Tapp, 2009)[6]. Батьки дітей з аутизмом через високе навантаження можуть відчувати невпевненість у своїх батьківських навичках (Wing, 2004)[11]. Деякі дослідження підтвердили той факт, що використання батьківської негативної поведінки часто зростає серед батьків, що виховують дітей із порушеннями поведінки (наприклад, Dossator, Nicol, Stretch & Rajkhowa, 1994; Hastings, Daley, Burns, & Beck, 2006) [7].

Через брак доступу до якісної освіти, адекватної реабілітації та соціальних послуг, негативної соціальної стигматизації дитини з інвалідністю, браку позитивних взірців життя дорослих людей з інвалідністю, відбувається неусвідомлений вибір батьками стійкого заперечення реальності в надії на «вилікування», що унеможлиблює нормальний процес психологічної адаптації батьків до факти інвалідності дитини та досягнення прийняття, найбільш ефективного та ресурсного стану для компетентної взаємодії батьків з фахівцями та найвищої якості життя родини та самої дитини з інвалідністю. На думку дослідників (О.Романчук) [1], конфлікти сім'ї з фахівцями можуть бути зумовлені аж ніяк не потребою «пошуку винних», а реальними порушеннями професійних стандартів. Як наочний приклад такого стану речей Seligman (1989) [1] наводить дані дослідження, яке засвідчило, що показники «примирення» батьків з неповносправністю в одному містечку різко поліпшилися, коли там було відкрито спеціалізовану реабілітаційну установу.

Мета статті – науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови надання соціальної послуги денного догляду за дітьми з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для обґрунтування актуальності створення та розвитку соціальних та освітніх послуг для дітей з інвалідністю та їх родин доцільно використовувати досвід інших країн, та проведені наукові дослідження, які висвітлюють важливі аспекти підтримки сімей людей з інвалідністю. P. Wang & C. A. Michaels, 2009 [10] дослідили потреби батьків, що виховують дітей з важким ступенем інвалідності у КНР та можливості їхньої соціальної підтримки.

Це описове дослідження зібрало кількісні та якісні дані про 368 сімей у Народній Республіці Китай, які виховували дітей з вираженими вадами розвитку, дозволило оцінити наявні потреби сімей, доступні їм опори, деякі відмінності в усвідомленні потреб та підтримки між матерями та батьками, деякі відмінності в потребах та пов'язану з ними необхідність підтримки сімей з інвалідністю в дитини. Дані свідчать про те, що китайські сім'ї з дітьми з важкими вадами розвитку відчувають потребу в більшій кількості громадських послуг, інформації

та сімейній/соціальной підтримці. Сім'ї дітей з аутизмом, як правило, повідомляли більше потреби в інформації та підтримці, ніж батьки дітей з вадами розумового розвитку або фізичними вадами.

Якісний аналіз відповідей на відкриті питання про додаткові потреби говорить про те, що сім'ї відчувають потребу в більшій кількості професіоналів з навичками навчання дітей з важкою інвалідністю; потреба в більшій кількості соціальних послуг, які допоможуть сім'ї дати раду з дитиною з інвалідністю; потреба в більшій поінформованість суспільства та підтримці з боку уряду; потреба в працевлаштуванні, підтримці у самостійному дорослому житті, створенні систем підтримки дорослих людей з інвалідністю; та потреба в більших можливостях для інклюзії, соціалізації та участі у житті громади.

Хоча в останні роки у політиці щодо фінансування сімей та дітей з обмеженими можливостями відбулися позитивні зміни, принаймні в кількох економічно багатих регіонах (наприклад, Пекін, Гуанчжоу), не всі сім'ї прагнуть прийняти нову політику. Показовою в цьому сенсі є ситуація, під час конференції в Пекіні, де зібрано деякі дані для цього дослідження, кілька батьків заявили, що вони відмовилися від надання додаткового доходу (пособія) для сімей з дітьми з інвалідністю через занепокоєння та страх щодо «офіційного запису» про інвалідність дитини. Автори дослідження вважають, що, в основному, це занепокоєння пов'язано з усвідомленням стигматизації інвалідності в Китаї.

Що стосується відповідей на питання Шкали підтримки сім'ї, батьки вказали, що вони в першу чергу поклалися на школу своєї дитини, їх партнера по шлюбу та їхні великі родини для соціальної підтримки. Ці результати узгоджуються з наявною літературою (Baxter & Kahn, 1999; Chen & Tang, 1997; Dunst et al., 1988; Хол, 1996; Вонг & Вонг, 2003) [10].

Обмеженням цього дослідження було те, що всі відповіді отримані від сімей, які вже отримували послуги для своїх дітей у школах для дітей з особливими освітніми потребами, а деякі з них були відвідувачами конференції для батьків, що може вказувати на більшу потребу в підтримці або на більшою залученням, ніж в деяких інших родині дітей з важкою інвалідністю. Іншими словами, зазначені потреби в підтримці, відображають ситуацію у тих сім'ях, які вже отримували послуги від приватних та державних провайдерів. Потреби та соціальний супровід сімей дітей з інвалідністю, які не отримують послуг, наприклад – у сільських та слаборозвинених районах Китаю, залишаються невідомими, що є підставою для проведення досліджень у майбутньому.

Програми навчання для батьків, на думку авторів дослідження, можуть бути однією з стратегій задоволення потреб сімей щодо їх забезпечення з інформацією. Потенційні теми, які можна розглянути на такому навчання може включати розуміння особливостей різних порушень розвитку; типовий та нетиповий розвиток дитини, його особливості у різні вікові періоди; стратегії та техніки для навчання конкретним навичкам та управління складною поведінкою; розуміння та використання наявного законодавства щодо людей з інвалідністю, фінансування та механізмів підтримки. Також слід створити групи підтримки, щоб батьки могли поділитися своїм досвідом один з одним та разом шукати рішення важливих життєвих проблем. Забезпечення підтримки всієї родини, програми навчання батьків мають заохочувати батьків до спілкування з іншими членами сім'ї. Це може бути першим кроком у формуванні активних батьківських

адвокаційних мереж в Китаї. Одночасно, завданням адвокатів та фахівців є активна робота над деякими культурними та контекстуальними змінами у суспільній свідомості народу Китаю, які попереджатимуть маргіналізацію людей з важкими вадами розвитку та їхніх родин.

Виходячи з реалій сучасної української освіти є всі підстави вважати, що освітні послуги, які надаються дітям з інвалідністю відповідно до законодавства України – спеціальна та інклюзивна освіта – не можуть повністю перекрити потреби дітей з важкими та множинними порушеннями розвитку у фаховому супроводі. Це збільшує відповідальність системи соціального захисту за якість та доступність соціальних послуг, від яких залежить якість життя дітей та дорослих з інвалідністю та їх сімей. Це цілий комплекс соціальних послуг, який охоплює весь життєвий цикл людини з інвалідністю від народження до дорослого віку: раннє втручання, денний догляд для дітей з інвалідністю, тимчасовий перепочинок для батьків дітей з інвалідністю, підтримане незалежне проживання.

Гідною альтернативою для дітей, що мають складні порушення розвитку, у тому числі з інтелектуальними та психосоціальними порушеннями розвитку, є надання послуги денного догляду. З введенням в дію 01.01.2020 р. Закону України «Про соціальні послуги» послуга денного догляду стала базовою, що передбачає, що її надання забезпечується міськими державними адміністраціями та виконавчими органами сільських та міських рад об'єднаних територіальних громад (ОТГ).

Разом з тим, станом на сьогодні соціальна послуга денного догляду для дітей з інвалідністю розвивається дуже повільно. Так, для прикладу, у місті Києві, де є більше 1100 дітей з інвалідністю підгрупи А, послуга денного догляду надається лише близько 300-м дітям у територіальних центрах соціального обслуговування, а також деякими неурядовими організаціями. Тобто загальна пропозиція не покриває навіть половини потреби у послугі в м. Києві. Втім, у сотнях ОТГ такої послуги не існує, як правило, взагалі. А це означає, що тисячі сімей в Україні, які виховують дітей з інвалідністю, залишені сам-на-сам зі своїми складними життєвими обставинами, перебувають у постійному фізичному та психоемоційному напруженні та виключенні з активної участі у житті суспільства на рівні з іншими.

Відтак в Україні є приклади, коли соціальна послуга денного догляду успішно надається не один рік як на базі комунального закладу, так і громадської організації, у тому числі у співпраці з органами місцевого самоврядування через механізм соціального замовлення чи інші варіанти партнерства. ГО «Родина для осіб з інвалідністю» (м.Київ) створена 21 рік тому батьками, які виховують дітей з інвалідністю та має на меті забезпечення гідного життя родині, яка виховує дитину або дорослого з інвалідністю, привернення уваги органів державної влади, інших державних та недержавних структур та громадськості (в Україні та закордоном) до проблем дітей та дорослих з інвалідністю, захист законних інтересів людини з інвалідністю та її родини. Одним з напрямів роботи ГО «Родина для осіб з інвалідністю» є надання соціальної послуги денного догляду для дітей з інвалідністю.[2]

Відповідно до класифікатора соціальних послуг, денний догляд для дітей з інвалідністю передбачає соціальну реабілітацію; соціально-трудова адаптацію та організацію дозвілля; догляд; навчання батьків та осіб що їх замінюють - для

дітей з інвалідністю та дітей з тяжкими захворюваннями, розладами, травмами, станами (у тому числі до встановлення інвалідності). Послуга надається напівстаціонарно (протягом робочого дня без ночівлі) у приміщенні надавача соціальної послуги.

У відділенні денного догляду ГО «Родина» створено міждисциплінарну команду (МДК), до складу якої входять: спеціальний (корекційний) педагог, фізичний терапевт/фахівець з фізичної реабілітації, логопед, психолог, вихователь. Зміст роботи МДК полягає в оцінюванні індивідуальних потреб та розробці індивідуальної програми розвитку дитини та моніторингу її реалізації. Індивідуальні потреби дитини визначаються з урахуванням пізнавальних можливостей; сенсорних потреб (потреба у сенсорно-інтегративній терапії); рівня розвитку мовлення, можливості застосування альтернативної комунікації; стану слуху та зору; фізичних труднощів, обмежень мобільності; рівня самообслуговування; наявності проблемної поведінки; зони найближчого розвитку.

Протягом 2020-2022 років за підтримки ЮНІСЕФ та низки інших міжнародних організації в Україні триває проект Спільно, завдяки якому відбувається впровадження послуги денного догляду в об'єднаних територіальних громадах Донецької та Луганської області. Деякі громади тільки починають надання послуги (Бахмут, Сіверськ, Соледар, Троїцьке, Білокуракине), інші вже вийшли на достатньо високий рівень за кількісними та якісними показниками, зокрема, у громаді Новопокска Луганської області.

Станом на кінець 2021 р. у відділенні надання соціальних послуг в умовах денного перебування комунальної установи «Центр надання соціальних послуг Новопоксвської селищної ради» отримують денний догляд дітей з інвалідністю 35 дітей, яким було проведено наступні заходи: 230 занять з вчителем-логопедом, 268 занять з вчителем-реабілітологом, 134 сеансів з масажу, 67 з ЛФК, 107 групових заходів, організація дозвілля та ігрової діяльності всіма спеціалістами відділення – 634 заходи. Відвідувати відділення отримувачі соціальних послуг почали з лютого 2021 року.

Для надання соціальних послуг відділенням за потреби залучається психолог Центру, який проводить психологічне консультування, підтримку, діагностику, корекцію, психотерапію, реабілітацію отримувачам соціальних послуг відділення, проводить психолого-педагогічну корекцію з урахуванням індивідуальних потреб, психолого-профілактичну роботу з дітьми, їх батьками, та особами з інвалідністю. В роботі використовує такі методики як: психокорекція, казко-, ігро-, музико-, пісочна терапії, виховні бесіди, тренінги, тощо. За вказаний період 14 дітям психологом було надано: 11 психологічних консультувань, 17 індивідуальних психологічних діагностик, 4 групові психологічні діагностики, 84 занять, щодо корекції психологічного стану та поведінки, 4 зустрічі з батьками стосовно психологічної підтримки дитини з інвалідністю; 4 особам з інвалідністю було надано: 7 групових психологічних діагностик, а також 2 родини отримали 16 психологічних консультувань.

Крім цього, відділення надання соціальних послуг в умовах денного перебування з 20 серпня до 30 листопада 2021 року приймає участь в апробації проекту нового Державного стандарту соціальної послуги денного догляду дітей з інвалідністю, що дозволить при його реалізації покращити якість надання цієї

послуги. Працівники відділення постійно проходять навчання та підвищують свою кваліфікацію, беруть участь в супервізіях, ведуть особові справи отримувачів соціальних послуг, журнали та іншу документацію, яка стосується роботи відділення, постійно вивчають практику інших надавачів соціальних послуг за напрямом денного догляду дітей з інвалідністю, застосовують в роботі різноманітні методики щодо розвитку дітей, проводять роз'яснювальну роботу з батьками дітей, які отримують соціальну послугу, щодо набутих дітьми навичок та вмінь і підтримання їх в домашніх умовах для закріплення та ефективності результатів розвитку дітей. Постійно проводяться засідання міждисциплінарної команди для оцінювання потреб отримувачів соціальних послуг, перегляду та коригування їх індивідуальних планів, поточного оцінювання результатів, складання та коригування графіку відвідування та підвезення дітей до відділення автотранспортом Центру. Працівники відділення також здійснюють супроводження дітей під час їх підвезення до відділення та до місця їх проживання.

В означених громадах Донецької та Луганської області протягом 2020-2022 рр. нами проведено близько 50 супервізій та воркшопів з питань як організації соціальної послуги, так і її психолого-педагогічного супроводу. Коло питань педагогічного напрямку, висвітлених на воркшопах, містить: особливості різних типів індивідуальних потреб дітей, які входять в неоднорідну групу дітей з важкими та множинними порушеннями розвитку; поняття «депривація», її види та наслідки; принципи розвивального догляду та їх реалізації в таких аспектах, як типи середовища, події в житті дітей, необхідне обладнання, виконання рутинних повсякденних справ та набуття дітьми самостійності, спеціально організовані заняття для дітей з інвалідністю, які отримують послугу денного догляду; сучасне розуміння сутності розладів аутичного спектру, потреби та можливості людей з низкофункціональним та високофункціональним аутизмом; загальне уявлення про основні актуальні методики та шляхи психолого-педагогічної допомоги при аутизмі; підходи до організації важливих режимних моментів та спеціально організованих занять при наданні послуги денного догляду дітям з аутизмом; поняття родинно-центрованого підходу та супроводу родини з інвалідністю; психологічні стадії адаптації до ситуації батьківства дитини з порушеннями розвитку; компетентне батьківство щодо дітей з інвалідністю, його складові, рівні батьківської компетентності; компетентна взаємодія фахівців з батьками дітей з інвалідністю; етапність формування та розвитку взаємодії фахівця (психолога) з родителем; формування навичок самообслуговування в дітей методами АВА-терапії: таблиця збору даних щодо навичок самообслуговування, протокол формування туалетної навички, завдання батьків, завдання фахівців, побудова співпраці, вибір та розширення мотиваційних стимулів, використання візуальних розкладів.

В результаті проведення воркшопів та супервізій фахівцям громад були надані численні рекомендації, зокрема: організація отримання послуги «кластерним» методом, при якому формуються певні мікрогрупи дітей, які відвідують центр в один і той самий час, варто залучати нових дітей в ті мікрогрупи, які найбільше відповідають віку та рівню розвитку дитини; створення якісного за текстом та ілюстративним матеріалом інформаційно-рекламного буклету про зміст нової для громади соціальної послуги денного

догляду, розміщення інформації в групах в соціальних мережах, які об'єднують членів громади; співпраця та обмін інформацією з тими командами, які нещодавно впровадили послугу – щодо алгоритму вдалого старту, налагодження взаємодії з сім'ями клієнтів, номенклатурою документації тощо; необхідність введення в штат відділення денного догляду посад педагога-реабілітолога, психолога, логопеда, особливо, в тих громадах, де немає жодного такого фахівця (відсутні ІРЦ та реабілітаційні відділення).

Документи, які супроводжують надання соціальної послуги денного догляду для дітей з інвалідністю, обов'язково мають містити: договір з батьками/отримувачами послуги; оцінювання потреб дитини з інвалідністю в догляді; психолого-педагогічне оцінювання розвитку дитини; індивідуальну програму розвитку.

Воркшопи для фахівці з педагогічного супроводу денного догляду охоплювали методичні рекомендації та практичні вправи з наступних питань:

– особливості різних типів індивідуальних потреб дітей, які входять в неоднорідну групу дітей з важкими та множинними порушеннями розвитку; поняття «депривація», її види та наслідки; принципи розвивального догляду та їх реалізації в таких аспектах, як типи середовища, події в житті дітей, необхідне обладнання, виконання рутинних повсякденних справ та набуття дітьми самостійності, спеціально організовані заняття для дітей з інвалідністю, які отримують послугу денного догляду.

– сучасне розуміння сутності розладів аутичного спектру, потреб та можливостей людей з низкофункціональним та високофункціональним аутизмом та завдання їх педагогічного супроводу в процесі надання послуги денного догляду; загальне уявлення про основні актуальні методики та шляхи психолого-педагогічної допомоги при аутизмі; підходи до організації важливих режимних моментів та спеціально організованих занять при наданні послуги денного догляду дітям з аутизмом.

– поняття родинно-центрованого підходу та супроводу родини з інвалідністю; психологічні стадії адаптації до ситуації батьківства дитини з порушеннями розвитку; компетентне батьківство щодо дітей з інвалідністю, його складові, рівні батьківської компетентності, компетентна взаємодія фахівців з батьками дітей з інвалідністю; поняття про індивідуальний профіль дитини та родини; етапність формування та розвитку взаємодії фахівця (психолога) з родителем, практичні поради по взаємодії фахівців з батьками дітей з інвалідністю, аналіз та обговорення відеофрагментів взаємодії фахівців з батьками.

– приклад організації взаємодії фахівців з батьками з метою формування навички самообслуговування методами АВА-терапії; таблиця збору даних щодо навичок самообслуговування; приклад компетентної взаємодії фахівців з батьками: протокол формування туалетної навички, завдання батьків, завдання фахівців, побудова співпраці фахівців з батьками у процесі формування побутових навичок методами АВА-терапії; практичне вивчення кейсів з дітьми, які отримують соціальну послугу денного догляду у громаді та їх батьками.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Актуальні завдання педагогічного супроводу денного догляду дітей з інвалідністю потребують нових підходів до створення організаційно-педагогічних умов цього

процесу, розробки алгоритмів педагогічної діагностики та впровадження індивідуальних програм розвитку дитини, оскільки педагогічний супровід денного догляду не може бути здійснений тими засобами та за тими програмами, що були розроблені для спеціальної освіти. На часі є розробка методичних рекомендацій для відділень денного догляду та спеціально організоване підвищення кваліфікації педагогічних фахівців, що працюють з дітьми з інвалідністю в умовах надання соціальної послуги денного догляду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів, 2008. 334 с.
2. Хворова Г., Онуфрик М., Майорова Н. Центр (відділення) денного догляду для дітей з інвалідністю: нормативно-правове забезпечення, адміністрування, психолого-педагогічний супровід, підтримка компетентного батьківства: інформаційно-методичний посібник / Фонд соціального захисту інвалідів ; Громадська організація «Родина». Київ, 2020. 56 с.
3. Baker-Ericzen M., Brookman-Frazee L., Stahmer A. Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006;30(4):194–204.
4. Burlaka, V., Graham-Bermann, S. A., & Delva, J. (2017). Family factors and parenting in Ukraine. *Child Abuse & Neglect*, 72, 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.007>
5. Burlaka, V., Shevtsov, A., & Lundquist, L. (Eds.). (2007). *Introduction to habilitation and rehabilitation of children with disabilities*. Kyiv: Herb.
6. Brigham, N., Yoder, P. J., Jarzynka, M. A., & Tapp, J. (2010). The sequential relationship between parent attentional cues and sustained attention to objects in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 200–208. DOI: 10.1007/s10803-009-0848-7.
7. Dossetor, D. R., Nicol, A. R., Stretch, D. D., & Rajkhowa, S. J. (1994). A study of expressed emotion in the parental primary carers of adolescents with intellectual impairment.
8. Siller, M., & Sigman, M., (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77–89. DOI: 10.1023/A:1014884404276.
9. Smith, L. E., Greenberg, J. S., Seltzer, M., & Hong, J., (2008). Symptoms and behavior problems of adolescents and adults with autism: Effects of mother-child relationship quality, warmth, and praise. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 387–402.
10. P. Wang and C. A. Michaels. Chinese Families of Children With Severe Disabilities: Family Needs and Available Support. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2009, Vol. 34, No. 2, 21–32
11. Wing, L. (2004). The spectrum of autistic disorders. *Hospital Medicine*, 65, 542–545.
12. Wood, J. J., (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry Hum Dev*. Fall; 37(1): 73–87.



REFERENCES

1. Romanchuk O. Nepovnospravna dytyna v sim'yi ta v suspil'stvi [Disabled child in the family and in society]. Lviv, 2008. 334 p. [in Ukrainian].
2. Khvorova H., Onufryk M., Maiorova N. Tsentr (viddilennia) dennohodohliadu dlia ditei z invalidnistiu: nornatyvno-pravove zabezpechennia, administruvannia, psykhologo-pedagogichniy suprovid, pidtrymka kompetentnoho batkivstva. – Kyiv, 2020. 56 p. [in Ukrainian].
3. Baker-Ericzen M., Brookman-Frazee L., Stahmer A. Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006;30(4):194–204.
4. Burlaka, V., Graham-Bermann, S. A., & Delva, J. (2017). Family factors and parenting in Ukraine. *Child Abuse & Neglect*, 72, 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.007>
5. Burlaka, V., Shevtsov, A., & Lundquist, L. (Eds.). (2007). Introduction to habilitation and rehabilitation of children with disabilities. Kyiv: Herb.
6. Brigham, N., Yoder, P. J., Jarzynka, M. A., & Tapp, J. (2010). The sequential relationship between parent attentional cues and sustained attention to objects in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 200–208. DOI: 10.1007/s10803-009-0848-7.
7. Dossetor, D. R., Nicol, A. R., Stretch, D. D., & Rajkhowa, S. J. (1994). A study of expressed emotion in the parental primary carers of adolescents with intellectual impairment.
8. Siller, M., & Sigman, M., (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77–89. DOI: 10.1023/A:1014884404276.
9. Smith, L. E., Greenberg, J. S., Seltzer, M., & Hong, J., (2008). Symptoms and behavior problems of adolescents and adults with autism: Effects of mother-child relationship quality, warmth, and praise. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 387–402.
10. Wood, J. J., (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry Hum Dev*. Fall; 37(1): 73–87.
11. P. Wang and C. A. Michaels. Chinese Families of Children With Severe Disabilities: Family Needs and Available Support. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2009, Vol. 34, No. 2, 21–32.
12. Wing, L. (2004). The spectrum of autistic disorders. *Hospital Medicine*, 65, 542–545.



**ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

УДК 364.316.3

**ПІДХІД, ОРІЄНТОВАНИЙ НА СИЛЬНІ СТОРОНИ,
У РОБОТІ З ТЕРИТОРІАЛЬНИМИ ГРОМАДАМИ:
ОГЛЯД МІЖНАРОДНОЇ ПРАКТИКИ**

Тетяна Семигіна, доктор політичних наук, професор, Національне агентство кваліфікацій.

ORCID: 0000-0001-5677-1785

E-mail: semigina.tv@gmail.com

Дарія Палатна, аспірантка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

ORCID: 0000-0003-0591-4090

E-mail: darya.palatna@gmail.com

У статті на основі аналізу закордонної літератури визначено особливості застосування на рівні територіальної громади підходу, орієнтованого на її сильні сторони. Установлено, що цей підхід належить до емансипативної макропрактики соціальної роботи і спрямований на використання ресурсів громади для розв'язання колективних проблем та забезпечення справедливих відносин у громаді. Визначено, що у відносно сталих ситуаціях використовують такі стратегії, як: участь громади, колективне наснаження; розвиток громад на основі ресурсів. Під час кризових та надзвичайних ситуацій застосовують стратегію розвитку резилієнсу громади.

***Ключові слова:** соціальна робота в територіальній громаді; територіальна громада; ресурси; колективне наснаження; колективна дія; участь громад, резилієнс громади; соціальний капітал; емансипативна практика.*

**STRENGTH-BASED APPROACH IN WORKING
WITH TERRITORIAL COMMUNITIES:
A REVIEW OF INTERNATIONAL PRACTICE**

Tetyana Semigina, Dr.in Political Sciences, Professor, National Qualifications Agency.

ORCID: 0000-0001-5677-1785

E-mail: semigina.tv@gmail.com

Daria Palatna, PhD student, Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy Taras Shevchenko National University of Kyiv.

ORCID: 0000-0003-0591-4090

E-mail: darya.palatna@gmail.com

Based on the analysis of literature, the paper reviews the characteristic of the application of the strength-based approach at the level of the territorial community, which has become widespread since the 1990s. It was stressed that this approach belongs to the emancipatory (developmental) macro-practice of social work and is aimed at using community resources to solve collective problems, as well as ensuring more equitable relations in the community. The paper highlights that for relatively stable situations in communities and in developing communities, the following strategies could be used: community participation; collective empowerment; asset-based community development. The authors specify the peculiarities of the application of these approaches in social work within territorial communities.

While for crises and emergencies, a community resilience development strategy is more commonly used. This strategy involves building community members' ability to use their own resources to overcome emergencies and return to normal life. The paper reveals the process of working with territorial communities in emergencies and considers the following stages: assessment of losses and risks; determining community capacity; ensuring participation; education and training; formation of resilience. These stages are presented in such a way that the community can pass gradually or cyclically, in case when the impact of the emergency is prolonged or repeated.

The paper features the key components of the strengths-based approach applied to social work with territorial community: community empowerment; collective action and self-organization; positive self-identification and community values; viability (resilience) of the community. The specifics of these strategies are outlined, their differences from the classical typology of community work models (by J. Rothman) are discussed.

Keywords: *social work in the territorial community; territorial community; resources; collective inspiration; collective action; community participation; community resilience; social capital; emancipatory practice.*

Постановка проблеми. Робота в громаді, як індивідуальна робота чи робота з групами, становить важливу складову сучасної соціальної роботи [24; 35]. Таку діяльність, яка ще має назву «макропрактика соціальної роботи», з огляду на глобальне визначення соціальної роботи [24], розглядають як один зі шляхів справедливого перерозподілу суспільних ресурсів на користь груп, які перебувають у не вигідному становищі.

Повернення до ідей громади у 1990-х роках пов'язують зі створенням сприятливих умов для відродження принципів демократії, підтвердження зв'язку між розвитком громади, місцевого самоврядування та рішучою політикою реформ [4]. В Україні потужним ресурсом для набуття територіальними громадами суб'єктності стало розгортання децентралізації та плюралізація в наданні соціальних послуг [10]. Наразі формування громад сприяє розв'язанню як індивідуальних, так і суспільних проблем [18; 26]. Таке переосмислення ролі громад породжує потребу використання ефективних інструментів макропрактики соціальної роботи і вивчення тих соціальних практик територіальної громади, які спрямовують на активізацію мешканців громади та залучення їх до локальних ініціатив.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній літературі будь-яку громаду, зокрема й територіальну, розглядають як соціальний конструкт, певну умовну реальність [13; 19]. Через те для соціальних працівників, які провадять діяльність на рівні громади, важливо насамперед формувати у її членів відчуття належності до територіальної громади [40]. Науковці також звертають увагу на організацію та мобілізацію таких громадян [6; 9], сприяння діяльності окремих активістських груп у територіальних спільнотах [44].

Згідно із сучасною закордонною літературою робота в громаді передбачає врахування кількох важливих концепцій: 1) *теорії співіснування в громадах*, яка, з

одного боку, виходить з того, що в громаді має відбуватися постійне спілкування, засноване на прихильності, толерантності та повазі, з метою обміну, зокрема колективним досвідом [11], а з іншого, робота в громаді має спиратися на філософію прав людини й протидіяти порушенню їх громадою [42]; 2) *концепції соціального капіталу*, який складається з активних взаємозв'язків між людьми, у межах яких спільні цінності та довіра пов'язують членів мереж і громад, роблять можливою їх взаємодію [30]; 3) *концепції спільного ресурсу* (Е. Остром [2], описуючи самоорганізовані територіальні громади як користувачів спільних ресурсів, звертала основну увагу на процес створення правил, за якими відбувається відбір та розподіл спільних ресурсів).

Із 1970-х років у закордонній літературі послуговуються класифікацією моделей соціальної роботи в громаді, запропонованою Д. Ротманом. Ця класифікація включає: 1) місцевий розвиток (англ. *locality development*), тобто організовані зусилля людей щодо поліпшення умов життя в громаді та здатності людей до участі в цьому житті; 2) соціальне планування (англ. *social planning*), зосереджене на процесі розв'язання соціальних та інших проблем через стратегічне планування, зокрема визначення системи надання соціальних послуг, із залученням населення; 3) соціальну дію (англ. *social action*), спрямовану на перерозподіл влади, ресурсів, зміну порядку ухвалення рішень у громаді та політики формальних структур [41]. Проте соціальна робота розвивається концептуально та методологічно, і це позначається і на роботі в громаді. Наприклад, одним із напрямів роботи в громаді вважають зелену соціальну роботу [7], спрямовану на досягнення екологічної справедливості.

Інструментально сучасна макропрактика соціальної роботи ґрунтується на *колективному наснаженні* (імпаурменті, розширенні можливостей) [28; 37] та на *підході, орієнтованому на сильні сторони громади* [24; 27], спрямованому на використання ресурсів громади для розв'язання колективних проблем [33, 41], причому перше інколи вважають основою для всього підходу. Зараз у вітчизняному науковому дискурсі підхід, орієнтований на сильні сторони громади, розглядають у цілому, переважно на мікро- та мезорівнях [8; 12], але не на макрорівні.

Мета статті: на основі аналізу закордонної літератури визначити особливості застосування на рівні територіальної громади підходу, орієнтованого на її сильні сторони.

Виклад основного матеріалу. Загальна характеристика підходу, орієнтованого на сильні сторони. Підхід, орієнтований на сильні сторони клієнтів (індивідів, груп, громад), науковці відносять до розвивальних (емансипативних) [29] або трансформаційних [17] підходів соціальної роботи. Це цілісний і прагматичний підхід, заснований на принципах прав людини та соціальної справедливості, який розв'язує проблему бідності та соціально-економічної нерівності на рівні особистості, домогосподарств, громади та політики. У межах цього підходу використовують різні форми роботи, зокрема соціальні інвестиції, розвиток громади, розвиток потенціалу, які побудовані на інтеграції мікро- та макропрактики.

Він передбачає вирішення конкретних соціальних завдань через відкриття та розвиток внутрішніх ресурсів і формування позитивної самоідентичності. За твердженням дослідників [25; 34; 43], підхід має шість основних складових: 1)

орієнтація на цілі; 2) оцінка сильних сторін; 3) ресурси навколишнього середовища / оточення людини чи громади; 4) оцінка сильних сторін з огляду на поставлену ціль; 5) взаємовідносини, розвиток сподівань та очікувань клієнтів соціальної роботи або громад; 6) свідомий вибір.

Сутність підходу розкривається через розуміння семи ключових принципів, описаних у науковій літературі:

1) *принцип соціальної справедливості*, що полягає в забезпеченні рівності для всіх соціальних груп у їх правах і свободах, а також досягненні життєвого добробуту;

2) *принцип прозорості* – відкритість та доступність інформації, що стосується життя громади та її членів (наприклад, планування бюджету, наявність соціальних послуг, стратегія розвитку громади тощо);

3) *принцип використання сили* передбачає діяльність у рамках наданих повноважень та відповідальності без зловживання владою;

4) *принцип поваги* визначає ставлення до кожної особистості як до цілісної та цінної;

5) *самоідентифікація через приналежність до громади* означає усвідомлення особистістю громади як єдиного цілого, а себе як частини цього цілого;

6) *принцип орієнтації на сили та можливості* являє собою кульмінацію цього підходу та передбачає бачення громади такою, яка має ресурси та можливості для вирішення поставлених перед нею соціальних завдань;

7) *принцип співпраці та партнерства* – залучення всіх членів громади до процесу її розвитку [32; 38; 43].

Іншими словами, кінцевою метою застосування підходу, орієнтованого на сильні сторони громади, можна вважати формування спроможності та розвиток ідентичності громади, спроможної до розв'язання соціальних проблем та сталого розвитку.

Інструменти підходу, орієнтованого на сильні сторони, для роботи в громадах. Узагальнення ідей закордонної літератури дає підставити виокремити такі стратегії використання підходу, орієнтованого на сильні сторони громади, у сучасній соціальній роботі:

- 1) участь громади (англ. community participation);
- 2) колективне наснаження (англ. community empowerment);
- 3) розвиток громад на основі ресурсів (англ. community assets-building);
- 4) формування резилієнсу в громаді (англ. community resilience interventions).

Перші три стратегії застосовують у відносно сталих ситуаціях та громадах, що розвиваються; остання – у кризових та надзвичайних ситуаціях, а також для пошуку прихованих ресурсів громади для формування життєстійкості громади [3]. Кожна із цих стратегій ґрунтується на певній парадигмі (інституційній, конфліктологічній, соціально-екологічній) й різноманітних формах громадської активності із різним ступенем формалізації соціальних відносин та інституціоналізації громадських практик у територіальній громаді. У межах цих стратегій функції соціальних працівників можуть сутнісно відрізнитися. Розглянемо детальніше ці стратегії.

Участь громади як напрям макропрактики соціальної роботи передбачає поступове залучення членів територіальної громади до вирішення актуальних соціальних проблем через реалізацію таких етапів: 1) інформування; 2) консультування; 3) включення; 4) співпраця; 5) розширення можливостей (це так звана драбина участі, запропонована Ш. Арнстейн у 1969 р. [16]).

На першому етапі члени громади мають бути проінформовані про наявну ситуацію та механізми участі в прийнятті рішень на рівні територіальної громади (наприклад: громадські слухання, петиції, звернення громадян тощо). Етап консультування передбачає навчання членів громади щодо вирішення актуальних соціальних проблем у громаді. Включення членів громади до життя громади може відбуватись шляхом проведення спільних соціальних проєктів або спільних заходів. Наступним етапом є формування співпраці між основними суб'єктами в громаді (місцева влада, бізнес, громадський сектор, надавачі соціальних послуг, населення, релігійна спільнота тощо). При цьому увагу соціальних працівників, залучених до мобілізації громади, варто звернути на вразливі групи в громаді і забезпечення соціально справедливого ставлення до них.

Кінцевим результатом застосування інструменту участі громад має бути розширення можливостей громади для задоволення потреб населення та розвитку громади [39]. Це можна в широкому сенсі вважати діяльністю із розвитку соціального капіталу громади і її самоідентифікації як спроможної розв'язувати власні проблеми.

Колективне наснаження передбачає формування спільної ідентичності, тобто сприйняття територіальної громади як єдиного цілого. Разом з тим, колективне наснаження полягає в поверненні членам громади контролю над власним життям та життям громади. Колективне наснаження спирається на такі принципи в роботі з територіальною громадою: надання контролю громадам; передача лідерства громадського сектору; розвиток ефективної взаємодії; досягнення результатів для вдосконалення громади; розвиток прозорості та надійності [31].

Процес колективного наснаження складається з таких кроків: визначення стейкхолдерів; спільне визначення проблеми; створення плану дій; залучення населення; реалізація плану дій.

Громаді як системі людських взаємодій притаманна емерджентність, за якої властивості громади не зводяться до властивостей окремих її індивідів [5]. Тому в основі інструмента колективного наснаження перебуває колективна дія як соціальна практика, спрямована на перерозподіл ресурсів у громаді, захист дискримінованих груп, протидію соціальній ексклюзії.

Сучасні дослідники, наприклад Е. Гілхріст [22], вважають колективну дію виявом мережових відносин у суспільстві, завдяки якій відбувається суспільний обмін (про який згадують і теорії співіснування в громаді [42]) та формується структура територіальної громади. Власне, з виникненням та розвитком громадянського суспільства, межі людської відповідальності розширюються, відповідно й колективні дії мають різноплановий характер, формуючись як на основі раціонального, так і афективного (емоційного) компонентів.

Наснаження пов'язує особисте і політичне, підвищує рівень соціального капіталу в групі – внутрішньогрупову довіру, а також мобілізує групу для

розв'язання конфлікту без консенсусу, тобто шляхом задоволення інтересів однієї групи без врахування інтересів іншої групи [36]. У цьому випадку відбувається мобілізація мешканців громади задля відстоювання своїх прав, можуть виникати нові групи, форми взаємодії та зростає соціальний капітал усередині таких груп.

Діяльність соціальних працівників в цьому контексті стає чинником, що сприяє здійсненню спільних колективних дій, спрямованих на розвиток самосвідомості членів громади, позитивні зміни в громадах у частині перерозподілу ресурсів.

Розвиток громад на основі ресурсів – розвиток спроможності громади визначати та використовувати власні ресурси, а також залучати ресурси в середині громади та ззовні. У межах цієї стратегії до ресурсів громади відносять такі, як: географічне становище, природні ресурси, інфраструктура, людські ресурси, фінансові ресурси тощо [26].

Деякі науковці виокремлюють соціальні ресурси територіальної громади, які розглядають як еталонні цінності і преференції територіальної громади, її соціальні мережі, які сприяють схильності її членів до співробітництва, їхній здатності до самоорганізації [14].

Ця стратегія роботи з громадою спрямована на розвиток її потенціалу, тобто набуття якостей і сильних сторін, які населення індивідуально або колективно використовуватиме для підвищення свого рівня життя. У цьому сенсі модель ґрунтується на сучасних соціально-педагогічних концепціях активізуючої соціалізації [21] та адаптивності [1].

У межах цієї стратегії важливими вважають різні способи спільної оцінки ресурсів, планування їх використання, прозорість цілей, для яких використовують ресурси, які набувають соціальних ознак «спільності». Саме тому відчутну роль відіграють інституціоналізовані на рівні громади правила, за якими відбувається відбір та розподіл спільних ресурсів. На такі правила зауважувала Е. Остром [2]. Соціальні працівники, організатори громад повинні звертати увагу на підтримку ініціатив «знизу» та включення їх до стратегії розвитку територіальних громад тощо.

Застосування підходу для роботи в умовах надзвичайних подій. Мобілізація громади в умовах кризових та надзвичайних ситуацій (повені, землетруси, катастрофи, збройні конфлікти) спирається на підхід резилієнсу (життєстійкості, стресостійкості).

Розвиток резилієнсу в громаді полягає в розвитку спроможності громади використовувати власні ресурси для ефективного реагування та розвитку спроможності громади до подолання надзвичайних ситуацій, спричинених природними чи людськими факторами [15; 20]. Надзвичайна ситуація супроводжується множинними втратами на всіх рівнях функціонування громади, саме тому громада часто потребує соціальних інтервенцій для відновлення свого нормального життя. Процес формування життєстійкості громади, відповідно до підходу, орієнтованого на сильні сторони, представлено на рис. 1.



Рис. 1. Процес формування життєстійкості громади

Джерело: авторська розробка.

Робота із територіальною громадою в умовах надзвичайних подій має починатись з оцінки реальної ситуації в громаді – визначення наявних утрат та наявних ризиків щодо майбутніх утрат. Наступний етап – оцінка потреб та ресурсів громад із фокусом на ресурси громади. Діяльність у рамках підходу, орієнтованому на сильні сторони громади, зумовлює проведення глибокої роботи не лише на визначення широкого спектра ресурсів громади, а й на розвиток наявних ресурсів. Важливою умовою успішної роботи, яка хоч і виокремлена в нашій схемі як окремий етап, може проходити наскрізно через усі етапи, вважаємо забезпечення участі всіх членів громади. Це потребує формування належних механізмів та правил спільної діяльності, розвитку співпраці та самоорганізованості. Наступний етап – навчання та підготовка – характеризує головну відмінність застосування інструмента розвитку резилієнсу в громаді.

Формування життєстійкості громади полягає в отриманні її членами необхідних умінь, знань та навичок для подолання надзвичайних подій. Для проведення цієї роботи важливо пройти попередні етапи та оцінити, які навички потрібні конкретній громаді для подолання конкретної ситуації, які навички члени громади вже мають і який їхній рівень. Після розвитку необхідних навичок громада може апробувати їх у соціальній активності на наступному етапі – планування соціальної діяльності та сама соціальна діяльність. Планування соціальної діяльності має відбуватись на основі результатів оцінки ситуації, визначення потреб, використання ресурсів громади та із максимальним залученням усіх членів громади. За умови ефективного проходження попередніх етапів формується життєстійкість громади, тобто її здатність використовувати власні ресурси для подолання надзвичайної ситуації, громада повертається до нормального функціонування та посилює своє самосприйняття сильної та спроможної.

Надзвичайні події можуть розвиватись поступово та мати пролонговані наслідки для громади. У деяких випадках надзвичайні події мають систематичний характер (наприклад, землетруси, повені тощо) і робота в такій громаді може включати підготовку до події, навчання діям в екстремальних умовах, планування

швидкого розгортання локальних ініціатив із самоорганізації в момент настання події [7; 15]. Тому відзначимо, що схему, представлену на рис. 1, можна інтерпретувати, зокрема, як цикл, який громада проходить знову і знову, стикаючись із новими наслідками надзвичайних ситуацій.

Обговорення. Робота в громаді як макропрактика соціальної роботи потребує визначення особливостей застосування підходу, орієнтованого на сильні сторони громади, на макрорівні. Цей підхід передбачає опертя на ресурси громади (як на спільний ресурс у розумінні Е. Остром [2]) та залучення учасників громади (як у межах ідей співіснування в громаді [42], так і колективного наснаження [28, 37], що в підсумку формує соціальний капітал територіальної громади).

Особливості застосування цього підходу при роботі в умовах надзвичайних ситуацій, полягає в тому, що потрібно навчити громаду реагувати на надзвичайну подію, подекуди це робиться завчасно, та забезпечити життєстійкість (резилієнс, стресостійкість) в умовах кризи шляхом використання власних ресурсів, інколи прихованих.

На рис. 2 представлено ключові складові підходу, орієнтованого на сильні сторони, при його використанні в роботі з територіальною громадою.



Рис. 2. Складові підходу, орієнтованого на сильні сторони, при його використанні в роботі з територіальною громадою
Джерело: авторська розробка.

На перший погляд, описані нами стратегії роботи з громадами схожі із моделями, запропонованими Д. Ротманом [40] та переказаними у вітчизняній навчальній і науковій літературі (див. як приклад [10]). Стратегія участі громади може бути з певною часткою умовності співвіднесена із стратегією місцевого розвитку, за Д. Ротманом, колективне наснаження – із моделлю колективної дії, хоча для першого властиве формування позитивної самоідентифікації, а потім уже боротьба за перерозподіл ресурсів та контроль над ними. Філософія розвитку громад на основі ресурсів і розвитку резилієнсу в громаді виразно протистоїть дефіцитарним підходам [35], які орієнтуються, скоріше на потреби в громаді та соціальні проблеми, що потребують вирішення, передбачають залучення ресурсів громади ззовні (від донорів, спонсорів, міжнародних проєктів тощо) та пасивну позицію (об'єктність) самої громади.

Попри зовнішню схожість описаних нами стратегій, які використовують у рамках підходу, орієнтованого на сильні сторони громади, та класичних моделей Д. Ротмана, належність аналізованого нами підходу до розвивальної (емансипативної) практики робить його досить специфічним і ставить особливі вимоги до функцій та компетентностей соціальних працівників.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. На основі аналізу літератури було визначено ключові складові підходу, орієнтованого на сильні сторони, при його використанні у територіальній громаді: розширення можливостей громади; колективна дія та самоорганізація; позитивна самоідентифікація та цінності громади; життєстійкість (резилієнс) громади. Як свідчить міжнародна практика, мета використання підходу полягає в тому, щоб забезпечити справедливий розподіл ресурсів громади для розв'язання проблем громади, вразливих груп та індивідів.

У сучасній науковій літературі із соціальної роботи представлено низку стратегій, які застосовують під час роботи з громадами в межах підходу, орієнтованого на її сильні сторони: участь громади (community participation); колективне наснаження (community empowerment); розвиток громад на основі ресурсів (community assets-building); формування резилієнсу в громаді (community resilience). Вони протиставляються дефіцитарним підходам, які орієнтуються швидше на потреби в громаді та соціальні проблеми, що потребують розв'язання, а також передбачають залучення ресурсів громади ззовні.

Підхід, орієнтований на сильні сторони, можна застосовувати для роботи в громадах, що розвиваються в умовах децентралізації в Україні, а також у громадах в умовах надзвичайних подій. Подальшого вивчення потребують компетентності соціальних працівників, які мають бути розвинуті для ефективної роботи в межах підходу, орієнтованого на сильні сторони різних типів соціальної роботи, зокрема, її макропрактики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Найдюнова Л. А., Оцалюк Л. М. Самоорганізаційні компоненти розвитку територіальних громад міста. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2007. Вип. 15 (18). С. 89–101.
2. Остром Е. Керування спільним : еволюція інституцій колективної дії / пер. з англ. Київ : Наш час, 2012. 398 с.
3. Палатна Д. О. Інструменти макропрактики соціальної роботи для розвитку соціальних послуг в громадах. *Дитина у тривожному середовищі: розвивальні і відновлювальні практики*:

- зб. тез III Всеукраїнського форуму за міжнар. участю (31 травня – 1 червня 2021 р.). Київ : КНУТШ, 2021. С. 66–70.
4. Пейн М. Сообщество как основа социальной политики и социального действия. *Взаимосвязь социальной работы и социальной политики*. Москва : Аспект Пресс, 1997. С. 44–62.
5. Петрушенко Ю.М. Соціально економічна сутність та фінансова самодостатність територіальних громад. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2014. Вип. 710–711. С. 45–48.
6. Семигіна Т., Лиховид Д. Колективне насаження і самоорганізація територіальної громади. *Наукові записки НаУКМА. Т. 175 : Педагогічні, психологічні науки і соціальна робота*. 2015. С. 70–74.
7. Семигіна Т. Чому соціальна робота набуває зеленого кольору? *Вісник АПСВТ*. 2018. № 2. С. 11–27.
8. Семигіна Т.В. Розвиток у сучасній соціальній роботі підходів, орієнтованих на сильні сторони клієнтів. *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society (1st ed.)*. Dallas : Primedia eLaunch LLS. 2019. С. 96–105.
9. Сила Т., Форестер С. Мобілізація громад: досвід ПРООН у реалізації підходу громадської безпеки і соціальної згуртованості. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/recovery-and-peacebuilding/community-mobilization-guidebook.html> (дата звернення: 20.02.2022).
10. Слозанська Г. І. *Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи*. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. 382 с.
11. Сорокин П. А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва : Политиздат, 1992. 542 с.
12. Столярик О., Семигіна Т. Підхід, орієнтований на сильні сторони клієнтів, у соціальній роботі з сім'ями, які виховують дітей з аутизмом. *Збірник наукових праць Л'ОГОС*. 2020. С 10–13.
13. Швалб Ю. М. Психологические основания социогенеза: община, население и сообщество как субъекты социальных отношений. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 7. Вип. 35. С. 317–329.
14. Яценко М. А. Самоврядувальний механізм здійснення регіональної соціальної політики за умов трансформації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : 22.00.03. Харків, 2005. 21 с.
15. Alston M., Hazeleger T., Hargreaves D. *Social Work and Disasters : A Handbook for Practice*. Abingdon : Routledge, 2019. 264 p.
16. Arnstein S. R. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 1969. Vol. 35 (4). P. 216–224.
17. Bellinger A., Ford D. *The Strengths Approach in Practice: How It Changes Live*. Bristol : Bristol University Press, 2022. 258 p.
18. *Community Practice and Social Development in Social Work* / Ed by S. Todd, J.L. Drolet. Singapore : Springer Nature, 2020. 504 p.
19. Delanty G. *Community*. London and New York : Routledge, 2003. P. 65–66.
20. Drolet J., Dominelli L., Alston M., Ersing R., Mathbor G., Wu H. Women rebuilding lives post-disaster: innovative community practices for building resilience and promoting sustainable development. *Gender & Development*. 2015. Vol. 23 (3). P. 433–448.
21. Eriksson L. Community development and social pedagogy : traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development Journal*. 2011. Vol. 46 (4). P. 403–420.
22. Gilchrist A. *The Well-Connected Community : A Networking Approach to Community Development*. 3d ed. Bristol : The Policy Press, 2019. 298 p.
23. Global definition of social work/ International Federation of Social Work, 2014. URL: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work> (дата звернення: 20.02.2022).
24. Goel K, Venkat P., Francis A. P. *Community Work : theories, experiences and challenges*. Bangalore : Niruta Publications, 2019. 445 p.
25. Gray M., van Rooyen C. The strengths perspective in social work : Lessons from practice. *Social Work/Maatskaplike Werk*. 2002. Vol. 38 (3). P. 193–201.
26. Ife J. W. *Community development in an uncertain world: Vision, analysis and practice*. 2d ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2016. 412 p.

27. Maglajlic R. A. Organisation and delivery of social services in extreme events: Lessons from social work research on natural disasters. *International Social Work*. 2019. Vol. 62 (3). P. 1146–1158.
28. Manor J. Democratization with Inclusion : Political Reforms and People’s Empowerment at the Grassroots. *Journal of Human Development*. 2004. № 5 (1). P. 5–29.
29. Midgley J., Conley A. *Social work and social development: theories and skills for developmental social work*. New York : Oxford University Press, 2010. 240 p.
30. Morris R. *The Role of the Agent in Local Community Work. Strategies of Community Organization*. 3d ed. Itasca : Peacock Publishers, 1979. P. 203–213.
31. *Principles for community empowerment* / Strategic Scrunity Group, 2019. URL: https://www.audit-scotland.gov.uk/uploads/docs/report/2019/briefing_190725_community_empowerment.pdf (дата звернення 20.02.2022).
32. Pulla V. Strengths-Based Approach in Social Work : A distinct ethical advantage. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2017. Vol. 3 (2). P. 97–114.
33. Rambaree K., Powers M.C. F., Smith R. J. Ecosocial work and social change in community practice. *Journal of Community Practice*. 2019. Vol. 27(3–4). P. 205–212.
34. Rapp C.A., Goscha R.J. *The strengths model : A recovery-oriented approach to mental health services*. New York : Oxford University Press, 2011. 352 p.
35. *Revitalising communities in a globalizing world* / Ed. by L. Dominelli. Aldershot : Ashgate, 2007. 466 p.
36. Rubin H. J., Rubin I. *Community organizing and development*. 4th ed. USA : Pearson, 2008. 497 p.
37. Sadan E. *Empowerment and Community Planning : Theory and practice*. Tel Aviv : Hakibbutz Hameuchad Publishers, 1997. 188 p.
38. Saleebey D. The strengths approach to practice. *The strengths perspective in social work practice*. 6th ed. USA : Pearson, 2013. 336 p.
39. Seller E. P. Social work and local community development in the 21st century. *Arbor : Ciencia, pensamiento y cultura*. 2015. Vol. 191(771). URL: https://www.researchgate.net/publication/279285907_Social_Work_and_local_community_development_in_the_21st_century (дата звернення: 20.02.2022).
40. Semigina T., Maidannyk O., Onischuk Y., Zhuravel Y. Local self-government reforms in Europe : legal aspects of considering the communities' social identity. *Tribuna Juridica*. 2020. Vol. 10 (2). P. 207–221.
41. *Strategies of community intervention* / Ed. by J. Rothman, J. Erlich, J. Tropman. 7th ed. Peosta : Eddie bowers publishing company, 2008. 562 p.
42. Torczyner J. *Rights-Based Community Practice and Academic Activism in a Turbulent World : Putting Theory into Practice in Israel, Palestine and Jordan*. Milton : Routledge, 2021. 376 p.
43. Weick A., Rapp C., Sullivan W. P., Kisthardt W. A strengths perspective for social work practice. *Social Work*. 1989. Vol. 34 (6). P. 350–354.
44. Zajda K. Problems of functioning of Polish local action groups from the perspective of the social capital concept. *Eastern European Countryside*. 2014. Vol. 20 (1). P. 73–97.

REFERENCES

1. Naidonova, L. A., Otsaliuk, A. M. (2007). Samoorhanizatsiini komponenty rozvytku terytorialnykh hromad mista [Self-organizational components of development of territorial communities of the city]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 15 (18): 89–101 [in Ukrainian].
2. Ostrom, E. (2012). *Keruvannia spilnym. Evoliutsiia instytuttsii kolektyvnoi dii* [Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action]. Kyiv: Nash chas [in Ukrainian].
3. Palatna, D. O. (2021). Instrumenty makropratyky sotsialnoi roboty dlia rozvytku sotsialnykh posluh v hromadakh [Tools of social work macropractice for the development of social services in communities]. *Dytyna u tryvozhnomu seredovyschi: rozvyvalni i vidnovliuvalni praktyky* : zb. tez III Vseukrainskogo forumu za mizhnar. uchastju (pp. 66–70). Kyiv: KNUTSh [in Ukrainian].
4. Payne, M. (1997). Soobshchestvo kak osnova sotsyalnoi polytyky y sotsyalnogo deistviya [Community as the basis of social policy and social action.]. *Vzaymosviaz sotsyalnoi raboti i sotsyalnoi politiki* (pp. 44–62). Moscow : Aspect Press [in Russian].

5. Petrushenko, Y.M. (2014). Sotsialno-ekonomichna sutnist ta finansova samodostatnist terytorialnykh hromad [Socio-economic essence and financial self-sufficiency of territorial communities]. *Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu*, 710–711: 45–48 [in Ukrainian].
6. Semigina, T., Lykhovyd, D. (2015). Kolektyvne nasnazhennia i samoorhanizatsiia terytorialnoi hromady [Collective empowerment and self-organization of the territorial community]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedagogichni, psykholohichni nauky i sotsialna robota*, 175: 70–74 [in Ukrainian].
7. Semigina, T. (2018). Chomu sotsialna robota nabuvaie zelenoho koloru? [Why does social work turn green?]. *Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu*, 2: 11–27 [in Ukrainian].
8. Semigina, T. V. (2019). Rozvytok u suchasni sotsialni roboti pidkhodiv, orioventovanykh na sylni storony kliientiv [Development in modern social work of approaches focused on the strengths of clients]. *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society* (pp. 96–105). 1st ed. Dallas : Primedia eLaunch LLS [in Ukrainian].
9. Sylva, T., Forrester, S. (2018). *Mobilizatsiia hromad: dosvid PROON u realizatsii pidkhodu hromadskoi bezpeky i sotsialnoi zghurtovanosti* [Community Mobilization : UNDP Experience in Implementing the Public Safety and Social Cohesion Approach]. <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/recovery-and-peacebuilding/community-mobilization-guidebook.html> (access 20.02.2022) [in Ukrainian].
10. Slozanska, H. I. (2018). *Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: teorii, modeli ta metody* [Social work in the territorial community: theories, models and methods]. Ternopil : TNPU imeni V. Hnatiuka [in Ukrainian].
11. Sorokyn, P. A. (1992). *Chelovek. Tsvivilizatsiya. Obshchestvo* [Man. Civilization. Society]. Moscow : Polytyzdat. [in Russian].
12. Stoliaryk, O., Semigina, T. (2020). Pidkhyd, orioventovanyi na sylni storony kliientiv, u sotsialni roboti z sim'iami, yaki vykhovuiut ditei z autyzmom [A strenght-based approach to social work with families raising children with autism]. *Zbirnyk naukovykh prats A'OHOS*, 10–13 [in Ukrainian].
13. Shvalb, Y. M. (2014). Psykholohycheskye osnovanyia sotsyoheneza: obshchyna, naselenye i soobshchestvo kak sub'ekti sotsyalnykh otnoshenyi. *Aktualni problemy psykholohii*, 7(35): 317–329 [in Russian].
14. Yatsenko, M. A. (2004). *Samovriaduvalniy mekhanizm zdiisnennia rehionalnoi sotsialnoi polityky za umov transformatsii ukrainskoho suspilstva* [Self-governing mechanism for implementing regional social policy in the context of the transformation of Ukrainian society]: Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
15. Alston, M., Hazeleger, T., Hargreaves, D. (2019). *Social work and disasters: A handbook for practice*. Abingdon: Routledge.
16. Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35 (4): 216–224.
17. Bellinger, A., Ford, D. (2022). *The Strengths Approach in Practice : How It Changes Live*. Bristol : Bristol University Press.
18. Todd, S., & Drolet, J. L., eds. (2020). *Community Practice and Social Development in Social Work*. Singapore : Springer Nature.
19. Delanty, G. (2003). *Community*. London and New York: Routledge.
20. Drolet, J., Dominelli, L., Alston, M., Ersing, R., Mathbor, G., & Wu, H. (2015). Women rebuilding lives post-disaster: Innovative community practices for building resilience and promoting sustainable development. *Gender & Development*, 23 (3): 433–448.
21. Eriksson, L. (2011). Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development Journal*, 46 (4): 403–420.
22. Gilchrist, A. (2019). *The well-connected community: a networking approach to community development*. 3d ed. Bristol : Policy Press.
23. International Federation of Social Work. (2014). *Global definition of social work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (access: 20.02.2022).
24. Goel, K., Pulla, V., & Francis, A. P. (Eds.). (2014). *Community Work : theories, experiences and challenges*. Bangalore : Niruta Publications.
25. Gray, M., & Collett van Rooyen, C. (2002). The strengths perspective in social work: Lessons from practice. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 38 (3): 193–201.
26. Ife, J. (2013). *Community development in an uncertain world. 2d ed*. Cambridge : Cambridge University Press.

27. Maglajlic, R. A. (2019). Organisation and delivery of social services in extreme events: Lessons from social work research on natural disasters. *International Social Work*, 62 (3): 1146–1158.
28. Manor, J. (2004). Democratisation with inclusion: Political reforms and people's empowerment at the grassroots. *Journal of Human Development*, 5(1): 5–29.
29. Midgley, J., Conley, A. (2010). *Social work and social development: theories and skills for developmental social work*. New York: Oxford University Press.
30. Morris, R. (1979). The role of the agent in local community work. *Strategies of Community Organization* (pp. 203–213). 3d ed. Itasca, IL: Peacock Publishers.
31. Strategic Scrunity Group (2019). *Principles for community empowerment*. Retrieved from: https://www.audit-scotland.gov.uk/uploads/docs/report/2019/briefing_190725_community_empowerment.pdf (access 20.02.22)
32. Pulla, V. (2017). Strengths-based approach in social work: A distinct ethical advantage. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 3(2): 97–114.
33. Rambaree, K., Powers, M. C., & Smith, R. J. (2019). Ecosocial work and social change in community practice. *Journal of Community Practice*, 27(3–4): 205–212.
34. Rapp, C. A., & Goscha, R. J. (2011). *The strengths model: A recovery-oriented approach to mental health services*. New York: Oxford University Press.
35. Dominelli, L., ed. (2007). *Revitalising communities in a globalising world*. Aldershot: Ashgate.
36. Rubin, H. J. & Rubin, I. (2008). *Community organizing and development*. 4th ed. USA : Pearson.
37. Sadan, E. (1997). *Empowerment and Community Planning: Theory and practice*. Tel Aviv : Hakibbutz Hameuchad Publishers.
38. Saleebey, D. (2013). *Strengths perspective in social work practice*. 6th ed. USA : Pearson.
39. Seller, E. P. (2015). Social work and local community development in the 21st century. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 191(771), https://www.researchgate.net/publication/279285907_Social_Work_and_local_community_development_in_the_21st_century (access: 20.02,2022).
40. Semigina, T., Maidannyk, O., Onischyk, Y., & Zhuravel, Y. (2020). Local self-government reforms in Europe: legal aspects of considering the communities' social identity. *Juridical Tribune / Tribuna Juridica*, 10 (2): 207–221.
41. Rothman, J., Erlich, J. & Tropman, J., eds. (2008). *Strategies of community intervention*. 7th ed. Peosta : Eddie bowers publishing company.
42. Torczyner, J. (2021). *Rights-based Community Practice and Academic Activism in a Turbulent World: Putting Theory Into Practice in Israel, Palestine and Jordan*. Milton : Routledge.
43. Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W. P., & Kisthardt, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social work*, 34 (6): 350–354.
44. Zajda, K. (2014). Problems of functioning of Polish local action groups from the perspective of the social capital concept. *Eastern European Countryside*, 20 (1): 73–97.

**УПРОВАДЖЕННЯ ПЕРСПЕКТИВИ СИЛЬНИХ СТОРІН У ПРАКТИКУ
ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ**

Поліщук Віра, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4119-4329>

E-mail: polvira1951@gmail.com

Олексюк Наталія, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1538-1470>

E-mail: nataliya_oleksiuk@ukr.net

Лещук Галина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

E-mail: h.v.leshchuk@gmail.com

З'ясовано особливості українського підходу до відкриття і функціонування освітніх та соціокультурних закладів для людей літнього віку, охарактеризовано особливості української моделі функціонування університетів третього віку, домінуючою концепцією якої є трактування їх діяльності у контексті надання соціально-педагогічної послуги та суб'єктної позиції слухачів.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу діяльності університетів третього віку в Україні і розкритті можливостей упровадження перспективи сильних сторін у практику їх діяльності.

У процесі підготовки статті використано теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, результатів досліджень зарубіжних і вітчизняних дослідників щодо діяльності університетів третього віку, а також методи узагальнення, порівняння, осмислення відомостей про діяльність університетів третього віку.

Ключові слова: *люди літнього віку, перспектива сильних сторін, університет третього віку, моделі функціонування університетів третього віку, мета, принципи, форми і методи діяльності університетів третього віку.*

**INTRODUCTION OF PROSPECTS OF STRENGTHS IN THE PRACTICE
OF ACTIVITIES OF THIRD AGE UNIVERSITIES**

Polishchuk Vira, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4119-4329>

E-mail: polvira1951@gmail.com



Oleksyuk Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1538-1470>

E-mail: nataliya_oleksiuk@ukr.net

Leschuk Halyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

E-mail: h.v.leshchuk@gmail.com

The peculiarities of the Ukrainian approach to the opening and functioning of educational and socio-cultural institutions for the elderly are clarified, the peculiarities of the Ukrainian model of functioning of the universities of the third age are characterized. The essence of the document of the Ministry of Social Policy of Ukraine "The introduction of social and pedagogical service "University of the Third Age" (2011) and guidelines for the organization of social and pedagogical service "University of the Third Age" in the territorial center of social services (provision of social services), which defines the general provisions of universities, the main tasks, the organization of the educational process, the approximate structure of programs, the rights and responsibilities of students and teachers.

It was found that the dominant concept of the functioning of the universities of the third age in Ukraine is the interpretation of their activities in the context of providing social and pedagogical services and the subjective position of students.

The purpose of the article is to analyze the activities of universities of the third age in Ukraine and to reveal the possibilities of introducing the perspective of strengths in the practice of their activities.

In preparing the article, the authors used theoretical methods of studying the scientific literature, research results of foreign and Ukrainian scientists on the activities of universities of the third age, as well as the method of generalization, comparison, interpretation of information about the activities of universities of the third age.

Keywords: *elderly people, perspective of strengths, university of the third age, models of functioning of universities of the third age, purpose, principles, forms and methods of activity of universities of the third age.*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні й демографічні реалії вимагають від усіх країн світу впровадження інноваційних підходів до розв'язання проблем людей літнього віку та створення гідних умов для їхньої життєдіяльності й самореалізації. У цьому контексті значний науковий і практичний інтерес становить діяльність університетів третього віку, а саме урізноманітнення моделей і форм їх діяльності.

Актуальність удосконалення діяльності університетів третього віку в міжнародній практиці зумовлюється низкою чинників: зростанням запитів людей літнього віку щодо умов їхньої життєдіяльності та способів самореалізації; зростанням популярності університетів третього віку як інноваційного освітнього і соціокультурного проекту, зорієнтованого на урізноманітнення життя людей літнього віку; потенційними можливостями і бажанням людей літнього віку активно долучатися до урізноманітнення своєї життєдіяльності у різних її проявах.

В Україні актуальність упровадження перспективи сильних сторін у практику діяльності університетів третього віку, окрім вищеназваних чинників, посилюється викликами і ризиками, пов'язаними з широкомасштабними

військовими діями на значній території України; зростанням чисельності вимушено переміщених осіб, у тому числі і людей літнього віку; кадровим дефіцитом професійних фахівців соціальної роботи; необхідністю надання допомоги і підтримки людям літнього віку в умовах військового стану.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У процесі дослідження ми опиралися на дослідження М. Формози (Formosa, M. (2011; 2012) [12; 13]; В. Поліщук і О. Пришляк (Поліщук В., Пришляк О.) (2017) [5], у яких розкрито роль університетів третього віку в забезпеченні успішної життєдіяльності й самореалізації людей літнього віку. Поділяємо наукову позицію дослідників, що університети третього віку допомагають людям літнього віку залишатися інтегрованими в суспільство, активно впливати на формування їх соціального оточення та сприяти їхньому духовному та інтелектуальному розвитку.

У контексті провідної ідеї нашого дослідження – обґрунтування доцільності упровадження в практику діяльності університетів третього віку концепції перспективи сильних сторін, ми опиралися на позицію дослідників теорії та практики соціальної роботи Д. Салібей (Saleebey, D.) (2006) [11, с. 77–92], Е. Генрі (Henry, E. (2019), [10], Т. Семигіної (Семигіна, Т. (2018) [6, с. 90–194], Г. Слосанської (Слосанська Г. (2018) [7, с. 148), які пропонують моделювати практику соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, у тому числі і з людьми літнього віку, з опорою на підхід / перспективу сильних сторін (strengths perspective). Зазначений підхід передбачає опертя на сильні сторони людей літнього віку, які володіють значними резервами, мобілізація і використання яких у певній мірі можуть бути використані для модернізації й урізноманітнення діяльності університетів третього віку. Особливість цього підходу полягає у визнанні та використанні в процесі соціальної роботи концептуальної ідеї, що соціальні групи, як і кожна конкретна людина, мають значні резервні потенційні можливості та вроджену здатність до адаптації і змін відповідно до викликів навколишнього середовища, однак для мобілізації колективних / групових / особистісних ресурсів задля розв'язання проблем, виходу із кризової ситуації чи зміни точки зору на ситуацію, з якими вони зіткнулися на певному етапі життєвого шляху чи в певній конкретній ситуації, вони часто потребують зовнішнього стимулу, сприяння, допомоги, підтримки, навчання чи консультації (Henry, E. (2019) [10].

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності і необхідності опори на перспективу сильних сторін (strengths perspective) в діяльності університетів третього віку в Україні і розкритті можливостей упровадження перспективи сильних сторін у практику їх діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасні соціально-економічні реалії й демографічні тенденції спонукають міжнародну спільноту шукати різноманітні способи задля створення гідних умов життя людей літнього віку, а також й їх самореалізації. У цьому контексті значний науковий і практичний інтерес становить міжнародний досвід функціонування університетів третього віку, які визнано одним із найбільш успішних соціальних проєктів стосовно людей літнього віку кінця ХХ – початку ХХІ століття. У міжнародній практиці Університети третього віку (The University of the Third Age) асоціюються з міжнародним рухом, мета якого полягає у стимулюванні людей літнього віку до активної життєдіяльності й самореалізації через створення й забезпечення функціонування різноманітних за типом і характером роботи просвітницьких і

соціокультурних закладів. Університети третього віку (УТВ) створені і діють у переважній більшості країн світу, хоча мета й організаційні засади їх функціонування є досить різноманітними. Провідними моделями діяльності УТВ у сучасному світі визнано французьку, британську, франкомовну, північноамериканську, південноамериканську і китайську (Formosa, M. (2011) [12].

Ідея необхідності і доцільності упровадження освітніх проєктів і програм для реалізації завдань соціального і правового захисту людей літнього віку та їх інформаційно-консультативної підтримки в Україні обґрунтована в Концепції національного плану дій, який розроблено за підтримки Фонду народонаселення ООН [2]. Одним із провідних положень цього документа є визнання необхідності і доцільності використання інформаційного простору для висвітлення і реалізації питань соціального і правового захисту людей літнього віку та їх інформаційно-консультативної і соціально-педагогічної підтримки.

Аналіз опрацьованих нами матеріалів свідчить, що в Україні перший Університет третього віку (у сучасному його розумінні і трактуванні) було відкрито на базі територіального центру соціально-побутової реабілітації в м. Ковелі на Волині у 2008 році. У цьому університеті було започатковано функціонування п'яти факультетів: соціально-правового (діяльність якого спрямовувалася на соціально-правову допомогу та соціально-правовий захист слухачів); основ медицини (що забезпечував навчання слухачів основам медичних знань, надання консультацій з формування навичок здорового способу життя); мистецького (діяльність якого була спрямована на розвиток творчої активності та залучення слухачів до різноманітних видів соціокультурної діяльності); фізичної реабілітації (на якому проводилися заняття з фізичного оздоровлення слухачів); комунікаційних та інформаційних технологій (який надавав можливість людям літнього віку вивчати принципи функціонування персонального комп'ютера, інтернет зв'язку, мобільного телефону) [8]. Тривалість реалізації освітніх програм регулювалася відповідно до потреб і побажань слухачів – від одного до декількох років.

Як свідчить аналіз опрацьованих нами матеріалів, протягом першого десятиріччя XXI століття відкриття університетів третього віку в Україні не було масовим. Процес їх відкриття і функціонування значно активізувався після прийняття Міністерством соціальної політики України наказу «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» (у 2011 р.), яким фактично на законодавчому рівні в Україні було упроваджено проєкт з надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» [3].

Вважаємо за доцільне зауважити, що практична діяльність університетів третього віку в Україні регламентується методичними рекомендаціями Міністерства соціальної політики України щодо організації соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) [4].

Рекомендаціями було визначено загальні положення діяльності університетів, основні завдання, порядок організації навчального процесу, орієнтовну структуру програм, права та обов'язки слухачів і викладачів. До організації освітньої діяльності в університетах третього віку рекомендовано залучати фахівців місцевих органів влади (за їх згодою), місцевих управлінь праці

та соціального захисту населення, охорони здоров'я, юстиції, пенсійного фонду України, служби зайнятості, територіальних центрів. До роботи в університетах третього віку передбачено залучення викладачів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, студентів, учених із академічних інститутів та дослідницьких центрів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, представників громадських організацій. Пріоритетними визнано залучення до викладання в університетах викладачів, волонтерів, учителів, а також людей літнього віку для здійснення освітньої діяльності за принципом «рівний-рівному» [4].

Отже, провідною структурою, на яку було покладено завдання надання соціально-педагогічної підтримки людям літнього віку, визнано територіальні центри соціального обслуговування як спеціалізовані установи по роботі з людьми літнього віку. Кожен структурний підрозділ територіального центру соціального обслуговування був наділений правом розробляти власне положення, у якому були визначені основні засади діяльності університету.

В Україні після прийняття відповідного наказу [3] та методичних рекомендацій Міністерства соціальної політики [4] процес відкриття і функціонування УТВ набув певної інтенсивності.

До початку військових дій в Україні успішно функціонували близько 300 університетів третього віку. Організаційно-методичні підходи до їх створення та функціонування були різними. Найбільшого поширення набула практика функціонування університетів третього віку на базі обласних, районних управлінь і територіальних центрів соціального обслуговування та їх партнерів. Ефективно функціонують університети третього віку, засновані: національними громадськими організаціями; рухами або благодійними фондами в партнерстві з іноземними спонсорами, фінансовими структурами, навчальними закладами недержавної форми власності та окремими фізичними особами.

Ініціаторами відкриття УТВ у багатьох містах стали заклади вищої освіти. Так, наприклад, у в місті Чернівці – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, у Дніпрі – Університет імені Альфреда Нобеля, у Львові – Львівський державний університет фізичної культури, у Кременчуці – Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету економіки і права, у Чернігові – Чернігівський національний технологічний університет.

В Україні також набула поширення практика ініціювання відкриття і забезпечення функціонування «Університетів третього віку» національними громадськими організаціями. Прикладом діяльності такого типу університету може слугувати «Університет третього віку» в Києві, відкритий за сприяння громадського руху «Кияни передусім!» та Віктора Пилипишина та університети для людей літнього віку в містах Львів, Стрий та Івано-Франківськ, що відкриті недержавною громадською організацією християнсько-соціального спрямування «Справа Кольпінга» України.

Протягом останнього десятиріччя спостерігалася позитивна тенденція відкриття і забезпечення функціонування «Університетів третього віку» рухами або благодійними фондами в партнерстві з іноземними спонсорами. Прикладом діяльності такого навчального закладу може слугувати «Школа для тих, кому за ... 70», яка відкрита у м. Харкові, відкрита на засадах співпраці національних та іноземних недержавних організацій. Її засновниками і організаторами діяльності є

німецький фонд «Пам'ять, відповідальність і майбутнє» та Всеукраїнський благодійний фонд «Турбота про літніх в Україні».

Спостерігалися поодинокі випадки відкриття освітніх проєктів і програм для людей літнього віку фінансовими структурами. Прикладом відкриття такого навчального закладу може слугувати перший фінансовий Пенсійний клуб експеримент соціальної стратегії банку «Надра». У цьому клубі представники старшого покоління могли отримувати безкоштовні консультації з питань фінансів і заощаджень, а також приємно проводити час у колі своїх ровесників, опановувати комп'ютерну грамотність, заводити нові знайомства, обговорювати останні новини і навіть займатися творчістю. Як значний позитивний чинник констатуємо факт відкриття освітньої програми для людей літнього віку окремими фізичними особами. Прикладом відкриття і функціонування освітньої програми для людей третього віку може слугувати соціальний проєкт «Комп'ютерна академія для пенсіонерів», який створив військовий лікар на пенсії – Сергій Георгійович Авдевін. На сторінках його сайту можна знайти відповіді на багато питань про роботу з комп'ютером та інтернетом.

Узагальнюючи наявний досвід діяльності УТВ в Україні, вважаємо за доцільне звернути увагу на те, що в сучасних умовах в Україні їх діяльність трактується і організовується у контексті надання соціально-педагогічної послуги, що у значній мірі вплинуло і продовжує впливати на особливості їх відкриття і функціонування.

Основним фактором для внесення змін і переосмислення провідних засад діяльності університетів третього віку в Україні в сучасних умовах стала реформа з децентралізації влади, яка передбачає внесення змін в адміністративно-територіальний устрій країни і визначення нової територіальної основи організації влади – об'єднаної територіальної громади. У результаті реформи розв'язання значної частини соціальних питань, у тому числі і діяльність УТВ як однієї з форм соціальної роботи з людьми літнього віку, покладено на територіальні громади. При цьому провідні завдання цієї роботи полягають не тільки у створенні гідних умов для їхньої життєдіяльності, але й оптимальних умов для їхньої самореалізації. Іншим важливим чинником необхідності переосмислення діяльності УТВ як важливої форми роботи з людьми літнього віку є військові дії на території України, що призвело до вимушеного переселення значної частини населення, у тому числі і людей літнього віку. Важливим чинником переосмислення провідних засад діяльності університетів третього віку в Україні в сучасних умовах стала обмеженість, а, точніше – відсутність ресурсів для забезпечення їх функціонування, недостатність фахівців соціальної роботи і фахівців геронтоосвіти. Так, згідно з даними довоєнних демографічних прогнозів, в Україні вже до середини цього сторіччя очікувалося збільшення чисельності громадян старше 60 років до 38,1 %, зокрема, згідно з цими прогнозами, зростання частки людей, які б мали досягнути віку 80 років і старших, передбачалося в 3,5 рази [9].

На основі аналізу особливостей діяльності УТВ та ситуації, що склалася в сучасних умовах в Україні, вважаємо за доцільне виокремити такі можливі підходи щодо упровадження концепції опори на сильні сторони клієнтів, які, на нашу думку, здатні підтримати певною мірою, відновити діяльність УТВ: добровільне об'єднання людей літнього віку за місцем проживання для реалізації освітньої,

творчої, дозвіллевої й оздоровчої діяльності відповідно до їхніх запитів і побажань; самоорганізація, самофінансування, взаємодопомога в організації і здійсненні різновекторної діяльності УТВ; акцент на оволодінні життєво важливими навичками, необхідними для виживання в складних умовах військового часу; упровадження різноманітних практик психологічного консультування, соціально-педагогічної допомоги і соціально-педагогічної підтримки; наявність організаційної і фінансової допомоги в самоорганізації; упровадження з боку соціальних установ, об'єднаних територіальних громад, соціальних працівників і волонтерів практики фасилітації для стимулювання створення і підтримки діяльності УТВ; широке залучення людей літнього віку із числа вимушено переміщених людей літнього віку до участі в роботі УТВ (організація для них зустрічей, екскурсій, ознайомлювальних прогулянок, допомога і сприяння в облаштуванні житла і побутових запитів та потреб).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. В Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття рух «Університети третього віку», спрямований на роботу з людьми літнього віку, набув поширення і визнання. В Україні відкрито і успішно функціонують понад 300 університетів.

З'ясовано, що особливість українського підходу до відкриття і функціонування освітніх закладів для людей третього віку полягає в тому, що їх діяльність базується на концепції надання соціально-педагогічної послуги, тісного взаємозв'язку університетів третього віку з територіальними центрами соціального обслуговування населення, вищими навчальними закладами (університетами, інститутами, коледжами); відсутністю стандартів освіти; суб'єктною позицією слухачів в організації освітнього процесу, забезпеченні ресурсами, участі у виборі змісту і форм навчання.

Особливості, що мають місце у практиці діяльності університетів третього віку, зумовлені різними підходами до їх відкриття, фінансування, розробки освітніх програм, організації навчального процесу, забезпечення ресурсами і викладачами.

У сучасних умовах діяльність університетів третього віку в Україні потребує реформування, що зумовлено: (1) внесенням змін в адміністративно-територіальний устрій країни і визначенням об'єднаної територіальної громади новою територіальною основою розв'язання значної частини соціальних питань, у тому числі й соціальної роботи з людьми літнього віку; (2) розширенням трактування завдань соціальної роботи з людьми літнього віку в контексті створення гідних умов для їх життєдіяльності, та забезпечення оптимальних умов для їх самореалізації; (3) відсутністю ресурсів і кадрів для організації діяльності УТВ; відсутністю спеціально підготовлених менеджерів, викладачів із геронтоосвіти; відсутністю навчально-методичного, ресурсного і фінансового забезпечення; збільшенням числа людей літнього віку, які потребують підтримки і сприяння в їх самореалізації за місцем їх проживання чи тимчасового перебування, що пов'язано з необхідністю тимчасового чи постійного переміщення у зв'язку з війною в Україні.




СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Букач М. М. [Освітній центр «Університет третього віку» Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського \(досвід створення і функціонування\)](#). *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2013. № 1, С. 205–210.
2. Мадридський міжнародний план дій щодо старіння / [Фонд Народонаселення ООН (ФН ООН)] ; UNFPA. Мадрид, 2002. 108 с.
3. Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку : наказ М-ва соціальної політики України від 25 серп. 2011 р. № 326. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11#Text> (дата звернення: 14.04.2022).
4. Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) : наказ М-ва соц. політики України від 25 серп. 2011 р. №326. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11#Text> (дата звернення: 05.04.2022).
5. Polishchuk V., Pryshlyak O. The activity of the third age universities in France and Great Britain: comparative analysis. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4, №1. P. 146–155.
6. Семигіна Т. В. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. С. 90–194.
7. Слозанська Г. І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи : монографія / за наук. ред. В. А. Поліщук. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2018. 382 с.
8. Хільчук Н. «Університет третього віку» запрошує. *Офіційний сайт Ковельської міської ради*. URL: <http://www.kovelrada.gov.ua/news-1655.html> (дата звернення: 02.03.2022).
9. Чайковська В. В. Старіюче суспільство України: запити та рішення. *Проблеми старення и долголетия*. 2011. Т. 20, № 2. С. 246–251.
10. Henry E. Family Cohesion and Perceived Stress as Predictors-of Quality of Life in Maternal Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorder : Dissertation for the Degree of Doctor of Psychology / Philadelphia College of Osteopathic Medicine. 2019. URL: https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/501/(дата звернення: 02.03.2022).
11. Saleebey D. The strengths approach to practice. *The strengths perspective in social work practice*. 4th ed. Boston : Allyn & Bacon, 2006. P. 77–92.
12. Formosa M. Universities of the Third Age : A Rationale for Transformative Education in Later Life. *Journal of Transformative Education*. 2011. URL: <http://jtd.sagepub.com/content/8/3/197>(дата звернення: 02.03.2022).
13. Formosa M. Education and older adults at the University of the Third Age. *Educational Gerontology*. 2012. № 38(1). P. 1–13.

REFERENCES

1. Bukach, M. M. (2013). Osvitniy tsentr «Universytet tretoho viku» Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu im. V.O. Sukhomlynskoho (dosvid stvorennia i funktsionuvannia). *Problemy sotsialnoi roboty: filofosofia, psykhologhiia, sotsiolohiia*, 1, 205–210 [in Ukrainian].
2. Fond Narodonaseleennia OON (FN OON), & UNFPA (2002). *Madrydskiy mizhnarodnyi plan dii shchodo starinnia*. Madryd [in Ukrainian].
3. Pro vprovadzhennia sotsialno-pedahohichnoi posluhy «Universytet tretoho viku» № 326. (2011). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11#Text> [in Ukrainian].
4. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii sotsialno-pedahohichnoi posluhy «Universytet tretoho viku» u terytorialnomu tsentri sotsialnoho obsluhovuvannia (nadannia sotsialnykh posluh). №326. (2011). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11#Text> [in Ukrainian].
5. Polishchuk, V., & Pryshlyak, O. (2017). The activity of the third age universities in France and Great Britain: comparative analysis. *Social Work and Education*, 4 (1), 146–155.
6. Semyhina, T. V. (2018). *Rozvytok vlasnykh teorii sotsialnoi roboty: hlobalni tendentsii. Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii*. Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

- 
7. Slozanska, H. I. (2018). *Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: teorii, modeli ta metody*. Ternopil: Osadtsa Yu.V. [in Ukrainian].
 8. Khilchuk, N. (2022). «Universytet tretoho viku» zaprosuie. Retrieved from <http://www.kovelrada.gov.ua/news-1655.html> [in Ukrainian].
 9. Chaikovska, V. V. (2011). Stariuche suspilstvo Ukrainy: zapyty ta rishennia. *Problemy starenia y dolholetyia*, 20 (2), 246–251 [in Ukrainian].
 10. Henry, E. (2019). *Family Cohesion and Perceived Stress as Predictors-of Quality of Life in Maternal Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorder*. (Doctor's thesis). Philadelphia College of Osteopathic Medicine. Retrieved from https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/501/ [in English].
 11. Saleebey, D. (2006). The strengths approach to practice. *The strengths perspective in social work practice* (4th ed.). (pp. 77–92.). Boston, MA: Allyn & Bacon [in English].
 12. Formosa, M. (2011). Universities of the Third Age : A Rationale for Transformative Education in Later Life. *Journal of Transformative Education*. Retrieved from <http://jtd.sagepub.com/content/8/3/197> [in English].
 13. Formosa, M. (2012). Education and older adults at the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 38(1), 1–13 [in English].

УДК 364.62.08:159.9:616-036.21:COVID-19(045)

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПСИХОДРАМИ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ ПРИ ПРОЖИВАННІ КРИЗИ ПАНДЕМІЇ

Прожога Ірина., кандидат економічних наук, доцент кафедри соціальних технологій факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Київського Національного авіаційного університету, м. Київ

ORCID 0000-0001-6064-2687

E-mail: iryna.prozhoha@gmail.com

У статті наведено досвід використання психодрами в онлайн-форматі як способу психологічної допомоги в терапевтичній групі та соціальному проекті під час пандемії. Аргументовано, що в умовах форс-мажорних обставин своєчасне надання психологічної допомоги набуває особливого значення. Мета статті – обґрунтувати використання дистанційної психодрами у соціальній роботі під час проживання кризи пандемії. В онлайн-форматі психодрама є ефективним способом надання психологічної допомоги. При цьому виявлено відмінності від традиційної психодрами від психодрами онлайн. Переживання людини в умовах карантину посилюються, тому при проведенні психодраматичної гри важливе значення набуває екологічне входження в зоот-простір. Виявлено необхідність використання фізичних дій учасників в ігровій формі для підтримки рівня енергії у психодраматичному розігріві, який є особливо важливим елементом під час роботи психодраматерапевта онлайн. Акцентовано увагу на тому, що основні техніки психодрами, такі як обмін ролями, дублювання та дзеркало, мають місце не тільки у звичайному форматі, а й у дистанційному.

Встановлено, що для учасників групи важливою частиною у заключній фазі психодрами є шеринг, завдяки якому протагоніст отримує підтримку та додаткову увагу, а члени групи – можливість зняти напругу, отримати емоційну розрядку, додаткові усвідомлення та смисли. У дослідженні були використані такі методи: метод психотерапії та психодрами в онлайн-форматі. Результати: проаналізовано проблеми адаптації методу психодрами до віртуального простору. Описані психодраматичні ігри у групах «Пройти крізь кризу» та «Щастя в долонях». Висновки: дистанційна психодрама в епоху цифрових технологій займає гідне місце серед методів психологічної допомоги.

Ключові слова: психодрама, дистанційна психодрама, соціальний працівник, методи психодрами, психодраматична гра, розігрів, шеринг, пандемія, криза.

EXPERIENCE OF APPLICATION OF REMOTE PSYCHODRAMA IN SOCIAL WORK DURING A PANDEMIC CRISIS

Prozhoha Iryna, PhD in Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Social Technologies of the Faculty of Linguistics and Social Communications of the Kiev National Aviation University

ORCID 0000-0001-6064-2687

Email: iryna.prozhoha@gmail.com

The article presents the experience of using psychodrama in an online format as a way of psychological assistance in a therapeutic group and social project during a pandemic. It is argued that in the conditions of force majeure, the timely provision of psychological assistance is of particular importance. The purpose of the article is to substantiate the use of remote psychodrama in social work during the pandemic crisis. In an online format, psychodrama is an effective way to

provide psychological assistance. At the same time, differences from traditional psychodrama and the specifics of psychodrama online are revealed. The experiences of a person in quarantine are intensified, therefore, when conducting a psychodramatic game, ecological entry into the zoom space becomes important. The necessity of using the physical actions of the participants in a playful way to maintain the level of energy in the psychodramatic warm-up, which is a particularly important element in the work of an online psychodramatherapist, has been identified. Attention is focused on the fact that the main techniques of psychodrama, such as role reversal, duplication and mirror, take place not only in the usual format, but also remotely.

It has been established that for group members an important part in the final phase of psychodrama is sharing, thanks to which the protagonist receives support and additional attention, and group members get the opportunity to relieve tension, emotional release, additional awareness and meaning. The following methods were used in the study: the method of psychotherapy and psychodrama in an online format. Results: the difficulties of adapting the psychodrama method to the virtual space are analyzed. As an example, psychodramatic games are described in the groups "Go through the crisis" and "Happiness in the palms". Conclusions: remote psychodrama in the era of digital technologies occupies a worthy place among the methods of psychological assistance.

Keywords: psychodrama, remote psychodrama, social worker, psychodrama methods, psychodrama play, warm-up, sharing, pandemic, crisis.

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19 викликала кардинальні зміни у житті кожної людини. Людина, яка звикла вільно розпоряджатися своїм часом і мала реальні плани на майбутнє, була змушена перебувати в межах обставин, на які протягом тривалого часу неможливо було вплинути. Обставини, у яких ми опинилися, зруйнували систему взаємин між людьми. Соціальне дистанціювання, самоізоляція та віддалена робота з дому стали необхідними заходами збереження безпеки. Упродовж багатьох місяців роботи соціальні працівники перевірялися на міцність, однак, попри різні труднощі, допомагали різним категоріям населення; це вплинуло на здобувачів вищої освіти [4], яким довелося перейти в режим дистанційного навчання, та інших. Тому діяльність соціального працівника щодо зниження рівня тривожності, робота з темами втрати і повернення смислів, пошук ресурсів, робота з майбутнім стали актуальними. Нові реалії життя зажадали адаптації до них. У квітні 2020 року розпочалися два соціальні проекти: онлайн-проект «Пройти через кризу», на базі психологічного театру «Лютея» (м. Мінськ, Білорусь), та експериментальний соціальний проект «Щастя в долонях» (м. Київ, Україна). Основним завданням у межах цих соціальних проектів було надання допомоги в умовах кризи психічного здоров'я. Цю роботу покликані виконувати психологи та соціальні працівники, які мають призначення – служити людям. Але перш ніж допомагати іншим, вони самі повинні бути емоційно здорові та стійкі. До роботи у цих проектах було залучено спеціалістів у галузі психодрами з Білорусі та України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психодрама – це метод групової терапії, імпровізаційної дії, що відзначив у 2021 році своє 100-річчя. Незважаючи на свій поважний вік, психодрама є актуальним методом і зараз. Для його реалізації потрібні простір, сцена та актори. Але це можна перенести на екран монітора. Тому створення дистанційної психодрами – процес важливий і творчий.

Засновник методу психодрами Якоб Морено визначав психодраму як «науку, що досліджує реальність, представляючи її драматичним методом – методом дії, тобто це рольова гра з імпровізованим сюжетом» [6, с.32], що відображає внутрішній світ людини, її соціальну поведінку. Метод психодрами передбачає груповий терапевтичний процес, у якому використовується

спонтанність і креативність при дослідженні внутрішнього світу людини. Це дуже важливий процес, який допомагає побачити особистісні процеси. Психодрама ґрунтується на дослідженні почуттів, особистісних проблем, страхів, формуванні нових нейронних зв'язків. Психодраматичні техніки успішно використовуються у соціальній роботі в ході рольових тренінгів, що базуються на ігрових підходах. Оскільки метод має на увазі реальну дію на сцені, тілесний контакт, відчуття іншої людини, Міжнародне психодраматичне співтовариство спочатку переходило в онлайн-формат із трепетною обережністю. Перед фахівцями стояло завдання здійснити перенесення методу (простір, сцена, актори та глядачі) до онлайн-формату зі збереженням якості. Але виявилось, що все це можна перенести на екран монітора.

Раніше вважали, що «таїнство групової психодрами, яке відбувається в живих групах, у принципі неможливе в онлайн-форматі, але досвід останніх двох років показав, що це можливо, і психодрама онлайн займає гідне місце» [2], як стверджує П. Корнієнко.

Проблемою перенесення психодрами в онлайн займаються багато психодраматистів: В. Семенов, Д. Сіменс, П. Корнієнко [2], А. Чеснер [7] та ін.

Мета статті – продемонструвати досвід застосування дистанційної психодрами у соціальній роботі при проживанні кризи пандемії.

Виклад основного матеріалу. Психодраматистам, як і іншим психотерапевтам, довелося подолати низку труднощів, пов'язаних із використанням методу в онлайн-форматі, а саме: погане інтернет-з'єднання, загроза особистої безпеки, відсутність тілесного контакту, складність зчитування невербальних сигналів, можливість формальної участі, складнощі з емоційною включеністю у групові процеси, велика фізична напруга, і, відповідно, втомлюваність.

До особливих труднощів психодрами онлайн слід зарахувати специфіку використання основних технік. Психодрама, як спосіб групової психотерапії, передбачає програвання значних ситуацій клієнта. Того, чия гра розгортається на імпровізованій сцені, прийнято називати протагоністом. Виконавцями ролей стають обрані протагоністом члени групи. До основних технік психодрами належать *дублювання, обмін ролями та дзеркало*. *Дублювання* – це техніка, при якій допоміжна особа виконує роль «психологічного двійника», дублер імітує його фізично з метою якнайглибше зануритися в роль протагоніста. Завданням дублера є спонукати протагоніста до відкритого висловлювання своїх проблем і до прямого дотику до них. Використання дублювання в онлайн-форматі унеможлиблює знаходження дублера за спиною протагоніста або поруч із ним, як у класичній психодрамі: «...дублер повинен стати поруч із протагоністом, збоку від нього (краще з протилежного від глядачів боку)» [1, с. 103]. Це важливо тому, що дублеру необхідно перейнятися почуттями протагоніста, бути чуйним до змісту його слів та інтонацій.

Техніка *обміну ролями* найпростіша і водночас найважливіша у психодраматичній дії: «два учасники змінюються місцями фізично, кожен переймає позу, манери, душевний і психологічний стан іншого» [1, с.110].

Третьою базовою технікою є *дзеркало*, що «...здійснюється допоміжною особою, яка виконує роль протагоніста протягом короткого часу, а протагоніст

спостерігає за нею, пішовши з простору дії. Основне завдання допоміжної особи – скопіювати поведінку протагоніста, бути «психологічним дзеркалом» [1, с.116].

Усі три техніки передбачають просторове переміщення учасників гри, що дуже просто зробити, коли є реальна сцена, де відбувається дія, і практично неможливо, вважалося, це зробити онлайн.

Дистанційна психодрама народжувалася експериментальним шляхом у розпал першої хвилі пандемії за умов проживання екзистенційної кризи, за умов «колективної травми» пандемії. У рамках проєктів «Пройти через кризу» та «Щастя в долонях» з квітня 2020 року на платформі Zoom стали проводитися зустрічі двох груп: з молоддю та літніми людьми, і їх передбачалося присвятити соціодраматичному дослідженню проблем, пов'язаних із COVID-19.

Цікавим досвідом виявилась робота в соціальному проєкті «Щастя в долонях». Проєкт був створений спонтанно – як допомога майбутнім соціальним працівникам у період карантину. Першими кроками стали тематичні зустрічі у форматі онлайн. Спочатку майбутні соціальні працівники приходили без ініціативи. Але кожна наступна зустріч, за відгуками учасників, була очікуваною.

Традиційно при роботі з групою важливим є розігрів. Увага ведучих у першу чергу зверталася на те, що в карантині під час пандемії переживання людини підсилювалися. Відповідно, важливого значення набувало екологічне входження в zoom-простір: коли група збиралася разом перед екраном, директор пропонував встати, пройти до дверей кімнати, символічно відкрити їх та у своєму ритмі повернутися до робочого місця комп'ютера. Ця дуже проста дія допомагала налаштуватися саме на роботу в команді.

Для підтримання рівня енергії у психодраматичному розігріві важливим елементом є рух та дії. Для цього використовувалася одна з рухових ігор у проєкті «Щастя в долонях»: дожени мене. Всі вставали зі стільців (відображали біг біля екрану та називали ім'я того, кого начебто наздогнали).

З перших зустрічей Наталя жалілася на те, що майже не відчуває своє тіло: воно фізично начебто є, а емоційно перестало реагувати під час першої хвилі коронавірусної інфекції. У процесі дослідження було з'ясовано, що дівчина переживає депресивний стан. В основі переживань – хвилювання за життя найдорожчої людини яка виростила її, – бабусі. Бабуся потрапляла в першу групу ризику захворювання. Дівчина, яка втратила в дитинстві свою матір, не могла уявити ще одну втрату. При одній тільки думці, що бабуся може захворіти, дівчина втрачала чуттєвість. Хотілося кудись бігти, сховатися. Збільшувалося серцебиття та дихання. Іноді траплялися проблеми з пам'яттю. Тіло переставало реагувати на дотики.

У ході роботи, коли дівчина зрозуміла процеси, що відбувалися з нею, тіло почало відгукуватися на дотики. Через декілька зустрічей Наталя повідомила про те, що почала знов відчувати своє тіло. І вона засвідчила, що онлайн-допомога була в її ситуації досить своєчасною.

Другий випадок цікавий тим, що Тетяна почала відчувати сильний гнів з моменту, коли треба було переміститися зі звичайного режиму навчання до дистанційного. Роздратованість та злість дівчина починала відчувати кожного разу, коли сідала за комп'ютер.

Директором було запропоновано знайти предмети, які могли б нагадувати ці відчуття. Тетяна повільно обійшла свою кімнату та обрала дитячу іграшку-

їжака, що нагадував роздратованість, та ялинку, що відповідала її злості. Під час інтерв'ю було з'ясовано, що потрясіння підлітка від карантину призвели до накопичення всередині тривоги, великої кількості злості, безсилля. Причиною стала ізоляція, яка сприймалася дівчинкою як «покарання без злочину». Після опрацювання ситуації дистанційно роздратування та злість дівчини зникли.

Наведемо практику подолання злості. Необхідно заплющити очі і внутрішнім зором побачити або відчути злість у тілі. Увага звертається на те, що в цей час відбувається в тілі: стискаються кулаки, щелепа, відчувається прилив крові до обличчя тощо. Уявити, що в руках тримається червона тканина. Поступово руками почати викручувати її, начебто це робиться по-справжньому, з докладанням максимуму зусиль. Тканина стає світлішою, а все червоне краплями стікає вниз. Викручувати важливо до тих пір, поки в руках відчується втома (у роботу вмикаються кисті рук, передпліччя, плечі). І поки вона в уяві стане абсолютно білою і майже сухою. Очі відкриваються: робиться глибокий вдих, потім – видих. Наприкінці практики відчувається полегшення стану.

У ході групової роботи з майбутніми соціальними працівниками було виявлено, що важливою є заключна фаза психодрами, а саме шеринг. Шеринг у психодраматичній грі є одночасно переживанням протагоніста та співпереживанням членів групи, що полегшує їхній стан. Завдяки шерингу почуття страху та тривоги, посилені під час пандемії, набували загальнолюдських рис у групі, а протагоніст і глядач відчували глибоку єдність.

Як зазначає у своїх роботах В. Сатир, «людині потрібно чотири обійми на день для виживання. Вісім обіймів на день для підтримки здоров'я та доброго самопочуття. Дванадцять обіймів потрібно на день для зростання та почуття власної переваги» [5]. Щирі та теплі обійми позитивно впливають на загальний емоційний та психологічний стан. Під час дружніх обіймів люди обмінюються енергією, душевним теплом. «Обіймашки» дарують почуття захищеності, психологічного комфорту, вони допомагають встановлювати позитивні контакти з людьми. Отже, кожна зустріч закінчувалася віртуальними обіймами.

У проєкті «Пройти крізь кризу» для розігріву учасникам зустрічі було запропоновано описати ситуацію, пов'язану із COVID-19, що викликала сильну емоційну реакцію, потім звернутися до групи з посланням із ролі, яка найбільше актуалізувалася у відповідь на ситуацію.

Як і передбачалося, кожен учасник розповів історію, пов'язану з пандемією. У групі наростав стан тривоги. Один із учасників, Олександр, заявив про тему «безпорадність у ситуації пандемії». Група обрала його протагоністом. І як головні дійові особи він обрав ресурсні ролі, на які можна опиратися: «Розуміння», «Близькі люди», «Рід», «Бог», «Любов», «Допомога», «Надія». У результаті обміну ролями він отримав від них послання, які допомагають прийняти цю ситуацію. Послання були такими:

«Розуміння»: «Я розумію тебе, твій біль, але це означає, що ти живий!»

«Близькі люди»: «Я відчуваю твій біль, і якщо тобі погано, ти завжди можеш звернутися до мене».

«Рід»: «Ти не один, ми разом пройдемо через це, ми – сила».

«Бог»: «Я тебе люблю, чую та розумію. Я тебе підтримую».

«Любов»: «Ти сам і є любов».

«Допомога»: «Ти попроси, і я зможу тобі допомогти».

«Надія»: «Пам'ятай про мене навіть у найважчі часи. Я в тебе завжди є, просто ти іноді мене втрачаєш».

Ресурсні ролі дуже важливі. Це те, що є всередині людини. Завдяки методу психодрами Олександр зміг опинитися на віртуальній сцені, побачити та почути послання від своїх ресурсних ролей. Далі психотерапевт запропонував протагоністу зустрітися зі своєю «Надією» та знайти її знову. Це дозволило витіснити безпорадність і, відповідно, знизити рівень тривоги. Гра Олександра стала для нього дуже значущою, тому що він пройшов шлях від розпачу до прийняття реальності, що змінилася, і набуття свого сенсу – надії.

У дистанційній психодрамі можливе використання столу та дрібних предметів. Пропонуємо це розглянути на прикладі ще однієї гри. Психотерапевт під час розігріву в одній з учасниць помітив сльози. В інтерв'ю з'ясувалася причина сліз: жалість до людей, що померли під час COVID-19, та страх за близьких людей, які можуть захворіти. Виявилось, що сльози, представлені у вигляді грудки, живуть у тілі Лори довго, і вона отримала їх у спадок. Для роботи було обрано техніку геносоціограми. Сцена шикуюється на столі протагоністки за допомогою дрібних іграшок. (Те, що могло б бути програно у класичній психодрамі за допомогою живих людей на реальній сцені – у дистанційній психодрамі вибудовується на столі, а дійові особи замінюються на дрібні предмети.) Психотерапевт запропонувала відеокамеру налаштувати на поверхню стола, за яким сиділа Лора. Коли протагоніст торкнувся предмета, він оживав і говорив із ролі голосом предка, що давало можливість почути дійових осіб. Під час кожної репліки з ролей мами, тата, бабусь, дідусів протагоністу пропонувалося звертати увагу на реакцію тіла. Чари психодрами спрацювали: під час гри Лора знайшла того, кому може повернути переданий у спадок жаль, і того, до кого вона може звернутися за підтримкою. У результаті протагоніст отримала послання: «Досить виживати – настав час полюбити світ. Ми віримо в тебе. У тебе все виходить. Ми за тебе стоїмо горою!». Почувши стільки голосів підтримки від Роду, Лора повеселіла, змінився стан її тіла. Вся група помітила, що дівчина помолодшала у них на очах, обличчя стало спокійним, постава вирівнялася. На завершення психотерапевтка запропонувала зробити деролінг: зняти ролі з предметів, які виконували роль предків.

Аналізуючи результати роботи, слід звернути увагу на те, що протагоністи отримали екстрену психологічну допомогу та підтримку групи в ситуації, опрацювали актуальні на момент звернення почуття, страхи, знизили інтенсивність їхнього впливу на поведінку, фізичний та психічний стан.

Минуло майже два роки із моменту початку соціальних проєктів. За цей час нами було освоєно багато прийомів, що дозволяють успішно працювати в режимі онлайн. Наприклад, протагоніст для створення сцени в онлайн-форматі може використовувати будь-яку площину: підлогу, книгу, стіл, куди спрямована веб-камера; для позначення ролей на цій сцені можна використовувати будь-які предмети, що озвучуються учасниками групи під час вимкнених екранів; глядачі-учасники групи, які не задіяні у грі, також вимикають камери. Для поглиблення контакту можна наблизити до камери обличчя, наблизити руки до краю екрана, можна доторкнутися до долонь сусідів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Група проєкту «Пройти крізь кризу» працювала чотирнадцять місяців. Декілька учасників перенесли COVID-19 без серйозних психологічних та фізичних наслідків. Для кожного хворого проводилася психодрама. Ігри учасників групи відображали різні аспекти екзистенційної кризи, часом захоплювали трансгенераційні травми: «Несправедливість світу», «Страх невизначеності», «Життя-Смерть», «Героїзація

страждання», «Страх майбутнього», «Набуття надії». Робота із ситуаціями горя, втрати колишнього життя, мрії сприяла вивільненню пригнічених, закапсульованих почуттів: болю, аутоагресії, страху смерті, втрати ідентичності.

Група проекту «Щастя у долонях» працювала дев'ять місяців. За цей час двоє майбутніх соціальних працівників перенесли хворобу у легкій формі. Ще був випадок перенесення хвороби одним із батьків учасника. Кожний учасник отримав допомогу у вигляді гри. Звичайно, майбутній соціальний працівник має володіти цілою системою теоретичних знань, засвоїти низку зовнішніх вимог, оволодіти спеціальними вміннями та техніками тощо. Враховуємо той факт, що своєчасне застосування психодрами було способом подолання труднощів під час карантинних обмежень, оскільки під час зустрічі напруга у майбутніх соціальних працівників зменшувалась або взагалі зникала. На наш погляд, можливість участі у соціальному проєкті «Щастя в долонях» своєчасно допомогло учасникам у проживанні кризи пандемії.

Пандемія влаштувала неймовірний експеримент, поставивши майбутніх соціальних працівників у складне становище: як допомогти клієнтам різних категорій, причому емоційно не вигоріти самому. Ми можемо стверджувати, що дистанційна психодрама в епоху цифрових технологій займає гідне місце серед способів психологічної допомоги. Осмислення цього досвіду та його вплив на професійні уявлення є, на наш погляд, важливим завданням найближчого майбутнього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. Москва : Класс, 1993. 224 с.
2. Корниенко П. Онлайн-работа с психологической группой. URL: <https://psihodrama.ru/t1134.html?sid=2bb6c3c086f17efb6087013ee8d6e2ba> (дата звернення: 02.12.2021).
3. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрка Любченко, 2020. 243 с.
4. Радченко М. І., Прожога І. В. Специфіка контрольно-оцінювальної діяльності при підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Педагогіка. Психологія*. 2021. №2(19). С. 88–97.
5. Сатир В. Психотерапия семьи. *Psychotherapy of Family*. Санкт-Петербург : Речь, 2001. С. 5
6. Шутценбергер А. А. Психодрама. Москва : Психотерапия, 2007. 448 с.
7. Чеснер А. Психодрама на двоих : практическое руководство / под ред. А. Чеснер. Москва : Класс, 2021. 270 с.

REFERENCES

1. Kipper, D. (1993). *Klinicheskie rolevyye igry i psihodrama*. Moskva: Klass [in Russian].
2. Korniyenko, P. (n. d.). *Onlayn-rabota s psihologicheskoy gruppoy*. Retrieved from <https://psihodrama.ru/t1134.html?sid=2bb6c3c086f17efb6087013ee8d6e2ba> [in Russian].
3. Kremin, V. H. (Red.). (2020). *Psykhoholohiia i pedahohika u protydii pandemii COVID-19*. Kyiv: Yurka Liubchenko [in Ukrainian].
4. Radchenko, M. I., & Prozhoha I. V. Spetsyfyka kontrolno-otsiniivalnoi diialnosti pry pidhotovtsi maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv. (2021). *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Psykhoholohiya*, 2 (19), 88–97 [in Ukrainian].
5. Satyr, V. (2001). *Psykhoterapiya semy Psychotherapy of Family*. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
6. Shuttsenberher, A. A. (2007). *Psykhodrama*. Moskva: Psykhoterapiya [in Russian].
7. Chesner, A., & Chesner, A. (Red.). (2021). *Psykhodrama na dvoikh. Praktycheskoe rukovodstvo*. Moskva: Klass [in Russian].

УДК 364 - 78: 378.013.42

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ
СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ ПРОФІЛАКТИКИ**

Солнишкіна Аліна – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи факультету медичних технологій діагностики та реабілітації Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5369-6350>

E-mail: solnyshkinaalina@gmail.com

У статті проаналізовано основні положення Державного стандарту соціальної послуги профілактики.

Розглянуто заходи на всіх рівнях профілактики, зазначено переваги та недоліки форм і методів профілактики.

Акцент зроблено на практичних проектах з реалізації цього Стандарту.

Визначено принципи надання соціальної послуги профілактики, види профілактики та ресурси для впровадження стандарту в діяльність соціальних служб.

Проаналізовано напрямки профілактики та підходи до надання соціальної послуги.

Ключові слова: профілактика, соціальна послуга, державний стандарт, рівні профілактики, форми профілактики, попередження негативних явищ, здоровий спосіб життя, заходи в межах соціальної послуги профілактики, соціальна реклама.

**PRACTICAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE STATE
STANDARD OF SOCIAL SERVICE OF THE PREVENTION**

Alina Solnyshkina, candidate of sociological sciences, PHD, Associate Professor of the Chair of social work of Faculty of medical technologies of Diagnostics and Rehabilitation, Oles Honchar Dnipro National University

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5369-6350>

E-mail: solnyshkinaalina@gmail.com

At the scientific article an author analyzed main points and provisions of the State Standard of the social service of the prevention.

At the publication detailed scientific analysis is represented in such directions as: grades and levels of preventive measures, advantages and limitations of forms and methods of prevention in modern Ukrainian society.

An author made accent on practical projects concerning realization and implementations of this Standard.

The main and actual principles of provision of social service of prevention are analyzed in this article. Types of the prevention, resources for the implementation of this Standard to the practical activity of social centers are the main scientific priorities of this publication.

An author analyzed directions of social service of the prevention and theoretical and practical approaches of provision and implementation of the programs meaningfully and structurally.

Scientist analyzed main forms of submitting of the social service of the prevention such as: social advertising, lecture, video lecture hall, preventive conversation, social oriented debates, social and psychological trainings, The Theatre of Oppressed (Forum-Theatre), Methodology of "Living Library", mass events, social flash mobs, social promotions.

Also an author include to the content of this article peculiarities of involving of multidisciplinary team in the processes of the social prevention.

All events and projects analyzed after learning of the main actual stages and levels of the social prevention: primary level of the prevention, secondary level of the prevention, tertiary level of the prevention.

Keywords: *prevention, social service, the State Standard, levels of the social prevention, forms and methods of the prevention, warning and caution of social phenomena, healthy life style, events in the context of social service of the prevention, social advertising.*

Постановка проблеми. Сучасні економічні та політичні проблеми в українському суспільстві загострили процеси соціальної нерівності.

Військові дії на Сході України, пандемія COVID-19, соціальна поляризація населення призвели до зростання рівня соціально-психологічної напруги.

Посилення конфліктності та злочинності, адиктивної поведінки, безробіття обумовлюють необхідність упровадження ефективних технологій соціальної профілактики негативних явищ та підготовки висококваліфікованих кадрів для профілактики девіантної поведінки, запобігання негативних явищ.

Деадаптаційні процеси стимулюють залучати до профілактичної роботи мультидисциплінарну команду фахівців, які мають знання в галузі профілактики девіантної поведінки та її сучасних проявів.

Згідно з Наказом Міністерства соціальної політики України від 10.08.2015 за № 912, у межах Державного стандарту, послуга соціальної профілактики міститься у впровадженні комплексу заходів, спрямованих на попередження негативних соціальних і особистісних явищ та їх наслідків у суспільстві, та реалізується за допомогою соціально-психологічних, соціально-педагогічних, юридичних технологій та різноманітних форм та заходів [1].

Відповідно до Державного стандарту соціальної послуги профілактики, надання соціальної послуги зумовлене такими завданнями:

- превентивні дії із попередження виникнення соціальних проблем і негативних явищ та мінімізації ризиків їх загострення;
- просвітницька робота із формування ціннісних орієнтацій;
- соціальна мотивація до позитивних дій, змін стратегій поведінки, психоедукація з питань ефективного розв’язання складних життєвих обставин;
- оптимізація та мінімізація випадків рецидивів серед груп ризику;
- упровадження заходів із соціальної адаптації, реінтеграції та реабілітації представників груп ризику в українському суспільстві [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Надання ефективних соціальних послуг у громадах є пріоритетом соціальної роботи в умовах сьогодення.

Важливість розвитку ринку соціальних послуг досліджується в наукових роботах вітчизняних дослідників і науковців, таких як: Ю. Ажнюк, Т. Калита, С. Міщенко, Л. Сідельнік, І. Чучка, Ю. Шаров, С. Ягудін та ін. [3]

Проблеми проведення заходів із соціальної профілактики активно обговорюються та розвиваються у дослідженнях вітчизняних учених, а саме:

- *педагогів* (О. Безпалько, Т. Воронцова, Т. Журавель, І. Зверева, А. Капська, В. Лютий, Т. Лях, В. Оржеховська, І. Пінчук, О. Пилипенко, В. Пономаренко, В. Сановська, Л. Шипіцина);
- *психологів* (Л. Бутузова, Ю. Калашников, Б. Лазоренко, Н. Сирота);
- *медиків* (Б. Ворник, І. Ільїнська, В. Покровський, О. Пурик, А. Щербинська);

- *соціологів* (О. Артюх, О. Балакірева, М. Варбан, Ю. Галустян) [4].
- Проблеми громадського здоров'я, здоров'язбережувальних технологій та соціальної профілактики активно розроблялися відомими вченими:
 - *філософами* (А. Бойко, Н. Гундарьова, В. Крюкова, О. Сахно);
 - *медиками* (М. Амосов, Н. Артамонова, А. Леонтьєва, Ю. Лісіцин, Р. Мотилянська);
 - *психологами* (В. Бітенський, В. Братусь, М. Бурно, А. Личко, А. Маслоу, Н. Фелінська, Б. Херсонський);
 - *соціологами* (А. Габіані, В. Маляренко, Т. Семигіна, С. Таратухін,) [5, с.14].

У практиці зарубіжної соціальної роботи – і в контексті науково-освітньої діяльності, і в практичній площині – соціальна профілактика є ключовим компонентом діяльності фахівця соціальної сфери.

Соціальна робота, яка сфокусована на профілактиці, має позитивний ефект у громаді.

Дослідники Бетті Рут, Естер Веласкес, Дорі Зіперштейн, Джеймі Віятт Маршалл, досліджуючи професійну літературу з розвитку послуги соціальної профілактики, відводять їй провідну роль у майбутньому.

Проте, на превеликий жаль, у сфері громадського здоров'я та в галузі ментального та психологічного здоров'я домінує медична модель, спрямована на лікування, а не на профілактику та попередження. Про це свідчать науковці Брайт, МакКейв та Рішел. [6, с.126].

Роздуми та пропозиції щодо означеного є дуже актуальними в умовах сьогодення у зв'язку із поширенням COVID-19.

Теоретик соціальної роботи Вуді стверджує, що рання практика в соціальній сфері була сфокусована на профілактиці негативних явищ та поширенні інформації про здоров'язбережувальні технології.

Соціальні працівники робили акценти на профілактичних заходах щодо людини та її навколишнього середовища.

Методи соціальної профілактики активно використовувалися при лікуванні та попередженні соціальних хвороб, відповідні технології застосовувалися в епідеміології.

На думку вчених Шванке та Єснера, соціальна профілактика є вагомим ресурсом для вивчення і розуміння таких явищ, як домашнє насильство, депресія, агресивна поведінка [6, с.128].

Джейн Адамс вважає, що при розбудові громад необхідно впроваджувати соціально-профілактичний підхід, який полягає в навчанні корисних навичок у просвіті, підвищенні потенціалу та можливостей соціалізації та адаптації.

За визначенням Національної Асоціації соціальних працівників, профілактика сприяє підвищенню рівня життя людини та її добробуту, водночас допомагає долати складні життєві обставини.

Упровадження заходів із соціальної профілактики визнане однією з ключових компетентностей соціального працівника [7, с. 226–227].

Нерозв'язаними проблемами ефективної імплементації послуги соціальної профілактики є питання підготовки висококваліфікованих кадрів, які володіють методами соціальної профілактики та вміють застосовувати її інструменти на первинному, вторинному та третинному рівнях.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти реалізації та імплементації Державного стандарту соціальної послуги профілактики, його переваги та недоліки у практичній діяльності фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Соціальна профілактика полягає у практичному впровадженні дієвих практик та заходів із профілактики девіантної поведінки, негативних явищ та моделей поведінки, які становлять небезпеку чи несуть загрозу.

Гадаємо, що позитивними моментами запровадження та практичного втілення Державного стандарту соціальної послуги профілактики на первинному, вторинному та третинному рівнях є слід вважати:

1. Виокремлення таких завдань первинної профілактики:

- мотивування до змін та застосування безпечних практик поведінки в соціумі;
- формування ефективної життєвої перспективи, навичок та вмінь прогнозування особистої поведінки з оцінкою її наслідків на стратегії розвитку особистості та життєву мету.

Це дуже актуально в умовах пандемії коронавірусу, коли людина прагне оволодіти навичками психологічної самопомоги та саморегуляції поведінки.

Сильною стороною вторинного рівня профілактики є посилення середовища, яке вчасно надасть підтримку та ресурси для подолання складної життєвої ситуації [1].

Для ефективного надання послуги соціальної профілактики важливі такі чинники:

1) розвиток соціального капіталу громади для надання підтримки вразливим категоріям населення;

2) залучення до розв'язання соціальних проблем та профілактики делінквентної поведінки та соціальних девіацій активних громадян населеного пункту або міста, громадських організацій, представників освітніх та медичних закладів тощо.

Це відповідає принципам та світовим стандартам здійснення практичної соціальної роботи.

Проте, на превеликий жаль, це не зазначено на третинному рівні послуги профілактики.

Третій рівень профілактики вимагає реалізації ефективних проєктів із залученням мультидисциплінарної команди, адже вразливі категорії в умовах сьогодення мають низький потенціал та можливості самостійно розв'язати питання щодо зміни поведінки та впровадження здоров'язбережувальних технологій.

Відповідно до Додатка 3 Державного стандарту соціальної послуги профілактики, основними формами надання послуги соціальної профілактики є такі заходи: лекція, бесіда, дебати, відеолекторій, тренінг, форум-театр, масова акція, соціальна реклама, «жива бібліотека» [1].

На першому рівні соціальної профілактики, вважаємо, ефективними є такі форми, як: форум-театр, тренінг, відеолекторій, масові акції, соціальна реклама та дебати.

На другому рівні доцільно застосовувати бесіди зі спеціалістами, лекції з елементами соціально-психологічного тренінгу, «живу бібліотеку».

На третьому рівні буде мати вплив «жива бібліотека» із залученням тих, хто має таку ж соціальну проблему, або тих, хто вже здолав складні життєві обставини; профілактичні бесіди під час упровадження аустріч-технологій соціальної роботи, форум-театр та соціальна реклама із зазначенням контактів та адрес спеціалістів, кризових центрів, соціальних служб та громадських організацій, куди можна звернутися за допомогою або в разі необхідності кризового втручання.

Пропонуємо розглянути практичні аспекти впровадження форм соціальної профілактики.

Соціальна реклама має значний соціальний вплив у різних напрямках, її головне призначення – надати реципієнтам важливу інформацію про моделі поведінки, норми, приписи з метою залучення людей до розв’язання тих чи інших соціально важливих проблем, у тому числі інформування реципієнтів про різні важливі питання.

Повноцінна соціальна реклама містить такі компоненти:

- когнітивні – сюди входять символи, які є важливою інформацією для суспільства і впливають на логіку, сприйняття, пам’ять, уяву тощо;
- емоційні – образи, музичний супровід та інші елементи, що впливають на психічний стан реципієнта, його емоційність;
- комунікативний – може включати девіз, слоган, різні стійкі фрази, які може запам’ятати пересічна людина;
- мотиваційний – підвищує працездатність громадян, спонукає їх до змін, рішучі дії допомагають розв’язати проблему і таким чином створити нові цінності [8, с. 9].

Так, у межах практичної підготовки майбутніх соціальних працівників аналізуємо зі студентами вітчизняні та зарубіжні зразки соціальної реклами відповідно до цих компонентів. У процесі практичного заняття визначаємо переваги та недоліки ролика, буклета чи плаката, цільову аудиторію, методи привернення уваги до актуальної соціальної проблеми.

Імпровізовані лабораторії соціальної реклами проходять ефективно та продуктивно.

Студенти отримують знання та освоюють техніки розробки і створення соціальної реклами, вивчають світовий досвід створення соціальної реклами профілактичного напрямку.

Для навчання та просвіти молоді з актуальних питань попередження правопорушень та девіантної поведінки варто проводити соціально-психологічні тренінги, зокрема нами апробовано:

- 1) тренінги з ефективного працевлаштування;
- 2) тренінги з профілактики стресу та емоційного вигорання;
- 3) тренінги з профілактики булінгу в шкільному середовищі із запрошенням представників підрозділів ювенальної превенції міста Дніпро;
- 4) тренінги «Я і моя поліція» із демонстрацією анімаційних фільмів, створених професійними правозахисниками;
- 5) участь у проведенні «Маршруту Безпеки» – ефективного інструменту з профілактики ВІЛ / СНІДу з елементами інтерактивних ігор та психологічного тренінгу.

Заняття для підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників – проходять із елементами соціально-психологічного тренінгу та із застосуванням таких форм, як лекція та відеолекторій.

При проведенні відеолекторію необхідно обов'язково обговорювати із молоддю документальний чи художній фільм, який був запропонований для перегляду. Перед соціальним кіноклубом завжди подається соціальний контекст та введення в проблематику фільму.

У 2022 році нами імплементовано в навчальний процес студентів факультету медичних технологій діагностики та реабілітації за спеціальністю «Соціальна робота» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара методика під назвою «Театр Пригноблених».

«Театр пригноблених» (Theatre of the Oppressed) – це театральна методика, яка була створена бразильським режисером та політиком Аугусто Боалем у 1960-х рр. ХХ століття під час диктатури у Бразилії [9].

За допомогою «Театру пригноблених» Боаль прагнув створити безпечний простір для участі кожного у творчому процесі та обговорення й розв'язання соціально-економічних проблем людей, які страждають від пригноблення та несправедливості [9].

Одним із найпопулярніших форматів «Театру Пригноблених» є Форум-театр.

Пройшовши навчання з організації «Театру Пригноблених», авторка статті впроваджує цю технологію для привернення уваги до актуальних соціальних проблем вразливих категорій населення.

Разом зі студентами розробляються сценарії театралізованих виступів з питань соціального захисту вразливих категорій.

Студенти дізнаються про історію, філософію «Театру Пригноблених», ролі та основні етапи проведення, вправи для акторів та методи роботи із соціальними історіями.

У лютому 2022 року для студентів третього курсу були проведені заняття із таких тем з організації Форум-театру:

- «Права Людини і Форум-театр»;
- «Декларація принципів Міжнародної організації пригноблених» спільне читання та обговорення;
- «Структура Форум-театру, етапи підготовки для створення вистави»;
- «Ролі в «Театрі Пригноблених» (Джокер, Антагоніст, Протагоніст, Спостерігачі)»;
- «Взаємодія із глядачами та важливість деролінгу в Форум-театрі».

«Театр Пригноблених» – це важлива соціальна технологія, яка використовується в соціальній роботі із профілактики негативних явищ та при захисті прав людини.

Мета Форум-театру – через історії, сторітелінг, образи передати важливу соціальну проблему, «зробити видимими» проблеми вразливих категорій населення або застерегти від необачних дій за допомогою історії на сцені.

Соціальна проблема, яка актуалізована та обговорюється на публічних аренах, має шанс бути розв'язаною більш швидше та ефективніше.

Форум-театр та його ефективне обговорення в громаді може призвести до зміни моделей поведінки, розвитку критичного мислення.

Планується створення та втілення на сцені соціальних історій та обговорення їх із студентською аудиторією.

З 2018 року авторкою статті в навчальний процес активно впроваджується методика «Жива бібліотека».

У світовій практиці цей метод застосовується для привернення уваги до соціальних проблем дискримінованих груп або в профілактичних заходах. Також «Жива бібліотека» використовується з метою профорієнтації. Так, для студентів – майбутніх соціальних працівників – виступали в ролі «живої книги» працівники благодійної організації «100 % життя», представниці служби пробації Чечелівського району міста Дніпро, керівник та інспектори відділу ювенальної превенції ГУНП у Дніпропетровській області.

Інтерактивна методика «Жива бібліотека» дозволяє запобігати поширенню стереотипів та стигматизації в громадах.

Також модель «Живої бібліотеки» зможе стати поштовхом до зміни життя, оскільки на такі зустрічі запрошуються активні громадяни громади, молоді люди, які досягли успіхів. Живу книгу можна читати протягом 30 хвилин, потім переходити до іншої.

Для проведення цієї методики необхідний простір, модератор, який слідкує за часом, 4–5 «живих книжок» (героїв із цікавими життєвими історіями) та 20–25 учасників проекту. Кожен, хто прийшов на профілактичний захід, повинен «прочитати» всі книжки.

Найяскравішим прикладом мотивації слугували «живі книги», учасники соціальних проєктів, які є внутрішньо переміщеними особами або ветеранами ООС. Їх історії завжди викликають інтерес та обговорення.

Для реалізації та практичного впровадження соціальної послуги профілактики необхідно залучати широке коло спеціалістів та волонтерів.

В усіх просвітницьких профілактичних заходах використовується принцип «Рівний-рівному».

При впровадженні заходів соціальної профілактики та при практичній імплементації у практичну діяльність застосовуються принципи толерантності, взаємоповаги, добровільності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, соціальна послуга профілактики використовується не тільки для протидії передачі соціально небезпечних захворювань, а і для залучення молоді до соціально відповідальної діяльності, волонтерської діяльності, для проведення усвідомленого та наповненого сенсами та користю дозвілля.

Активна імплементація цієї послуги в сучасних умовах призводить до зміни поведінкових моделей та впровадження в практичну діяльність інноваційних технологій соціальної профілактики.

Навчання соціальних працівників методам та формам, зазначеним у науковій статті, є актуальним напрямком соціальної освіти сьогодення.

Мотивація до змін, набуття нових навичок та зміна моделей поведінки вимагають теоретичних та практичних знань у таких сферах, як: громадське здоров'я, технології соціальної роботи, методи соціальної роботи, вікова психологія тощо.

Кризова ситуація в Україні, пандемія коронавірусу загострили сімейні конфлікти.

Таким чином, проведення профілактичних заходів, спрямованих на зміцнення сімейних цінностей та набуття корисних навичок у сфері охорони здоров'я, наразі є пріоритетом для автора цієї статті.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт соціальної послуги профілактики : наказ М-ва соціальної політики України від 10 серп. 2015 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15#Text> (дата звернення 25.01.2022).
2. Послуга соціальної профілактики. *Нижньовербівська сільська рада* : веб-сайт. URL: <https://nyznoverbizkaotg.dosvit.org.ua/useful-info/posluga-sotsialnoi-profilaktiki> (дата звернення 25.01.2022).
3. Дубич К. В. Сучасна система надання соціальних послуг України. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2015, № 3. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821> (дата звернення 25.01.2022).
4. Лях В. В. Стратегії та моделі профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. URL : <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/17719/6/ljax2.pdf> (дата звернення 25.01.2022).
5. Вакуленко О. В. Теоретичні стратегії і моделі профілактики негативних явищ та ФЗСЖ. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2017. Вип. 23. С. 14–19. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2017_23_5 (дата звернення 25.01.2022).
6. Shaping the Future of Prevention in Social Work: An Analysis of the Professional Literature from 2000 through 2010 / B. J. Ruth, E. E. Velasquez, J. W. Marshall, D. Ziperstein. *Social Work*. 2015. April, №60(2). P. 126–134. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4888782/> (дата звернення 25.01.2022).
7. McCave E. L., Rishel C. W. Prevention as an Explicit Part of the Social Work Profession: A Systematic Investigation. *Advances in Social Work*. 2011. Vol. 12. P. 226–240.
8. Сало Я. В., Іванова Є. О. Соціальна реклама як комунікаційний ресурс управління. *International Scientific Journal «Internauka»*. Ser. *Economic Sciences*. 2021. № 12. P. 1–16. URL: <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/16400159486856.pdf> (дата звернення 25.01.2022).
9. ПРО МЕТОДИКИ ТЕАТРУ ПРИГНОБЛЕНИХ. *ТЕАТР ДЛЯ ДІАЛОГУ* : ВЕБ-САЙТ. URL: <HTTP://TDD.ORG.UA/UK/PRO-METODIKU-TEATRU-PRIGNOBLENIH> (ДАТА ЗВЕРНЕННЯ 25.01.2022).

REFERENCES

1. Derzhavnyj standart socialnoyi poslugy profilaktyky. (2015). № 912. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15#Text> [in Ukrainian].
2. Nyzhnoverbivska silska rada. (2020). *Posluga socialnoyi profilaktyky* Retrieved from <https://nyznoverbizkaotg.dosvit.org.ua/useful-info/posluga-sotsialnoi-profilaktiki> [in Ukrainian].
3. Dubych, K. V. (2015). Suchasna systema nadannya socialnykh poslug Ukrayiny. *Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok*, 3. Retrieved from <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821> [in Ukrainian].
4. Lyakh, V. V. (n. d.). *Strategiyi ta modeli profilaktyky negatyvnykh yavyschch u molodizhnomu seredovyschchi*. Retrieved from <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/17719/6/ljax2.pdf> [in Ukrainian].
5. Vakulenko, O. V. (2017). Teoretychni strategiyi i modeli profilaktyky negatyvnykh yavyschch ta FZSZh. *Naukovyj chasopys Natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 11: Socialna robota. Socialna pedagogika*, 23, 14–19 Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2017_23_5 [in Ukrainian].
6. Ruth, B. J., Velásquez, E. E., Marshall, J. W., & Ziperstein, D. (2015, April). Shaping the Future of Prevention in Social Work: An Analysis of the Professional Literature from 2000 through 2010. *Social Work*, 60 (2), 126–134. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4888782/> [in English].
7. McCave E. L., Rishel C. W. (2011) Prevention as an Explicit Part of the Social Work Profession: A Systematic Investigation. *Advances in Social Work*, 12, 226–240 [in English].
8. Salo, Y. V., & Ivanova, Ye. O. (2021). Socialna reklama yak komunikatsijnyj resurs upravlinnya. *International Scientific Journal «Internauka»*. Series: *Economic Sciences*, 12, 1–16 Retrieved from <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/16400159486856.pdf> [in Ukrainian].
9. Teatr dlia dialohu. Pro Metodyky Teatru Prygnoblenykh. (n. d.). URL: <http://tdd.org.ua/uk/pro-metodiku-teatru-prignoblenih> [in Ukrainian].

УДК 378.091:305

**ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНО НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Кравченко Оксана, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID 0000-0002-9732-6546

E-mail: okskravchenko@ukr.net

Войтовська Алла, доктор філософії, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID 0000-0003-4960-6348

E-mail: alla.voytovskaya@gmail.com

Сарнацька Аліна, аспірантка факультету соціальної та психологічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID 0000-0002-5253-291X

E-mail: alina.sarnatska@gmail.com

Лисенко Анна, студентка факультету соціальної та психологічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

E-mail: annalysenko170203@gmail.com

У статті узагальнено практичний досвід Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з реалізації гендерної освіти в підготовці майбутніх соціальних працівників. На основі аналізу річних звітів діяльності Гендерного центру, вивчення змісту офіційних сайтів ЗВО визначено напрями діяльності: освітній (інтеграція до змісту освітніх програм програмних результатів навчання та освітніх компонентів з гендерної тематики; самоосвіта; лекторії та гостьові лекції; неформальна освіта; тренінгові програми); науково-дослідницький (обґрунтування методологічних підходів до укладання навчально-методичної літератури на основі гендерної експертизи; науково-дослідницький проект «Жінки в історії соціальної роботи»; захист дисертаційних та випускних кваліфікаційних робіт; організація і проведення студентських та учнівських конкурсів; науково-практичних конференцій, складання гендерного паспорта); проектна діяльність (як метод навчання, освітня технологія та форма позааудиторної роботи зі студентською молоддю); соціально-виховний (створення умов для засвоєння позитивного соціокультурного досвіду, долання гендерних стереотипів, формування ціннісних орієнтацій із забезпечення гендерної рівності у взаємовідносинах (брейн-ринги, функціонування гуртків, виховні години, акції, флешмоб, кінозал, настільні ігри, фотовиставки)); інформаційно-просвітницький (популяризація кращого досвіду гендерної просвіти, що включає проведення різноманітних заходів (конкурс «Гендерні дати календаря», інформаційні акції, випуск газети, ведення сторінки на сайті ЗВО)).

Ключові слова: гендерний центр, гендерна освіта, соціальна робота, неформальна освіта, здобувачі вищої освіти.

DIRECTIONS OF ACTIVITY OF THE GENDER CENTER IN THE CONDITIONS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Kravchenko Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Social Pedagogy and Social Work Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID 0000-0002-9732-6546

E-mail: okskravchenko@ukr.net

Voitovska Alla, PhD, Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID 0000-0003-4960-6348

E-mail: alla.voytovskaya@gmail.com

Sarnatska Alina, graduate student of the Department of Social Pedagogy and Social Work Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID 0000-0002-5253-291X

E-mail: alina.sarnatska@gmail.com

Lysenko Anna, student of the Faculty of Social and Psychological Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

E-mail: annalysenko170203@gmail.com

Educational programs and work programs on available educational content on gender issues are analyzed. The annual reports of the Gender Center are summarized. The content of the official websites of the Free Economic Zone has been studied. Surveys of participants in the educational process were conducted. A structural-functional approach was applied in order to highlight the activities of the Gender Center. Gender education has been implemented, which includes educational activities, dissemination and promotion of gender knowledge and gender culture, promotion of gender self-education through the implementation of non-formal education. Among the general competencies are: 1. The ability to exercise their rights and responsibilities as a member of society, to understand the values of civil (free democratic) society and the need for its sustainable development, the rule of law, human and civil rights and freedoms in Ukraine. Professional competencies include: 11. Ability to provide assistance and support to clients, taking into account their individual needs, age differences, gender, ethnicity and other characteristics. The practical experience of a higher education institution in the implementation of gender education in the training of future social workers is summarized. It was found that the most popular form of non-formal education are training programs, including "Tolerance towards the LGBT community", "Preparing young people for family life". The gender passport is the result of a gender analysis of the community and includes statistics disaggregated by article, as well as data obtained from the analysis of current municipal policies, the activities of local governments. Promising tasks of gender centers in higher education institutions are to substantiate recommendations for the introduction of educational components on gender issues based on the analysis of educational programs.

Keywords: gender center, institution of higher education, gender education, social work, non-formal education, applicants for higher education

Постановка проблеми. Національною рамкою кваліфікацій визначено знання (концептуальні наукові та практичні знання, критичне осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання), вміння (поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички, майстерність та інноваційність на рівні, необхідному для розв'язання складних спеціалізованих

задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності або навчання) для здобувачів 6 рівня вищої освіти.

Інтегральною компетентністю, задекларованою Стандартом вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота за освітнім рівнем «бакалавр», є здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в соціальній сфері або під час навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Серед загальних компетентностей виокремлено: 1. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні. Однією із фахових компетентностей визначено: 11. Здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із урахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей [9].

Набуває у зв'язку з цим актуальності гендерна освіта майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти (ЗВО), зокрема формування програмних результатів навчання з надання соціальних послуг на засадах гендерної рівності та протидії дискримінації за ознакою статі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Заслужують на увагу результати досліджень українських учених: Т. Семигіна вперше в незалежній Україні визначила, що сучасна соціальна робота покликана протидіяти соціальним нерівностям у суспільстві, зокрема, гендерному дисбалансу, окреслила проблеми формування гендерної компетентності соціальних працівників у контексті андискримінаційної практики [5]; А. Ярошенко комплексно дослідила актуальні проблеми підготовки соціальних працівників до гендерно чутливої практики в контексті розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників [7]; О. Рассказова запропонувала інноваційний пілотний проект «Гендерний відкритий університет: гендерна грамотність та культура працівників соціальної сфери», метою якого є забезпечення процесу гендерної просвіти працівників соціальної сфери, підвищення рівня гендерної грамотності та культури в професійному середовищі при наданні допомоги вразливим верствам населення територіальної громади [3]; А. Войтовська розробила, науково обґрунтувала, експериментально перевірила та впровадила соціально-педагогічні умови формування гендерної соціалізації студентської молоді з особливими освітніми потребами в умовах ЗВО [2].

В Україні створено Всеукраїнську мережу центрів гендерної освіти. Особливості розвитку центрів гендерної освіти при ЗВО України проаналізувала О. Безсмертна, з'ясувала, що гендерні осередки у своїй діяльності реалізують принципи неформальної освіти. У результаті цього дослідниця змодельувала структуру та зміст неформальної освіти на прикладі Центру гендерної освіти Житомирського державного університету ім. І. Франка [1].

Актуалізується регіональний підхід у вивченні гендерної освіти, адже кожен ЗВО має значний власний досвід у виробленні унікальних форм і методів такої роботи та проведенні заходів.

Мета статті – узагальнити практичний досвід закладів вищої освіти з реалізації гендерної освіти в підготовці майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. У 2021 році затверджено «Стратегію людського розвитку», оперативною ціллю якої є «5.3. Подолання гендерних стереотипів та інших форм дискримінації» із завданням: «формування толерантного та недискримінаційного освітнього середовища у закладах освіти різних рівнів».

У зв'язку з цим посилюється роль ЗВО у формуванні людиноцентрованого середовища, у якому дотримуються права і свободи всіх учасників освітнього процесу та формуються світоглядні позиції як майбутніх фахівців, так і громадян щодо поваги людини незалежно від статі, стану здоров'я, етнічної приналежності, релігійних вірувань тощо.

В УДПУ імені Павла Тичини діє Гендерний центр, який увійшов до Всеукраїнського осередку центрів гендерної освіти України.

Серед завдань діяльності Центру: формування гендерної компетентності фахівців з урахуванням потреб різних цільових груп; гендерна просвіта всіх учасників освітнього процесу; профілактика гендерно-зумовленого насильства; попередження і реагування на випадки порушення принципу рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; проведення наукових досліджень за гендерною тематикою.

Форми і напрями роботи центру є різнобічними і передбачають освітні, наукові, дослідницькі, проектні, виховні, соціалізаційні, волонтерські учнівські та молодіжні заходи.

В. Безсмертна виокремлює чотири напрями в роботі центрів гендерного спрямування: науково-пошуковий (проведення гендерних досліджень, пошуково-аналітична робота, організація наукових конкурсів з гендерної тематики), організаційний (організація акцій і заходів, робота відеоклубу, координування сторінок в соціальних мережах, організація роботи Школи гендерної рівності), практичний (проведення тренінгів, майстер-класів, квестів, участь у конкурсах та грантових проектах, участь у програмах різного рівня, робота інтерактивного театру), видавничий (видання газети, розробка інформаційних матеріалів, оформлення стенду, виготовлення соціальної реклами та листівок) [1].

На основі такої класифікації узагальнимо роботу Гендерного центру УДПУ імені Павла Тичини.

Одним із завдань діяльності Центру є підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності 231 Соціальна робота до професійної діяльності з дотриманням прав людини та принципу гендерної рівності, формування компетентностей з профілактики явищ дискримінації за ознакою статі та протидії їм.

Проаналізувавши освітню програму «Соціальна робота (Соціально-психологічне консультування)» за першим рівнем вищої освіти «бакалавр», ми встановили, що серед загальних компетентностей (ЗК 1. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні), фахових компетентностей (ФК 3. Знання і розуміння нормативно-правової бази стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення; ФК 9. Здатність оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси

клієнтів; ФК 11. Здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із урахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей), програмних результатів навчання (ПРН 21. Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізнати вплив стереотипів та упереджень) наявні питання з гендерної проблематики.

Гендерна проблематика представлена в ОК «Соціальна робота з жінками» та окремими темами в ОК «Технології соціальної роботи» і «Практикум з соціальної роботи». Заслуговує на увагу, розроблений А. Войтовською, спецкурс «Гендерна соціалізація». Крім того, у каталозі дисциплін вільного вибору здобувачів освіти представлені такі: «Психологія сім'ї та статі», «Етика і психологія сімейного життя», «Психологія особистості» [7], що дозволяють урізноманітнити погляд на цю проблематику з різних галузей наукового знання.

Поряд з цим здійснюється гендерна просвіта, яка включає в себе просвітницькі заходи, розповсюдження та популяризацію гендерних знань та гендерної культури, стимулювання гендерної самоосвіти через неформальну освіту.

Найбільш затребуваною формою неформальної освіти є тренінгові програми, зокрема: «Толерантне ставлення до представників ЛГБТ-спільноти», «Підготовка молоді до сімейного життя». Гендерний центр та Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Черкаської ОДА реалізували спільний проєкт для представників ОТГ, який стосувався питання гендеру, толерантності та стереотипів. Під час тренінгу було порушено проблеми такої важливої соціальної категорії, як «гендер»; виховання засад гендерної рівності та поваги до прав і свобод кожної статі. Реалізація тренінгової програми «Гендер: рівні можливості для всіх» – це унікальна можливість підвищити професійний рівень представників органів влади та громадських об'єднань, які працюють у громадах. Учасники тренінгу зазначили, що отримали безліч нової та корисної інформації та практичні кейси, які вони обов'язково будуть застосовувати під час роботи в громадах.

В університеті систематично працює лекторій, під час якого студентство знайомиться з основними нормативно-правовими документами з питань гендеру. Успішними є організація і проведення гостьових лекцій провідними науковцями, ученими, які діляться кращим міжнародним і вітчизняним досвідом досягнення гендерної рівності.

Змістовним є напрям науково-дослідницької діяльності, що передбачає проведення ґрунтовних розвідок за гендерною проблематикою із залученням учнівської та студентської молоді.

Співробітники Гендерного центру провели гендерну експертизу навчальних посібників з історії соціальної роботи А. Горілого (Тернопіль, 2004), А. Фурмана та М. Підгурської (Тернопіль, 2014), С. Глазунова (Дніпро, 2015), а також запропонували засадничі підходи до укладання навчально-методичного забезпечення без матеріалів дискримінаційного характеру за ознакою статі для спеціальності 231 Соціальна робота [4].

У Центрі виконують освітній та науково-дослідницький проєкт «Жінки в історії соціальної роботи». У 2018 р. видано монографію «Жінки в історії соціальної роботи». Мета такої науково-пошукової роботи полягає не лише в

актуалізації проблеми створення реальної картини становлення та розвитку соціальної роботи на українських землях, а й у завданні виявити імена жінок, які зробили внесок в інституалізацію соціальної роботи, але діяльність яких через суб'єктивні й об'єктивні причини неналежно висвітлена і не була ґрунтовно вивчена. У 2020 р. видруковано колективну монографію «Жінки в історії професійної соціальної роботи: від ХІХ століття і до сьогодення», у якій висвітлено еволюцію і простежено динаміку жіночої репрезентації в історії інституалізації соціальної роботи як професійного виду діяльності в країнах Західної Європи та США, а також вивчено та узагальнено досвід видатних жінок, які зробили значний внесок у розвиток цієї сфери, зокрема перші спроби вироблення теоретичних підходів до соціальної роботи та ініціацію відповідних практик в Україні.

В УДПУ імені Павла Тичини реалізують освітньо-наукову програму за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота. Здобувачі виконали і захистили дисертаційні дослідження з гендерної тематики, а саме: «Гендерна соціалізація студентської молоді з інвалідністю в умовах ВНЗ» (аспірантка А. І. Войтовська, 2020); наразі виконується дисертаційне дослідження «Підвищення безпеки жінок, які належать до уразливих до гендерного насильства груп» (аспірантка – А. В. Сарнацька).

За другим рівнем вищої освіти «магістр» зі спеціальності 231 Соціальна робота виконані випускні кваліфікаційні роботи на такі теми: «Підготовка майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг на основі гендерно-чутливого підходу», «Соціально-психологічна підготовка молоді до здорових стосунків у парі», «Сімейне насильство як соціальна проблема: профілактика та корекція», «Соціальна реклама як засіб профілактики домашнього насильства» тощо.

Ефективною формою долучення учнівської та студентської молоді до науково-пошукової роботи є організація та проведення на базі університету конкурсу наукових робіт за гендерною тематикою, у якому беруть участь представники закладів освіти усіх рівнів. Кращі роботи журі рекомендує до участі у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт. Наприклад, студентка Анна Кравченко отримала диплом ІІІ ступеня у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт із галузі «Гендерні дослідження», проведеного на базі Херсонського державного університету (квітень 2020 р.).

Традиційною практикою стала організація та проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції «Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти», учасниками були науковці та освітяни.

Заслуговує на увагу ще один дослідницький напрям діяльності Центру – «Гендерний паспорт міста Умань» – довідник, підготовлений у рамках проєкту «Підвищення рівня відкритості, прозорості та залученості в діяльності Асоціації міст України» за фінансування Ради Європи. Гендерний паспорт міста Умань розроблений на основі даних, отриманих від Головного управління статистики в Черкаській області, Уманського міського центру зайнятості, виконавчих органів Уманської міської ради, Центру інтегрованих соціальних послуг у м. Умані.

Цей Гендерний паспорт є результатом гендерного аналізу громади і подає статистичні дані, розподілені за статтю, а також дані, отримані в результаті аналізу поточних політик муніципалітету, діяльності органів місцевого

самоврядування, і є ефективним інструментом як для обліку і аналізу гендерної проблематики в громаді, так і для вироблення політик, що враховують проблеми та потреби різних категорій населення.

Необхідність формування гендерних паспортів територіальних громад регулюють постанови Кабінету Міністрів України від 11 квітня 2018 р. № 273 «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року» та від 9 жовтня 2020 р. № 930 «Деякі питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків».

Метою створення гендерного паспорта громади є аналіз ситуації та визначення суспільних груп, яких стосується та чи та соціальна проблема, і подальше планування відповідного реагування через вироблення гендерно-чутливих політик так, щоб жінки та чоловіки мали рівні права.

На базі Центру здійснюють дослідження про становище жінок з сільської місцевості, розроблено і впроваджено програму адаптації студенток із сільської місцевості в умовах ЗВО; вивчають стан надання соціальних послуг самотнім жінкам з дітьми на рівні громади з подальшим обґрунтуванням пропозицій для вдосконалення системи соціального захисту цієї вразливої категорії громадян тощо.

Поряд з освітньою та науково-дослідною діяльністю у ЗВО інноваційною практикою є проектна діяльність як метод навчання, освітня технологія та форма позааудиторної роботи зі студентською молоддю. Це дає змогу, з одного боку, виявляти і реалізувати в житті творчі ідеї учасників освітнього процесу, з іншого, це можливість долучати здобувачів до інноваційної діяльності та формувати у них навички проектної діяльності.

Охарактеризуємо основні проекти, реалізовані за участі Гендерного центру: Обласний конкурс студентських та учнівських наукових робіт із гендерної тематики «Сім'я від А до Я» за фінансової підтримки Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Черкаської обласної державної адміністрації (2019); програма особистісного та професійного розвитку молоді «Державотворець», ініційована Міністерством молоді та спорту України та Українською академією лідерства в межах проекту USAID «Підтримка організацій-лідерів у протидії корупції в Україні «Взаємодія» (SACCI) (2020); проект «Посилення жіночого політичного лідерства у територіальних громадах Київської і Черкаської областей» у партнерстві з Міжнародним благодійним фондом «Небайдужі» (2020); проект Національної Ради Жінок України «Доступ до верховенства права жінок, які постраждали від насильства» в Рівненській, Черкаській та Чернігівській областях за підтримки Посольства Королівства Нідерландів в Україні (2020); проект соціальної дії від програми Британської ради «Вчимося разом чути та долати соціальну ізоляцію» (2021); проект «Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта» за фінансової підтримки Українського культурного фонду (2021).

Залучення до проектної діяльності здобувачів вищої освіти сприяє формуванню програмних результатів навчання, зокрема таких: основні засади проектного менеджменту; фінансові засади реалізації проекту; філософія партнерства із основними стейкхолдерами; підбір кадрового ресурсу; виявлення актуальних соціальних проблем гендерного спрямування та пошук креативних шляхів їх вирішення тощо.

Позааудиторна робота зі студентською молоддю передбачає й активну соціально-виховну діяльність щодо створення умов для засвоєння позитивного соціокультурного досвіду, долання гендерних стереотипів, формування ціннісних орієнтацій із забезпечення гендерної рівності у взаємовідносинах. Заслужують на увагу такі форми позааудиторної роботи: брей-ринг «Гендерні стереотипи», флешмоб «Березень – місяць жіночої історії», гурток «Марс – Венера», виховна годна «Всенародний день батька», акція «Ми проти насильства над жінками», акція «Будуємо суспільство без насильства», кураторська година «Здорове суспільство починається зі щасливої та здорової сім'ї», флешмоб «День матері», щотижневі гендерні кінозали, інтерактивна настільна гра «Крізь скляну стелю», комплекс бесід та дискусій із гендерної проблематики; культурно-просвітницькі зустрічі студентів з представниками творчої інтелігенції та цікавими особистостями, фотовиставки «Мій дбайливий люблячий тато», «СТОП насильству над жінками», «Моя мама – професіоналка».

Інформаційно-просвітницький напрям передбачає популяризацію кращого досвіду гендерної просвіти і включає різноманітні заходи. Наприклад, під час виконання проєкту-конкурсу «Гендерні дати календаря – травень 2021» було проведено заходи до Дня боротьби зі цькуванням (4 травня), зокрема «Годину проти ненависті», до Дня матері та Міжнародного дня сім'ї.

За підтримки Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Черкаської обласної державної адміністрації Гендерний центр Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини провів I етап інформаційної акції «Гендерна рівність на роботі».

Традиційно Гендерний центр бере активну участь у Всеукраїнській акції «16 днів проти насилля». Протягом 2021 року було проведено заходи, пов'язані з важливими датами, зокрема: 25 листопада – з Міжнародним днем боротьби з насильством щодо жінок; 1 грудня – зі Всесвітнім днем боротьби зі СНІДом; 2 грудня – з Міжнародним днем боротьби з рабством; 3 грудня – з Міжнародним днем людей з обмеженими фізичними можливостями; 5 грудня – з Міжнародним днем волонтера; 6 грудня – із Днем вшанування пам'яті студенток, розстріляних у Монреалі; 10 грудня – з Міжнародним днем прав людини.

Співробітники Центру ініціювали випуск щомісячника «Гендерний промінь» та створили вебсторінку на офіційному сайті факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини.

Студентки та студенти зазначають: «Стала гендерно чутливою, дізналась більше інформації про гендер, у навчанні орієнтуюсь саме на питання гендеру». «Після початку своєї діяльності на базі Центру я значно розширила свій світогляд, дізналася в чому полягає суть гендерної теорії. Мою увагу значно привернули гендерні стереотипи. Після проходження тренінгового курсу я зрозуміла, наскільки ці стереотипи вжилися в нашу свідомість, адже ми їх не помічаємо, а сприймаємо за норму. Завдяки знанням, які ми отримуємо в Центрі та нашій наполегливості, я думаю, ми зможемо змінити ситуацію на краще». «Я не мав ще жодних уявлень про те, що і як робити, коли прийшов у Центр, навіть не знав, про що вони розмовляють, адже я елементарно не знав термінології. Згодом я зацікавився не тільки своєю майбутньою професією, але й гендерними дослідженнями, я став активним. І цим всім я завдячую саме Центру, у якому зміг

найти друзів, підтримку, по-новому побачив світ і зрозумів головне – він не такий вже й великий, і кожен у ньому може залишити свій слід».

Згідно з опитуванням Гендерний центр спонукає студентську молодь до розвитку лідерських якостей: на базі Центру формують уявлення про відповідальне лідерство, здобувачі освіти мають змогу розвинути свої лідерські якості, спробувати себе в ролі організаторів акцій та заходів: «Я зрозуміла, що жінка може бути не тільки гарною мамою і дружиною, але й гарним керівником». «Саме на тренінгах я розкрила свої лідерські якості, тренери допомогли побачити власний творчий потенціал». За роки існування Центру волонтери-активісти брали участь у школах молодого лідера.

Центр спонукає студентів до підвищення рівня громадської активності: студенти-волонтери активно долучаються до організації соціальних акцій, різноманітних заходів: «З Гендерного центру розпочалося моє громадське життя в університеті». «У Центрі я отримала не лише нові знання, але й можливість реалізувати себе. Я дізналася про велику кількість проєктів, акцій і почала активно долучатися до їх організації та проведення». «Почав брати активну участь у різнопланових проєктах, курсах, тренінгах». «Саме опісля курсу тренінгів я став активним, цілеспрямованим, упевненим у собі хлопцем, який знає, що не все залежить від мене, але все, що від мене залежить, я можу зробити і докладу до цього максимум зусиль».

Активісти центру долучалися до організації та проведення розважально-пізнавальних заходів щорічного добродійного марафону до дня Святого Миколая «Подаруй дитині радість» та ін.

Аналіз анкет учасниць та учасників дослідження засвідчив, що 95 % студентської молоді знають про існування Гендерного центру і лише 5 % студентів університету не знайомі з діяльністю Центру. На питання, що стосуються впливу діяльності Центру на студентів як на майбутніх фахівців, 58 % відповіли ствердно; 28,5 % відповіли, що діяльність впливає на них лише частково, та 13,5% студентів не помітили впливу.

На питання про те, як часто студенти беруть участь у заходах, розроблених Гендерним центром, 52,8 % відповіли, що досить часто беруть участь у таких заходах; 40,2 % студентів брали участь інколи та 7 % ніколи не було учасниками таких заходів.

Переважає більшість (88 %) студентської молоді університету вважає, що діяльність Гендерного центру доцільна, 9 % вважають, що діяльність доцільна частково і 3% – недоцільна.

Важливим критерієм оцінки роботи Гендерного центру є виявлення позитивного впливу його діяльності на конкретного студента. Так, 91 % студентів УДПУ підтверджують позитивний вплив на них діяльності Центру; 7 % – не визначилися остаточно, і лише 2 % не вважають діяльність Центру позитивною для себе.

Отже, такі статистичні дані про вплив на рівень обізнаності та розширення свідомості студентської молоді дають підстави вважати діяльність Гендерного центру успішною та вартою уваги.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши роботу Гендерного центру, ми виокремили 5 напрямів його діяльності: *освітній* (інтеграція до змісту освітніх програм програмних

результатів навчання та освітніх компонентів з гендерної тематики; самоосвіта; лекторії та гостьові лекції; неформальна освіта; тренінгові програми); *науково-дослідницький* (обґрунтування методологічних підходів до укладання навчально-методичної літератури на основі гендерної експертизи; науково-дослідницький проєкт «Жінки в історії соціальної роботи»; захист дисертаційних та випускних кваліфікаційних робіт; організація і проведення студентських та учнівських конкурсів; науково-практичних конференцій, складання гендерного паспорта); *проектна діяльність* (як метод навчання, освітня технологія та форма позааудиторної роботи зі студентською молоддю); *соціально-виховний* (створення умов для засвоєння позитивного соціокультурного досвіду, долання гендерних стереотипів, формування ціннісних орієнтацій із забезпечення гендерної рівності у взаємовідносинах (брейн-ринги, функціонування гуртків, виховні години, акції, флешмоб, кінозал, настільні ігри, фотовиставки)); *інформаційно-просвітницький* (популяризація кращого досвіду гендерної просвіти, що включає проведення різноманітних заходів (конкурс «Гендерні дати календаря», інформаційні акції, випуск газети, ведення сторінки на сайті ЗВО)).

Перспективними завданнями гендерних осередків у ЗВО є обґрунтування рекомендацій для введення освітніх компонентів з гендерної тематики до освітніх програм; проведення опитувань серед учасників освітнього процесу щодо визначення змісту і спрямованості діяльності Гендерних центрів; розширення тематики курсів неформальної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безсмертна В. І. Модель структури та змісту неформальної освіти Центру гендерної освіти Житомирського державного університету ім. І. Франка. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 76–81.
2. Войтовська А. І. Гендерна соціалізація студентської молоді з особливими освітніми потребами в умовах ВНЗ : дис. ... д-ра філософії : 231. Умань, 2020. 278 с.
3. Гендерний відкритий університет: гендерна грамотність та культура працівників соціальної сфери. URL: <https://www.genderculturecentre.org/genderniy-vidkritiy-universitet-ge/> (дата запиту: 12.03.2022).
4. Кравченко О. О. Гендерна експертиза навчальної літератури з історії соціальної роботи. *Socioprostir* : міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. 2018. № 7. С. 4–8.
5. Кравченко О. О. До питання соціально-психологічного супроводу студенток із сільській місцевості в умовах закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 10. С. 148–154.
6. Сучасні теорії соціальної роботи : антологія [упор. Т. Семигіна]. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 160 с.
7. Факультет соціальної та психологічної освіти. Гендерний центр. URL: <https://cutt.ly/AKWRq7l> (дата запиту: 12.03.2022).
8. Ярошенко А. А. Формування гендерної компетентності соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : дис. ... д-ра філософії : 231. Київ, 2021. 270 с.
9. Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота (2019). URL: <https://cutt.ly/8KWRTsZ> (дата запиту: 12.03.2022).



REFERENCES

1. Bezsmertna V. I. Model struktury ta zmistu neformalnoi osvity Tsentru hendernoї osvity Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 3. 2018. S. 76–81 [in Ukrainian].
2. Voitovska A. I. Henderna sotsializatsiia studentskoi molodi z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v umovakh VNZ : dys. ... d-ra filosofii: 231 Uman, 2020. 278 s. [in Ukrainian].
3. Hendernyi vidkrytyi universytet: henderna hramotnist ta kultura pratsivnykiv sotsialnoi sfery. URL: <https://www.genderculturecentre.org/genderniy-vidkriyiy-universitet-ge> (data zapytu: 12.03.2022) [in Ukrainian].
4. Kravchenko O. O. Genderna ekspertyza navchalnoi literatury z istorii sotsialnoi roboty. Socioprostir : mizhdystsyplinarnyi elektronnyi zbirnyk naukovykh prats z sotsiologii ta sotsialnoi roboty. 2018. № 7. S. 4–8 [in Ukrainian].
5. Kravchenko O. O. Do pytannia sotsialno-psykholohichnoho suprovodu studentok iz silskii mistsevosti v umovakh zakladu vyshchoi osvity. Innovatsiina pedahohika. 2019. № 10. S. 148–154 [in Ukrainian].
6. Suchasni teorii sotsialnoi roboty: antolohiia [upor. T. Semyhina]. Kyiv: Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu, 2021. 160 s. [in Ukrainian].
7. Fakultet sotsialno ta psykholohichnoi osvity. Hendernyi tsentr. URL: <https://cutt.ly/AKWRq7l> (data zapytu: 12.03.2022) [in Ukrainian].
8. Yaroshenko A. A. Formuvannia gendernoї kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u konteksti rozvytku simeinykh form vykhovannia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia: dys. ... d-ra filosofii : 231. Kyiv. 2021. 270 s. [in Ukrainian].
9. Standart vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskiy) riven vyshchoi osvity, stupin vyshchoi osvity Bakalavr, haluz znan 23 Sotsialna robota, spetsialnist 231 Sotsialna robota (2019). URL: <https://cutt.ly/8KWRTsZ> (data zapytu: 12.03.2022) [in Ukrainian].



МОЛОДІЖНА РОБОТА. МОЛОДІЖНА ПОЛІТИКА

УДК 378.018.8:378.22]:364.4

**ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДОКТОРІВ
ФІЛОСОФІЇ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ
ДО МОЛОДІЖНОЇ РОБОТИ**

Левченко Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ORCID: 0000-0002-5479-1907

E-mail: n.levchenkod@gmail.com

У статті зауважено, що реформування всіх систем сучасного суспільства є важливим етапом у розвитку освіти і науки в Україні. Підготовка наукових, науково-педагогічних кадрів з соціальної роботи відповідно до сучасних вимог суспільства, проблематик наукових досліджень, які в перспективі реалізуються та впроваджуються в освітній процес, у сферу соціальних полуг, підготовка докторів філософії з соціальної роботи в Україні є важливою складовою наукового та освітнього процесу закладу вищої освіти та наукової установи. Мета статті – здійснити порівняльний аналіз вибіркового компонентів освітньо-наукових програм зі спеціальності «Соціальна робота» з підготовки докторів філософії до молодіжної роботи. У дослідженні використано такі методи, як: аналіз, порівняння та узагальнення різних джерел із досліджуваної проблеми; порівняльний аналіз вибіркового компонентів освітніх програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи в Україні в контексті молодіжної роботи.

У статті проаналізовано ОНП основних закладів освіти, які здійснюють підготовку докторів філософії третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, в аспекті вільного вибору здобувачами для вивчення освітніх компонентів, пов'язаних із молодіжною роботою, молодіжною політикою; проаналізовано каталог та назви вибіркового освітніх компонентів освітньо-наукових програм третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в контексті молодіжної роботи, їх робочі програми, силабуси, встановлено такі особливості ОНП, як: кількість годин та кредитів, форми контролю, мету та основні теми дисципліни.

Зроблено висновок, що за формами контролю, контентом вибіркового освітніх компонентів освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в різних закладах ОНП частково відрізняються, суттєво – метою та змістовим наповненням, що може стати привабливим для здобувачів. Зауважено, що на вивчення окремих вибіркового компонентів передбачено мало кредитів та годин. Запропоновано розширювати та оновлювати тематику вибіркового освітніх компонентів.

Ключові слова: молодіжна робота, підготовка докторів філософії з соціальної роботи, вибіркові компоненти, соціальна робота, освітньо-наукова програма.

**FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY
OF DOCTORS OF PHILOSOPHY IN SOCIAL WORK IN THE CONTEXT OF
PREPARATION FOR YOUTH WORK**

Nataliia Levchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0002-5479-1907

E-mail: n.levchenkod@gmail.com

Reforming all systems of modern society is an important stage in the development of education and science in Ukraine. Training of scientific and scientific-pedagogical staff in the field of social work in accordance with modern requirements of society, issues of research that will be potentially implemented and integrated into the educational process, in the field of social services. The training of doctors of philosophy in social work in Ukraine is an important component of higher education institutions and research institutions. The purpose of the article is to carry out a comparative analysis of selected components of educational and scientific programs in the specialty "Social Work" for the preparation of doctors of philosophy for youth work. The study used such methods as analysis, comparison, and generalization of various sources on the researched problem; comparative analysis of selective components of educational programs for the training of doctors of philosophy in social work in Ukraine in the context of youth work.

The article highlights the main educational institutions that train doctors of philosophy at the third (educational and scientific) level of higher education; educational and research programs have been covered, that include the study of selected components related to youth work and youth policy; the names of educational programs of educational institutions and research institutions that provide educational services are given; working programs, syllabi, catalog of selective components of educational and scientific programs of the third (educational and scientific) level of higher education in the context of youth work are analyzed. The publication presents a comparative analysis of the selective educational components of the Social Work educational program of the institutions of higher education and research institutions, identifies and summarizes the number of hours, credits, forms of control, purpose, and main topics of the discipline.

It is concluded that according to the comparative analysis of selective educational components of educational and scientific programs of training of doctors of philosophy of the third (educational and scientific) level of higher education it is found that the disciplines have in common credits, hours, forms of control. but different content and purpose, which is a feature that can be attractive to the applicants.

Keywords: *youth work, preparation of doctors of philosophy in social work, selective components, social work, educational-scientific program.*

Постановка проблеми. Підготовку докторів філософії в Україні розпочато з 2014 р. відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) [21]. Підготовка аспірантів здійснюється за відповідними освітніми програмами за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти, який передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення [21]. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що доктор філософії – це освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується разовою спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації в разовій спеціалізованій ученій раді [21]. Нормативний термін підготовки доктора філософії в аспірантурі становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії – 30 – 60 кредитів ЄКТС. Згідно з Порядком «підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі здійснюється за освітньо-науковою програмою та навчальним планом, що затверджуються вченою радою закладу вищої освіти (наукової установи) для кожної спеціальності. Протягом строку навчання в аспірантурі здобувач зобов'язаний виконати всі вимоги освітньо-наукової програми, зокрема

набути теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності, а також провести власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та/або практичне значення, та захистити дисертацію. Освітньо-наукова програма та навчальний план аспірантури складаються з освітньої та наукової складових. Навчальний план аспірантури повинен містити інформацію про перелік та обсяг навчальних дисциплін (30 – 60 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ЄКТС), послідовність їх вивчення, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Освітньо-наукова програма та навчальний план аспірантури є основою для формування аспірантом індивідуального навчального плану та індивідуального плану наукової роботи. Індивідуальний навчальний план аспіранта повинен містити перелік дисциплін за вибором аспіранта в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС» [22].

Докторів філософії можуть готувати наукові установи, як зауважено в Законі України «Про вищу освіту», «за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність або за освітньо-науковою програмою, окремі елементи якої забезпечуються іншими науковими установами та/або закладами вищої освіти» [21]. Досвід підготовки докторів філософії з соціальної роботи в Україні має Інститут проблем виховання Національної академії наук.

Відповідно до п. 2.4. Рекомендацій щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми «структура освітньої програми передбачає можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема через індивідуальний вибір здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін в обсязі, передбаченому законодавством» [23]. Однією зі складових такої траєкторії є вибіркові дисципліни. Закон України «Про вищу освіту» встановлює їх обсяг не менше 25% кредитів ЄКТС від загального обсягу ОП (пункт 15 частини першої статті 62 Закону України «Про вищу освіту»)» [21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах реформування вищої освіти дослідження особливостей підготовки докторів філософії проводить багато вчених, свідченням чого є те, що у 2017 р. в Запорізькому національному університеті було проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію, матеріали якої укладено в збірник [18]. Проблеми започаткування підготовки докторів філософії в Україні з соціальної роботи порушені в працях О. Пожидаєвої, О. Карагодіної [11; 20], розроблення та впровадження освітніх програм докторів філософії – М. Винницького [4], підготовки докторів філософії із соціальної роботи в цілому та в Академії праці, соціальних відносин і туризму – Т. Семигіної [29]. Н. Коляда, О. Кравченко та ін. вивчали перший досвід та перспективи розвитку підготовки докторів філософії із соціальної роботи в Україні, а також досвід реалізації ОНП «Соціальна робота» в підготовці таких здобувачів до управління науковими проектами [14; 15].

Огляд наукових праць дав змогу встановити, що порівняльного аналізу вибіркових компонентів освітньо-наукових програм підготовки докторів

філософії з соціальної роботи до молодіжної роботи не проводили, що й визначає спрямованість нашої розвідки.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз вибірових компонентів освітньо-наукових програм зі спеціальності «Соціальна робота» з підготовки докторів філософії до молодіжної роботи.

У дослідженні використано такі **методи**, як: аналіз, порівняння та узагальнення різних джерел із досліджуваної проблеми; порівняльний аналіз вибірових компонентів освітніх програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи в Україні в контексті молодіжної роботи.

Виклад основного матеріалу. У закладах вищої освіти та науковій установі право на вибір освітніх компонентів здобувачами освіти і порядок його реалізації визначено відповідними положеннями, згідно з якими здобувачі вищої освіти мають можливість вільного вибору навчальних дисциплін у межах 25% загальної кількості кредитів ЄКТС. Однак заклади вищої освіти та наукова установа мають різні моделі реалізації права вибору дисциплін. Наведемо декілька варіантів.

1. У Київському національному університеті імені Тараса Шевченка ОНП «Соціальна робота» містить 2 блоки дисциплін вільного вибору.

Блок-перелік 1. Аспірант обирає 1 дисципліну з переліку: 37 дисциплін згідно з навчальним планом підготовки здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, галузі знань – 23 Соціальна робота, спеціальності – 231 Соціальна робота, що викладають фахівці різних факультетів, інститутів, кафедр КНУ імені Тараса Шевченка). Аспіранти мають інформацію з офіційного сайту Університету.

Блок-перелік 2. Аспірант обирає 2 дисципліни з переліку: 10 дисциплін згідно з навчальним планом підготовки здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, галузі знань – 23 Соціальна робота, спеціальності – 231 Соціальна робота, що викладають фахівці кафедр соціальної роботи та соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології КНУ імені Тараса Шевченка.

Процедура вибору дисципліни відбувається у 6 етапів: 1 етап: ознайомлення аспірантів із порядком, термінами і особливостями запису і формування груп. 2 етап: ознайомлення аспірантів із переліком дисциплін і блоків (пакету) виборів. 3 етап: запис студентів на вивчення навчальних дисциплін. 4 етап: опрацювання заяв аспірантів факультетами, інститутами і попереднє формування груп. 5 етап: повторний запис студентів на вивчення навчальних дисциплін. 6 етап: остаточне опрацювання заяв аспірантів, формування груп. Обрані дисципліни входять до Індивідуального навчального плану кожного аспіранта, а результати навчання будуть відображені в додатку до диплома [2; 12].

2. У Київському університеті імені Бориса Грінченка здобувачі ОНП «Соціальна робота» обирають освітні компоненти відповідно до власних наукових інтересів і тематики дисертаційного дослідження. Така мотивація вибору зумовлена усвідомленням аспірантами обов'язкової вимоги до їхньої атестації на підставі публічного захисту дисертації. Положенням про підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук в Університеті Грінченка (п. 4.2) передбачено право аспірантів вибирати навчальні дисципліни, що пропонуються для інших рівнів вищої освіти і які пов'язані з тематикою дисертаційного дослідження. Особливою вимогою до цих дисциплін є саме їх

пов'язаність із тематикою дисертаційного дослідження аспіранта, що є цілком об'єктивним і виправданим на третьому рівні вищої освіти [1; 13].

3. В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини ОНП «Соціальна робота» забезпечує реалізацію здобувачами права на вільний вибір освітніх компонентів. Перелік дисциплін вільного вибору (не менше 25% загального обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, ОНП-2021 – 16 кредитів) сформувала робоча група ОНП. Перелік оновлюють щорічно з огляду на тенденції розвитку освіти, науки, соціальної роботи, теми наукових досліджень здобувачів, результати моніторингу і громадського обговорення ОНП (зі здобувачами, роботодавцями, академічною спільнотою, іншими стейкхолдерами). Здобувачі мають право обирати навчальні дисципліни з інших ОП (зокрема ті, які пропонують для інших рівнів вищої освіти) в університеті та партнерів ЗВО за погодженням з науковим керівником з урахуванням власних наукових інтересів та тематики дисертаційного дослідження. Обрані дисципліни входять до індивідуального плану здобувача. Відповідний вибір створює умови для набуття знань і компетентностей, що відповідають наукового напрямку аспіранта, його науковим інтересам та темі дисертаційного дослідження [3; 31].

Принцип вільного вибору дає змогу кожному аспіранту вивчати навчальні дисципліни, які відображають індивідуальні вподобання, інтереси та плани на майбутнє працевлаштування та сприяють поглибленню особистого наукового інтересу у відповідному предметному полі.

Здійснивши скринінг освітньо-наукових програм третього освітньо-наукового ступеня «доктор філософії», ми з'ясували, що програми 5 закладів (Запорізький національний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України) пропонують вивчення вибіркового компонента з актуальних питань молодіжної роботи, а саме: «Соціальна робота з молоддю», «Молодіжна політика в Україні та світі», «Науковий семінар «Соціальна робота з дітьми та молоддю», «Теоретико-практичні основи молодіжної роботи», «Соціальна молодіжна робота», «Нормативно-правова база досліджень у соціальній роботі з дітьми та молоддю», «Просоціальна поведінка дітей та молоді», «Дитячі та молодіжні громадські організації України як інститут виховання» [5; 6; 8; 10; 16; 17; 30; 31; 32].

З метою з'ясування особливостей підготовки докторів філософії до молодіжної роботи ми проаналізували робочі програми вибіркового освітнього компонента (ВОК) для підготовки здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 231 Соціальна робота. Основні критерії, за якими було проаналізовано робочі програми: загальний обсяг кредитів та годин вибіркового освітнього компонента, термін викладання, форма контролю, мета дисципліни, основні теми для вивчення та обговорення здобувачами.

Вибірковий освітній компонент (ВОК) «Науковий семінар «Соціальна робота з дітьми та молоддю», загальний обсяг кредитів та годин курсу – 12 кредитів, 360 годин. Викладання відбувається впродовж трьох семестрів і завершується підсумковим контролем у формі екзамену. Мета курсу: розширення науково-тематичного змісту курсу «Соціальна робота з дітьми та молоддю» щодо реалізації майбутніми вченими основних етапів дисертаційних досліджень у

соціальної роботі. Завдання курсу: розвивати критичне мислення науковців, їхню мотивацію до генерування нових ідей щодо вирішення дослідницьких та практичних завдань у соціальній роботі; формувати в аспірантів готовність працювати в наукових дослідницьких групах; ознайомити здобувачів із логікою науково-педагогічного дослідження; сприяти вивченню та узагальненню досвіду наукової діяльності в соціальній роботі у світовому та вітчизняному науковому дискурсі; розвивати вміння аспірантів будувати дослідження на міждисциплінарній основі; проаналізувати типові помилки та ускладнення, які виникають у аспірантів під час виконання дослідження; навчити молодих дослідників інтерпретувати результати педагогічного дослідження, оцінювати можливості їхнього застосування для досягнення поставлених наукових завдань; ознайомити здобувачів з основними вимогами до оформлення дисертаційних досліджень у галузі 23 Соціальна робота [26].

Основні теми курсу, які передбачають вивчення проблем молоді та роботи з молоддю: Особливості соціального виховання дітей та молоді в сучасних соціокультурних умовах. Актуальні соціальні проблеми дітей та молоді для досліджень. Залучення членів громади до вирішення проблем дітей та молоді. Науковий практикум: «Визначення наукової новизни і практичної значущості дослідження соціальної проблеми дітей та молоді». Експеримент як метод наукового дослідження. Шляхи вирішення проблем дітей та молоді. Залучення членів громади до вирішення проблем дітей та молоді, сутність. Інтеграція елементів соціальної роботи в організацію дозвілля дітей та молоді як метод виявлення та подолання соціальних проблем окремих груп дітей та молоді. Метод моделювання в дослідженні актуальної соціальної проблеми в соціальній роботі дітей та молоді та його особливості [26].

ВОК «Молодіжна політика в Україні та світі», загальний обсяг – 4 кредити, 120 годин. Заключна форма контролю – екзамен. Мета дисципліни: вивчення концептуальних засад державної молодіжної політики в Україні та світі, визначення умов і гарантій розвитку молоді для реалізації її творчого потенціалу. У короткому інформаційному листі дисципліни зазначено змістові модулі: концептуальні засади формування державної молодіжної політики; нормативно-правова база в галузі молодіжної політики; пріоритетні напрями державної молодіжної політики; шляхи реалізації державної молодіжної політики [7].

ВОК «Соціальна робота з молоддю», загальний обсяг дисципліни: 4 кредити, 120 годин. Програма дисципліни розміщена на інформаційній сторінці закладу (moodle) [19].

ВОК «Нормативно-правова база досліджень у соціальній роботі з дітьми та молоддю», загальний обсяг дисципліни – 2 кредити, 60 годин. Семестровий контроль – залік. Мета дисципліни: розкрити теоретико-методологічні основи соціально-правового захисту особистості; охарактеризувати правову базу реалізації державної політики України у сфері соціальної роботи; обґрунтувати функціонування соціального працівника в системі соціально-правового захисту особистості; висвітлити нормативно-організаційні засади досліджень у соціальній роботі з дітьми та молоддю. Основні теми курсу: Міжнародні механізми та нормативно-правові документи захисту прав людини. Концепція забезпечення прав дитини: поняття, історія, принципи. Сутність та правове підґрунтя забезпечення найкращих інтересів дитини. Законодавче забезпечення соціальної

роботи з дітьми, молоддю та сім'ями з дітьми в Україні. Соціальне забезпечення громадян України. Стандартизування діяльності соціального працівника. Представництво інтересів клієнта. Позасудові інститути захисту прав особистості. Забезпечення соціальних гарантій дітям і молоді [24].

ВОК «Просоціальна поведінка дітей та молоді», загальний обсяг дисципліни – 2 кредити, 60 годин. Форма контролю – залік. У робочій програмі (силабусі) дисципліни мета сформульована відповідно до вимог освітньо-наукової програми та спрямована на формування в аспірантів відповідних загальних та спеціальних компетентностей, тому ми зазначили у публікації предмет навчальної дисципліни «Просоціальна поведінка дітей та молоді», який є короткою та більш конкретною інформацією для визначення особливості дисципліни. Отже, метою цієї дисципліни є розкрити теоретико-методологічні основи формування просоціальної поведінки дітей та молоді в умовах превентивного виховного середовища; охарактеризувати методикку формування просоціальної поведінки; обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, сприятливі для формування просоціальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти. Основні теми дисципліни: Концептуальні засади формування превентивного виховного середовища закладів загальної середньої освіти. Теоретико-методичні основи формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗЗСО. Сучасні підходи і моделі формування просоціальної поведінки учнів в умовах ПВС. Методика формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища. Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів. Стратегії створення системи науково-методичного супроводу. Технології формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища [25].

Відповідно до каталогу вибірових навчальних дисциплін Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України визначено, що загальний обсяг дисципліни «Дитячі та молодіжні громадські організації України як інститут виховання» становить 2 кредити, 60 годин. Форма контролю – залік. Курс орієнтовано на оволодіння здобувачами практичних інструментів для роботи в дитячих та молодіжних громадських організаціях; навичок написання та реалізації проєктів. Під час освітнього процесу на курсі мають вивчати такі теми: нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій; історія виникнення та розвитку дитячого та молодіжного руху в Україні; основні періоди розвитку молодіжного та дитячого руху в Україні; типологія сучасного дитячого руху; технологічне забезпечення виховного процесу у дитячих та молодіжних організаціях; сучасні моделі соціального партнерства інститутів виховання з дитячим та молодіжним рухом України [9].

ВОК «Теоретико-практичні основи молодіжної роботи», загальний обсяг дисципліни – 4 кредити, 120 годин. Програма вибіркової навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів: теоретичні основи молодіжної роботи та практичні основи молодіжної роботи. Форма контролю – залік. Мета дисципліни: формування в майбутніх докторів філософії системних знань і розуміння основ молодіжної роботи; теоретичних та практичних навичок розв'язувати комплексні проблеми молоді, організовувати заходи для розвитку молоді разом з молоддю.

Основні теми курсу: Молодіжна політика та молодіжна робота. Становлення та розвиток молодіжної роботи. Напрями молодіжної роботи. Нормативно-правове забезпечення молодіжної роботи. Міжнародна молодіжна робота. Форми участі молоді на різних рівнях держави. Практична молодіжна робота [27].

ВОК «Соціальна молодіжна робота», загальний обсяг дисципліни – 4 кредити, 120 годин. Програма вибіркової навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів: теоретичні основи соціальної молодіжної політики та практичні основи соціальної молодіжної політики. Форма контролю – залік. Мета дисципліни: формування в майбутніх докторів філософії системних знань і розуміння основ молодіжної політики; теоретичних та практичних навичок розв'язувати комплексні проблеми молоді в контексті молодіжної політики. Основні теми курсу: Молодь та молодіжна політика України. Основні показники молодіжної політики України. Здоров'я та здоровий спосіб життя молоді в Україні. Зайнятість та можливість працевлаштування молоді. Патріотичне виховання та громадянство. Залучення молоді та її участь. Вразливість, ризик та виключення молоді. Дискусії та теми для обговорення, запропоновані здобувачами [28].

Порівнявши обсяг, форми контролю, контент вибіркового освітнього компонента освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в різних закладах їх підготовки, ми з'ясували, що дисципліни суттєво відрізняються метою та змістовим наповненням, що може стати привабливим для здобувачів. На вивчення окремих вибіркового компонента, на нашу думку, передбачено мало кредитів та годин. Доречно було б також розширювати та оновлювати тематику освітнього компонента.

Особливим у виборі навчальної дисципліни є тематика дисертаційного дослідження здобувача, як передбачено локальними документами закладів вищої освіти. Такий вибір створює умови для набуття знань і компетентностей, що відповідають науковим інтересам аспіранта.

Ознайомившись із запропонованим переліком дисциплін, робимо висновок про те, що проблематика соціальної роботи з молоддю, молодіжного руху, молодіжної політики, молодіжної роботи є актуальною для сучасних досліджень науковців.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Провівши порівняльний аналіз вибіркового освітнього компонента освітньо-наукових програм зі спеціальності «Соціальна робота» з підготовки докторів філософії до молодіжної роботи, ми з'ясували: в Україні освітні послуги з підготовки докторів філософії надають 10 закладів вищої освіти та 1 наукова установа, з них тільки Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України реалізують освітньо-наукову програму «Соціальна робота з дітьми та молоддю», у якій у назві, меті та відповідних освітніх компонентах прослідковується аспекти молодіжної роботи. У 4 закладах вищої освіти (Запорізький національний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) через вибірково освітні компоненти прослідковується можливість для здобувачів ознайомитись та вивчити більш детально особливості молодіжної роботи.

Подальших досліджень потребує теоретичний аналіз освітньо-професійних програм спеціальності «Соціальна робота» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти в контексті молодіжної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Відомості про самооцінювання освітньо-наукової програми «Соціальна робота» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. *Київський університет імені Бориса Грінченка* : веб-сайт. URL: <https://il.kubg.edu.ua/2020-03-21-17-01-52/tretiiy-osvitno-naukovy-riven.html#akredytatsiia-osvitno-naukovoii-prohramy-sotsialna-robota-spetsialnosti-231-sotsialna-robota> (дата звернення : 20.03.2022).
2. Відомості про самооцінювання освітньо-наукової програми «Соціальна робота» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. *Київський національний університет імені Тараса Шевченка* : веб-сайт. URL: <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/official/accreditation/231/37145-social-work.pdf> (дата звернення : 20.03.2022).
3. Відомості про самооцінювання освітньо-наукової програми «Соціальна робота» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини* : веб-сайт. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/> (дата звернення : 20.03.2022).
4. Вінницький М. Розроблення, впровадження та забезпечення якості освітніх програм з підготовки докторів філософії. *Еразмус+* : веб-сайт. URL: <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/54-materiali-here/1299-seminar-rozroblennia-osvitnikh-prohramvidpovidno-do-yekts-zabezpechennia-iakosti-rezultativ-navchannia-ta-studentotsentrovano-ho-navchannia-problemyrozroblennia-ta-vprovadzhennia-spilnykh-i-doktorskykh-prohram-8072016-mkyiv.html> (дата звернення : 20.03.2022).
5. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». ОНП «Соціальна робота». Старобільськ, 2020. 19 с. URL: http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/asp_onp_231_soc_work_2020.pdf (дата звернення: 10.05.2022).
6. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». ОНП «Соціальна робота». Слов'янськ, 2019. 13 с. URL: <https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2019/opp/philosofiya/231.pdf>. (дата звернення: 10.05.2022).
7. Дисципліна «Молодіжна політика в Україні та світі». *Київський національний університет Тараса Шевченка* : веб-сайт. URL: https://asp.knu.ua/doc/DVA2_2022/231_F_Psychology/5_231_P2_F_Psychology.pdf (дата звернення: 20.03.2022).
8. Запорізький національний університет. ОНП «Соціальна робота». Запоріжжя, 2020. 21 с. URL: http://phd.znu.edu.ua/page//edu/prohramy/onp_sots_robota_PhD.pdf (дата звернення: 20.03.2022).
9. І-Каталог (інститутський каталог) вибіркового навчальних дисциплін циклу професійної підготовки для здобувачів третього рівня вищої освіти (доктор філософії) у галузі знань «23 Соціальна робота» / НАПН України ; Ін-т проблем виховання. Київ, 2020. 22 с. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/I-kataloh_PhD_231_na_sayt.pdf (дата звернення: 20.03.2022).
10. Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. ОНП «Соціальна робота з дітьми та молоддю», 2020 р. / М-во освіти і науки України. Київ, 2020. 24 с. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/Programma_231_2020-1.pdf. (дата звернення: 10.05.2022).
11. Карагодіна О., Пожидаєва О. Запровадження програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи: аналіз поточної ситуації. *Вісник АПСВТ*. 2017. № 1. С. 85–91. URL: https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/1_2017_85-91.pdf (дата звернення: 20.03.2022).
12. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. ОНП «Соціальна робота». Київ, 2021. 19 с. URL: <https://psy.knu.ua/study/e-programs#128-710-opys> (дата звернення: 10.05.2022).
13. Київський університет імені Бориса Грінченка. ОНП «Соціальна робота». Київ, 2020. 11 с. URL: <https://kubg.edu.ua/images> (дата звернення: 10.05.2022).


14. Кравченко О., Коляда Н. Підготовка PhD здобувачів до управління науковими проектами: з досвіду реалізації ОНП «Соціальна робота». *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2(7). С. 322–330. URL : <http://srsou.edu.ua/article/view/244877> (дата звернення: 20.03.2022).
15. Коляда Н. М., Левченко Н. В., Заболотна О. А. Підготовка докторів філософії із соціальної роботи в Україні: перший досвід та перспективи розвитку. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2(7). С. 308–321.
16. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. ОНП «Соціальна робота». Харків, 2020. 18 с.
17. Національний університет «Львівська політехніка». ОНП «Соціальна робота». Львів, 2021. 16 с. (<https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12450/onpphd2312021.pdf>). (дата звернення: 10.05.2022).
18. Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 5–6 жовт. 2017 р.). Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2017. 216 с.
19. Перелік навчальних дисциплін для вибору здобувачів третього рівня вищої освіти ступеня доктора філософії. ОНП «Соціальна робота» / Запорізький національний університет. URL : http://phd.znu.edu.ua/page/edu/vybir/231_sots_al_na_robota_vd.pdf (дата звернення: 20.03.2022).
20. Пожидаєва О. В. Підготовка докторів філософії із соціальної роботи до викладацької діяльності (на прикладі Академії праці, соціальних відносин і туризму). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. Вип. 3(132). С. 116–123.
21. Про вищу освіту : Закон України від 12 трав. 2022. №1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення : 20.03.2022).
22. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : постанова Каб. Міністрів України від 23 березня 2016 р. №261. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2022).
23. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми : затв. Нац. агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 лист. 2020 року. Київ : Оріон, 2020. 66 с. URL : <https://naqa.gov.ua> (дата звернення: 20.03.2022).
24. Робоча програма навчальної дисципліни (силабус) «Нормативно-правова база досліджень у соціальній роботі з дітьми та молоддю» / НАПН України ; Інститут проблем виховання. URL : https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Sylabus_Kunytsia_HPB_2_kurs.pdf (дата звернення : 20.03.2022).
25. Робоча програма навчальної дисципліни (силабус) «Просоціальна поведінка дітей та молоді» / НАПН України ; Інститут проблем виховання. URL : https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Sylabus_Fedorchenko_PPDM_2_kurs.pdf (дата звернення : 20.03.2022).
26. Робоча програма навчальної дисципліни «Науковий семінар «Соціальна робота з дітьми та молоддю» / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2020. 27 с. URL : https://il.kubg.edu.ua/images/2020-2021/KSPSR/robochi_prohramy/NS.pdf (дата звернення: 20.03.2022).
27. Робоча програма «Теоретико-практичні основи молодіжної роботи» / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2021. 14 с. URL : <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/01/> (дата звернення : 20.03.2022).
28. Робоча програма «Соціальна молодіжна політика» / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2021. 14 с. URL : <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/> (дата звернення : 20.03.2022).
29. Семигіна Т. Започаткування підготовки докторів філософії із соціальної роботи: досвід Академії праці, соціальних відносин і туризму. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 11–12 жовт. 2018 р.). Умань : Візаві, 2018. С. 146–148.
30. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. ОНП «Соціальна робота». Тернопіль, 2021. 19 с. URL :



- https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/PhD/231_2021.pdf (дата звернення: 10.05.2022).
31. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. ОНП «Соціальна робота». Умань, 2021. 28 с. URL : <https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/> (дата звернення: 10.05.2022).
32. Херсонський державний університет. ОНП «Соціальна робота». Херсон, 2020. 13 с. URL : <https://www.kspu.edu/> (дата звернення: 10.05.2022).

REFERENCES

1. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. (2020). *Vidomosti pro samoosiniuvannia osvitho-naukovoï prohramy «Sotsialna robota» tretoho (osvitho-naukovoho) rivnia vyshchoï osvity*. Retrieved from <https://il.kubg.edu.ua/2020-03-21-17-01-52/tretiy-osvitho-naukovy-riven.html#akredytatsiia-osvitho-naukovoi-prohramy-sotsialna-robota-spetsialnosti-231-sotsialna-robota> [in Ukrainian].
2. Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (n. d.). *Vidomosti pro samoosiniuvannia osvitho-naukovoï prohramy «Sotsialna robota» tretoho (osvitho-naukovoho) rivnia vyshchoï osvity*. Retrieved from <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/official/accreditation/231/37145-social-work.pdf> [in Ukrainian].
3. Umanskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. (2022). *Vidomosti pro samoosiniuvannia osvitho-naukovoï prohramy «Sotsialna robota» tretoho (osvitho-naukovoho) rivnia vyshchoï osvity*. Retrieved from <https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/> [in Ukrainian].
4. Vinnytskyi, M. (n. d.). Rozroblennia, vprovadzhennia ta zabezpechennia yakosti osvithnikh prohram z pidhotovky doktoriv filosofii. *Erasmus+*. Retrieved from <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/54-materiali-here/1299-seminar-rozroblennia-osvithnikh-prohramvidpovidno-do-yekts-zabezpechennia-iakosti-rezultativ-navchannia-ta-studentotsentrovano-ho-navchannia-problemyrozroblennia-ta-vprovadzhennia-spilnykh-i-doktorskykh-prohram-8072016-mkyiv.html> [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». (2020). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/asp_onp_231_soc_work_2020.pdf [in Ukrainian].
6. DVNZ «Donbaskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet». (2019). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from <https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2019/opp/philosofiya/231.pdf> [in Ukrainian].
7. Kyivskiy natsionalnyi universytet Tarasa Shevchenka. (2022). *Dystsyplina «Molodizhna polityka v Ukraini ta sviti»*. Retrieved from https://asp.knu.ua/doc/DVA2_2022/231_F_Psychology/5_231_P2_F_Psychology.pdf [in Ukrainian].
8. Zaporizkyi natsionalnyi universytet. (2020). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from http://phd.znu.edu.ua/page//edu/prohramy/onp_sots_robota_PhD.pdf [in Ukrainian].
9. Instytut problem vykhovannia Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2020). *I-Kataloh (instyutskiy kataloh) vybirkovykh navchalnykh dystsyplin tsykladu profesiinoï pidhotovky dlia zdobuvachiv tretoho rivnia vyshchoï osvity (doktor filosofii) u haluzi znan «23 Sotsialna robota»*. Kyiv. 22 s. Retrieved from https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/I-kataloh_PhD_231_na_sayt.pdf [in Ukrainian].
10. Instytut problem vykhovannia Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2020). *ONP «Sotsialna robota z ditmy ta moloddu»*. Retrieved from https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/Programma_231_2020-1.pdf [in Ukrainian].
11. Karahodina, O., & Pozhydaieva, O. (2017). Zprovadzhennia prohram pidhotovky doktoriv filosofii z sotsialnoi roboty: analiz potочноï sytuatsii. *Visnyk APSVT*, 1, 85–91. Retrieved from https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/1_2017_85-91.pdf [in Ukrainian].
12. Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (2021). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from <https://psy.knu.ua/study/e-programs#128-710-opys> [in Ukrainian].
13. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. (2020). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from <https://kubg.edu.ua/images> [in Ukrainian].
14. Kravchenko, O., & Koliada, N. (2021). Pidhotovka PhD zdobuvachiv do upravlinnia naukovymy proiektamy: z dosvidu realizatsii ONP «Sotsialna robota». *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 2 (7), 322–330. Retrieved from <http://srsu.udpu.edu.ua/article/view/244877> [in Ukrainian].

- 
15. Koliada, N. M., Levchenko, N. V., & Zabolotna, O. A. (2021). Pidhotovka doktoriv filosofii iz sotsialnoi roboty v Ukraini: pershyi dosvid ta perspektyvy rozvytku. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 2 (7), 308–321 [in Ukrainian].
 16. Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. (2020). *ONP «Sotsialna robota»*. [in Ukrainian].
 17. Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnikha». (2021). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12450/onpphd2312021.pdf> [in Ukrainian].
 18. *Pidhotovka doktoriv filosofii (PhD) v umovakh reformuvannia vyshchoi osvity*, materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. (2017). Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].
 19. Zaporizkyi natsionalnyi universytet. (n. d.). *Perelik navchalnykh dystsyplin dlia vyboru здobuvachiv tretoho rinvnia vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii*. *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from http://phd.znu.edu.ua/page/edu/vybir/231_sots_al_na_robota_vd.pdf [in Ukrainian]
 20. Pozhydaieva, O. V. (2020). Pidhotovka doktoriv filosofii iz sotsialnoi roboty do vykladatskoi diialnosti (na prykladi Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu). *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 3 (132), 116–123 [in Ukrainian].
 21. Pro vyshchu osvitu. №1556-VII. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
 22. Pro zatverdzhennia Poriadku pidhotovky здobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u zakladakh vyshchoi osvity (naukovykh ustanovakh). №261. (2016). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
 23. Natsiolne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. (2020). *Rekomendatsii shchodo zastosuvannia kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvitnoi prohramy*. Kyiv: Orion. Retrieved from <https://naqa.gov.ua> [in Ukrainian].
 24. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2021). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (syllabus) «Normatyvno-pravova baza doslidzhen u sotsialnii roboti z ditmy ta moloddiu»*. Instytut problem vykhovannia. Retrieved from https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Syllabus_Kunytsia_HPБ_2_kurs.pdf [in Ukrainian].
 25. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2021). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (syllabus) «Prosotsialna povedinka ditei ta molodi»*. Instytut problem vykhovannia. Retrieved from https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Syllabus_Fedorchenko_PPDM_2_kurs.pdf [in Ukrainian].
 26. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. (2020). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Naukovyi seminar «Sotsialna robota z ditmy ta moloddiu»*. Retrieved from https://il.kubg.edu.ua/images/2020-2021/KSPSR/robochi_prohramy/NS.pdf [in Ukrainian].
 27. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. (2021). *Robocha prohrama «Teoretyko-praktychni osnovy molodizhnoi roboty»*. Retrieved from <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/01/> [in Ukrainian].
 28. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. (2021). *Robocha prohrama «Sotsialna molodizhna polityka»*. [Work program "Social Youth Policy". Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. Retrieved from <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/> [in Ukrainian].
 29. Semyhina, T. (2018). Zapochatkuvannia pidhotovky doktoriv filosofii iz sotsialnoi roboty: dosvid Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu, *Aktualni problemy sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty*, materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (с. 146–148). Uman: Vizavi [in Ukrainian].
 30. Ternopilskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. (2021). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/PhD/231_2021.pdf [in Ukrainian].
 31. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. (2021). *ONP «Sotsialna robota»*. Retrieved from <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/> [in Ukrainian].
 32. Khersonskiy derzhavnyi universytet. (2020). *ONP «Sotsialna robota»*. (<https://www.kspu.edu/> [in Ukrainian].

УДК 364.4

**НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

Ящищак Ірина, аспірантка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
ORCID ID 0000-0002-4600-7254
E-mail: yaryna1988@gmail.com

У статті порушено тему соціальної підтримки здобувачів освіти в університетах США. Визначено напрями соціальної підтримки в американських закладах вищої освіти. Обґрунтовано ідею про те, що соціальна підтримка студентів в університетах США здійснюється за тими ж напрямками, що і в університетах України. Особливу увагу приділено соціальній підтримці військовослужбовців, ветеранів військової служби та членів їхніх сімей. Узагальнено практичний досвід соціальної підтримки названої категорії здобувачів освіти студентською службою Корнельського університету (Cornell University). Запропоновано перспективні напрями наукових пошуків у цій сфері.

Ключові слова: студентська служба; соціальна підтримка; напрями соціальної підтримки; соціальна підтримка військовослужбовців і ветеранів; освітня платформа.

**COURSES OF SOCIAL SUPPORT FOR STUDENTS
IN US UNIVERSITIES**

Iashchyschak Iryna, Postgraduate Ternopil National Pedagogical Volodymyr Hnatiuk University
ORCID ID 0000-0002-4600-7254
E-mail: yaryna1988@gmail.com

The article raises the topic of social support for students in US universities. It was found that the social support of students is the activity of the social service of the educational institution to help them solve pressing social, psychological and pedagogical problems that arise in the process of learning and life. It was found that the social support of higher education seekers is aimed at creating optimal conditions for learning, stimulating awareness of the nature of problems, preparation for their avoidance or independent solution. The directions of social support in American institutions of higher education are determined: work with freshmen, work with those who have learning difficulties, work on leadership development, work with those who need employment, work with students who came to study from other countries, work with military and military veterans, work with students with disabilities, work with those who use alcohol or drugs, work with lesbians, gays, bisexuals and transgender people, work with representatives of different religious communities. The idea that social support of students in US universities is carried out in the same areas as in Ukrainian universities is substantiated. Special attention is paid to the social support of servicemen, military veterans and their families, as one of the most popular areas of social support in US universities is working with servicemen and military veterans – the number of students in this category to student services is higher than others. The practical experience of social support of this category of students by the student service of Cornell University is summarized. Promising directions of scientific research in this field are offered.

Keywords: student service; social support; areas of social support; social support for servicemen and veterans; educational platform.

Постановка проблеми. Соціальна підтримка індивіда (групи людей) існує в усіх сферах суспільного життя, зокрема і в освіті. Необхідність соціальної підтримки зумовлена проблемами, які виникають у взаємодії людини з соціумом і не можуть бути вирішені нею самостійно або вирішуються з великими затратами [8, с. 222]. Що стосується освіти, то соціальна підтримка надається особам у зв'язку з проблемами, які з'являються в них під час навчання [6, с. 32]. Наявність/відсутність соціальної підтримки значно впливає як на процес здобуття освіти, так і на його результат, адже студент, який відчуває підтримку протягом навчання, ефективніше витрачає час на засвоєння знань, формування нових умінь і навичок і легше долає труднощі [4, с. 43].

Саме тому, на наш погляд, сьогодні важливо вчасно виявляти проблеми, які зумовлюють необхідність соціальної підтримки та навчитися їх попереджувати; дослідити умови, за яких соціальна підтримка є максимально ефективною й уміти їх створювати; проаналізувати наявний досвід соціальної підтримки студентів у різних типах закладів вищої освіти (ЗВО) в Україні та закордоном і спрогнозувати можливості використання його позитивних аспектів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Необхідність соціальної підтримки студентів та очевидність її позитивного впливу на результативність процесу навчання зумовлює те, що її різні аспекти часто стають предметом наукового пошуку. Так, роль студентських служб у розв'язанні соціальних проблем студентів вивчала Н. Романова [6]; теоретичні аспекти соціальної підтримки здобувачів вищої освіти дослідив Г. Сень [7]; види соціальної підтримки студентів охарактеризувала Л. Шумна [10]; значення партнерської взаємодії для розвитку соціальної підтримки в умовах закладу вищої освіти обґрунтувала С. Коляденко [3]; критерії ефективності соціальної підтримки студентів з особливими потребами розробив М. Чайковський [9]. Незважаючи на значний науковий інтерес до соціальної підтримки здобувачів вищої освіти, вважаємо за необхідне більш ґрунтовно дослідити цей вид соціальної роботи, особливо – досвід його реалізації за різними напрямками. Вивчення соціальної підтримки студентів в університетах США дасть змогу в майбутньому імплементувати кращі досягнення американських студентських служб у вітчизняних ЗВО, підвищити якість надання цими закладами освітніх послуг та посилити результативність професійної підготовки фахівців.

Метою нашої статті є виявлення і характеристика напрямів соціальної підтримки студентів в університетах США, обґрунтування можливостей використання позитивного досвіду у ЗВО України. Для реалізації поставленої мети ми передбачали виконання таких завдань: розкрити суть соціальної підтримки студентів у ЗВО; визначити напрями соціальної підтримки здобувачів вищої освіти в університетах США, виявити найпоширеніші та охарактеризувати один із них; обґрунтувати можливості використання в Україні позитивного досвіду соціальної підтримки студентів в університетах США.

Виклад основного матеріалу. Соціальна підтримка студентів – це діяльність соціальної служби закладу освіти з надання їм допомоги у вирішенні назрілих соціальних, психологічних й педагогічних проблем, що виникають під час навчання та життєдіяльності. Соціальна підтримка здобувачів вищої освіти спрямована на створення оптимальних умов для навчання, стимулювання усвідомлення сутності проблем, підготовку до їх уникнення чи самостійного

розв'язання [6, с. 33–34]. Як вид соціальної роботи соціальна підтримка студентів сприяє засвоєнню ними суспільних норм і правил; оволодінню досвідом поведінки й виконання функцій, необхідних для подальшої самореалізації в соціумі; формуванню соціальних якостей та готовності бути повноцінними членами соціуму і справжніми професіоналами [8, с. 226].

Американські університети мають багаторічний досвід соціальної підтримки студентів, викладачів і працівників. На основі аналізу діяльності студентських служб Університету в Берклі, Каліфорнія (University of California, Berkeley) [11], Університету Фордхем (Fordham University) [15], Університету Джорджа Вашингтона (The George Washington University (GWU)) [14] та Корнельського університету (Cornell University) [12], можемо з упевненістю зазначити, що соціальна підтримка здобувачів освіти в усіх цих закладах відбувається за такими напрямками, як: робота з першокурсниками; робота з тими, хто має проблеми в навчанні; робота з розвитку лідерства; робота з тими, хто потребує працевлаштування; робота зі студентами, які приїхали на навчання з інших країн; робота з військовими та ветеранами військової служби; робота зі студентами з інвалідністю; робота з тими, хто вживає алкоголь чи наркотики; робота з лесбійками, геями, бісексуалами й трансгендерами; робота з представниками різних релігійних спільнот тощо.

Порівнюючи названі напрями роботи в університетах США та України, приходимо до висновку, що студентські служби американських університетів працюють за тими ж напрямками, що й українських [4, с. 45]. Хоча, треба визнати, що соціально-психологічні служби в університетах України не виокремлюють такі напрями, як: робота з тими, хто вживає алкоголь чи наркотики; робота з лесбійками, геями, бісексуалами й трансгендерами; робота з представниками різних релігійних спільнот. Як стверджують працівники цих служб, ситуацію можна пояснити тим, що серед українського студентства не прийнято відкрито заявляти про свою схильність до вживання алкоголю (наркотиків), обговорювати сексуальну орієнтацію чи віросповідання, оскільки українці, як правило, вважають ці теми надто особистими й намагаються вирішити проблеми, пов'язані з ними, самотужки.

Під час дослідження ми також виявили, що одним із найбільш затребуваних напрямів соціальної підтримки в університетах США є робота з військовослужбовцями та ветеранами військової служби – кількість звернень студентів цієї категорії до студентських служб є найбільшою і становить приблизно 47 % від загальної кількості звернень [16].

Оскільки сучасна Україна перебуває в стані повномасштабної війни з росією, основний тягар якої несуть на собі військовослужбовці Збройних Сил України, більш докладно розглянемо напрям соціальної підтримки «робота з військовослужбовцями та ветеранами військової служби», адже після перемоги над ворогом багато сьогоденних військовослужбовців повернуться до цивільного життя і задля відбудови країни здобуватимуть освіти.

Проаналізуємо, як надають соціальну підтримку такій категорії осіб у Корнельському університеті. Корнельський університет ми обрали для прикладу тому, що саме в цьому закладі на різних факультетах навчається багато військовослужбовців, ветеранів і членів їх сімей (близько 17 % від загальної кількості студентів) [2]. Окрім того, університет знаходиться в штаті Нью-Йорк, де

проживають приблизно 60 тис. військовослужбовців та майже 900 тис. ветеранів. Більшість із них, повертаючись до цивільного життя, організують власний бізнес (Нью-Йорк займає 4-е місце в США за кількістю малих підприємств, що належать ветеранам), для успішного функціонування якого необхідні відповідні знання, уміння й навички [1, с. 43]. Саме тому, а також завдяки пільгам, які отримують для здобуття освіти, багато американських військовослужбовців і ветеранів навчаються в університетах (зокрема, на різноманітних короткострокових курсах і тренінгах, проходять стажування тощо) [5, с. 190].

Корнельський університет привернув нашу увагу й тим, що він є одним із двох приватних університетів Сполучених Штатів, які беруть участь у програмі ланд-грант (вона передбачає додаткове державне фінансування окремих його коледжів). Також він є членом Ліги плюща (асоціації восьми найстаріших американських університетів, учасники якої відзначаються строгим відбором студентів (за статистикою лише 8–14% абітурієнтів, допущених до іспитів, стають студентами), залученням найкращих викладачів, високою якістю освіти і схильністю до своєрідного соціального елітизму) та першим у світі транснаціональним університетом [9]. Університет дає можливість здобувати освіту не лише військовослужбовцям і ветеранам військової служби, а й членам їхніх сімей.

Соціальну підтримку студентів Корнельського університету, зокрема й названій категорії, забезпечує студентська служба (Student Services). Її офіс є центром надання консультацій та підтримки студентів для досягнення ними особистих, академічних та професійних цілей. Саме студентська служба університету об'єднала всіх студентів-військовослужбовців та ветеранів військової служби в Корнельську військову спільноту (Cornell's military community) [13].

Наскрізним елементом більшості навчальних програм Корнельського університету є формування та розвиток у здобувачів освіти лідерських якостей. Навіть під час проходження базових курсів їхні програми й випробування побудовані так, щоб спонукати студента розкритися та знайти в собі якості керівника, який веде за собою колектив, насамперед у екстремальних умовах. Обсяги і масштаби програм додаткової освіти, орієнтованих на військовослужбовців і ветеранів, щороку розширюються, щоб задовольнити потреби різних категорій осіб, наприклад, ветеранів з інвалідністю, тих, хто перебуває в неблагополучному економічному становищі (включно з безпритульними ветеранами), тих, хто потребує працевлаштування тощо [12]. Зазначимо, що на мотивацію американського військовослужбовця щодо власного розвитку впливає насамперед підтримка з боку командирів. Як вважають американські військові, освіта для підлеглих – це інвестиції в майбутній успіх підрозділу. Показовим є приклад, коли в Збройних Силах США на посади, пов'язані зі сферою державних закупівель (навіть на найнижчому рівні), можуть призначатися лише випускники профільних навчальних закладів, що мають відповідні сертифікати. У такий спосіб вирішується питання фахового підходу (адже процедури закупівлі, договірної роботи, взаємовідносини з виконавцями робіт, постачання в армії є надзвичайно складними) та одночасно мінімізуються корупційні ризики [16].

Студентська служба університету працює з військовослужбовцями, ветеранами військової служби та їхніми сім'ями через спеціально створену спільноту – Veterans Colleague Network Group (VCNG). Це спонсорована університетом група співробітників, робота якої спрямована на набір студентів названої категорії; вивчення проблем, які виникають у них протягом навчання; їх правовий захист (у разі необхідності); організацію їх фізичної та соціальної активності; вирішення негараздів, пов'язаних із їхнім життям у студентському містечку (кампусі). Окрім того, спільнота підтримує функціонування форуму для ветеранів та різноманітних віртуальних платформ [13].

Так, OneOp – віртуальна платформа, створена експертами з діяльності університетів Міністерства освіти у співпраці з Міністерством оборони США для оптимізації професійного розвитку студентів-військових, ветеранів і членів їх сімей. Платформа доступна також для постачальників послуг, які проводять безкоштовні курси з відкритим доступом, пропонують кредити для безперервної освіти, що охоплюють широкий спектр предметних галузей та агенцій тощо. На платформі студентська служба університету спільно із VCNG систематично проводить різноманітні панельні дискусії, що допомагає зорієнтуватись у проблемах, які виникають в таких студентів і допомогти знайти оптимальні шляхи їх вирішення. Наприклад, постійно чинна інтерактивна панельна дискусія «Соціальна справедливість і сім'ї військовослужбовців» (Social Justice and Military Families) зосереджена на підтримці соціальної справедливості в наданні послуг сім'ям військових (особливу увагу приділяють інклюзивній освіті та самообслуговуванню). Учасниками дискусії є військовослужбовці, ветерани і члени їх сімей, фахівці (соціальні працівники, юристи), а також усі прихильники забезпечення соціальної справедливості для названої категорії осіб. Панельна дискусія «Соціальна справедливість і соціальна робота» (Social Justice and Social Work) спрямована насамперед на соціальних працівників, які забезпечуватимуть соціальну справедливість у різних сферах життя клієнтів – студентів-військовослужбовців, ветеранів і членів їх сімей. Тут же обговорюють прояви соціальної несправедливості під час надання соціальних послуг [1].

Величезну аудиторію слухачів щороку збирає вебінар «Важливість планування майбутнього сімей військовослужбовців» (The Importance of Estate Planning for Military Families), на якому розглядають проблеми правильного планування майбутнього сім'ї військовослужбовця (у контексті її фінансової безпеки) на випадок його смерті або втрати працездатності. Вебінар проводять менеджери з персональних фінансів (PFM), які здійснюють соціальну підтримку військовослужбовців, ветеранів служби та їхніх сімей. Під час вебінару учасники обговорюють такі питання: переваги та обмеження заповітів і трастів; податки на нерухомість; бенефіціари страхування життя; передача транспортних засобів та нерухомого майна у випадку смерті власника; соціальна підтримка у випадку непрацездатності; планування майбутнього неповнолітніх дітей. Вебінар є цікавим для нас не лише тим, що він надає інформативну підтримку військовослужбовцям, ветеранам військової служби та членам їхніх сімей, але й виконує освітню функцію – слухачам зараховують 1,5 освітні кредити та видають сертифікат Центру фінансових сертифікатів (FinCert) для сертифікованих персональних фінансових радників (CFPC), який дозволяє займатися консультативною діяльністю з проблематики вебінару [13]. Отже, слухачі-

військовослужбовці одночасно отримують важливу для них інформацію щодо власної фінансової безпеки і знання, які вони можуть використати, надаючи професійну допомогу іншим. Подібні програми діють для підготовки сертифікованих професійних консультантів і терапевтів зі шлюбних та сімейних питань, сертифікованих адвокатів пацієнтів тощо [12].

VCNG має добре налагоджену систему менторської підтримки, за допомогою якої всі, хто потребує допомоги, вчасно її отримують. Виконавча рада VCNG (засідання відбуваються протягом року в третій понеділок кожного місяця) є посередником між ветеранською спільнотою та керівництвом університету [13].

Соціальна підтримка студентів у Корнельському університеті, як і в усіх інших університетах США, є досить інституалізованою, її провадять спеціально підготовлені кадри. Проте дуже часто ефективну соціальну підтримку тут можуть надавати й некваліфіковані небайдужі особи – волонтери, які здатні співпереживати, уміють швидко приймати рішення та ефективно діяти і, що надзвичайно важливо, завжди відгукуються на прохання про допомогу [3, с. 137].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, в Корнельському університеті, як і в інших університетах США (наприклад, Університеті в Берклі, Каліфорнія (University of California, Berkeley), Університеті Фордхем (Fordham University), Університеті Джорджа Вашингтона (The George Washington University)) соціальній підтримці студентів надається значна увага. В усіх згаданих закладах напрями соціальної підтримки співвідносяться з наявними категоріями студентів: першокурсники; ті, які не встигають у навчанні; обдаровані та лідери; ті, хто потребує працевлаштування; студенти, які приїхали на навчання з інших країн; військові, ветерани військової служби та їх сім'ї; студенти з інвалідністю; ті, хто вживають алкоголь чи наркотики; лесбіянки, геї, бісексуали, трансгендери; представники різних релігійних спільнот тощо. Студентські служби університетів надають консультативну, інформативну, психологічну, педагогічну та освітню соціальні підтримки всім категоріям здобувачів освіти, які цього потребують.

У перспективі вважаємо за доцільне проаналізувати ресурси, які використовують студентські служби університетів США для надання соціальної підтримки студентам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбенко С. В. Досвід адаптації військовослужбовців до цивільного життя в США. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*. 2014. Вип. 2. С. 42–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2014_2_11 (дата запити: 28.05.2022).
2. Дацюк І. П. Порівняльний аналіз механізмів соціально-правового захисту військовослужбовців у розвинутих країнах світу. *Державне будівництво*. 2007. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2007_2_48 (дата запити: 05.06.2022).
3. Коляденко С. М. Партнерська взаємодія для здійснення соціальної підтримки студентської молоді в умовах ВНЗ. *Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 134–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_1_26 (дата запити: 04.06.2022).
4. Олексюк Н. С. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації в Україні як вимога часу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Старобільськ, 2016. № 6 (303). Ч. III. С. 40–47.
5. Олексюк Н. С. Соціальна підтримка військовослужбовців Збройних Сил як важливий напрям соціальної політики у США. *Соціальна робота з різними категоріями населення у*

територіальній громаді: українські реалії та міжнародний досвід : монографія / В. Поліщук, Н. Горішна, Г. Слосанська та ін. Тернопіль: Осадча Ю. В., 2018. С.182–199.

6. Романова Н. Ф. Роль студентських соціальних служб у вирішенні соціальних проблем в студентському середовищі. *Український соціум*. 2002. № 1. С. 32–37.
7. Сень Г. П. Теоретичні аспекти соціальної підтримки як фактора подолання стресу. *Академія праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*. 2007. № 2. С. 30–34.
8. Серга Т. О. Теоретичні засади соціального супроводу як технології соціальної роботи. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2011. Вип. 52. С. 222–228.
9. Чайковський М. Є. Критерії і показники ефективності соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивної орієнтації. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 103–113. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_13 (дата запиту: 03.06.2022).
10. Шумна Л. П. Поняття та види соціальної підтримки. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Випуск 17. Харків: ПРАВО, 2011. С. 119–125.
11. [Campus Resources & Student Support Services/Department of Mathematics at University of California Berkeley](http://campusresourcesandstudent支持services/departmentofmathematicsatuniversityofcaliforniaberkeley). URL: <https://sa.berkeley.edu/conduct/resources/academic> (дата запиту: 01.06.2022).
12. Cornell University Student Services. URL: <https://cals.cornell.edu/undergraduate-students/office-student-services> (дата запиту: 28.05.2022).
13. Cornell University's military Community. URL: <https://military.cornell.edu> (дата запиту: 01.06.2022).
14. George Washington University Global Financial Literacy Excellence Center. URL: <http://gflec.org> (дата запиту: 01.06.2022).
15. Fordham University Student Services. URL: <https://www.fordham.edu/student-life/student-services/> (дата запиту: 01.06.2022).
16. Social worker in the U. S. Army. URL: <http://www.goarmy.com/careers-andjobs/amedd-categories/medical-service-corps-jobs/socialworker.html> (дата запиту: 01.06.2022).

REFERENCES

1. Gorbenko S. V. Dosvid adaptacii viys'kovosluzhbovtziv do civilnogo zhyttia v SSHA [Experience of adaptation of servicemen to civilian life in the USA]. *Zbirnyk naukovykh prac Kharkivskoho universytetu Povitrianyh syl* 2014. Vip. 2. ss. 42–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2014_2_11 (data zapytu: 28.05.2022) [in Ukrainian].
2. Datsiuk I. P. Porivnialnyi analiz mehanizmv socialno-pravovogo zahystu viys'kovosluzhbovtziv v rozvynutyh krainah svitu [Comparative analysis of mechanisms of social and legal protection of servicemen in developed countries]. *Derghavne budivnyctvo*. 2007. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2007_2_48 (data zapytu: 05.06.2022) [in Ukrainian].
3. Kolyadenko S. M. Partnerska vzaemodiya dlia zdiysnennia socialnoi pidtrymky studentskoi molodi v umovah VNZ [Partnership for the implementation of social support of student youth in the university]. *Naukovi zapysky Nighinskogo derghavnogo universytetu im. Mikoly Gogolia*. 2016. № 1. S. 134–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_1_26 (data zapytu: 04.06.2022) [in Ukrainian].
4. Oleksiuk N. S. Profesiyna pidgotovka fahivciv social'noi rehabilitacii v Ukraini yak vymoga chasu. [Social security of the person as a necessary condition for the effectiveness of social rehabilitation]. *Visnik Luganskogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky*. Starobilsk, 2017. № 1 (306). Ch I. S. 97–104 [in Ukrainian].
5. Oleksiuk N. S. Sotsialna pidtrymka viyskovosluzhbovtziv Zbroynyh Syl yak vazhlyvyu napriam socialnoyi polityky u SSHA [Social support of servicemen of the Armed Forces as an important direction of social policy in the United States]. *Socialna robota z riznymy kategoriyamy naselennia u terytorialniy hromadi: ukrayins'ki realiyi ta mizhnarodnyy dosvid* / V. Polishchuk, N. Horishna, H. Slosanska ta in. Ternopil: Osadcha Yu. V., 2018. S. 182–199. [in Ukrainian].
6. Romanova N. F. Rol' studentskyh socialnyh sluzhb u vyrishenni socialnyh problem v students'komu seredovyschi [The role of student social services in solving social problems in the students' community]. *Ukrainskyi socium*. 2004. № 1. S. 32–37. [in Ukrainian].



7. Sen H. P. Teoretychni aspekty socialnoyi pidtrymky yak faktora podolannia stresy [Theoretical aspects of social support as a factor in stress overcoming]. *Academiya praci i socialnyh vidnosyn Federatcii profspilok Ukrainy*. 2007. № 2. P. 30–34. [in Ukrainian].
8. Serga T. O. Teoretychni zasady socialnogo suprovodu yak tehnologii socialnoi roboty. [Theoretical principles of social support as technologies of social work]. *Socialni tehnologii aktualnyh problem teorii i praktyky*. 2011. Vip. 52. S. 222–228. [in Ukrainian].
9. Chaikovskiy M. E. Kryterii i pokaznyky efektyvnosti socialno-pedagogichnoi roboty u VNZ inkluzyvnoi orientacii. [Criteria and indicators of the effectiveness of social-pedagogical work in universities of inclusive orientation]. *Aktualni problemy navchannia ta vyhovannia ludey z osoblyvymy potrebamy*. 2012. № 9. С. 103–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_13. (data zapytu: 03.06.2022). [in Ukrainian].
10. Shumna L. P. Poniattia ta vydy socialnoyi pidtrymky [Concepts and types of social support]. *Zbirnyk naukovykh prac Kharkivskogo natsionalnogo pedagogichnogo Universytety imeny H. S. Skovorody*. Vypusk 17. Kharkiv: PRAVO, 2011. P. 119–125. [in Ukrainian].
11. [Campus Resources & Student Support Services / Department of Mathematics at University of California Berkeley](https://sa.berkeley.edu/conduct/resources/academic). URL: <https://sa.berkeley.edu/conduct/resources/academic> (data zapytu: 01.06.2022).
12. Cornell University Student Services. URL: <https://cals.cornell.edu/undergraduate-students/office-student-services> (data zapytu: 28. 05. 2022).
13. Cornell University's military Community. URL: <https://military.cornell.edu> (data zapytu: 01. 06. 2022).
14. George Washington University Global Financial Literacy Excellence Center. URL: <http://gflec.org> (data zapytu: 01.06.2022).
15. Fordham University Student Services. URL: <https://www.fordham.edu/student-life/student-services/> eng (data zapytu: 01.06.2022).
16. Social worker in the U.S.Army URL: <http://www.goarmy.com/careers-andjobs/amedd-categories/medical-service-corps-jobs/socialworker.html> (data zapytu: 29.05.2022).



РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

УДК 37.013.42:364-781.5-057.87

РЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ (НА ПРИКЛАДІ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА)

Коляденко Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри соціальних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8947-6122>

E-mail: svetlaya.uk@gmail.com

Літяга Інна, кандидат педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3263-9613>

E-mail: innalet@ukr.net

У статті розглянуто питання, як на основі студентоцентризму в сучасних умовах розвитку суспільства надавати освітні послуги студентам вищих навчальних закладів.

Метою статті є опис досвіду впровадження освітніх компонент за вільним вибором здобувачів вищої освіти, та визначення його значення для процесу реалізації студентоцентрованого підходу на прикладі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Для досягнення поставленої мети у статті використано загальнонаукові, методологічні підходи (системний, компетентнісний), а також різні методи дослідження – абстрактно-логічний, аналізу та синтезу для уточнення понять «студентоцентрована ідея», «ідея антропоцентризму», «освітня компонента» тощо.

У статті розглянуто Положення про акредитацію освітньої програми «Соціальна робота», те, як має здійснюватися підготовка здобувачів вищої освіти, а також розглянуто модернізацію освітньої програми, шляхи удосконалення навчальних планів.

Ключові слова: студентоцентризм, освітня компонента, соціальна робота, освітні послуги, соціальна підтримка, студентська молодь, менеджмент.

IMPLEMENTATION OF THE STUDENT-CENTERED APPROACH IN THE PROCESS OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS TRAINING (THE CASE OF ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY)

Kolyadenko Svitlana, Ph. D, Associate Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8947-6122>

E-mail: svetlaya.uk@gmail.com

Lityaga Inna, Ph. D, Associate Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3263-9613>

E-mail: innalet@ukr.net

The article considers the issues of providing services to students of higher educational institutions on the basis of student-centeredness in modern conditions of social development. The aim of the article is to analyze the importance of educational components of students' free choice for the process of

implementing a student-centered approach on the example of social workers' professional training at Zhytomyr Ivan Franko State University. To achieve this goal, the article uses general scientific methodological approaches (system, competence), as well as the following research methods - abstract-logical, analysis and synthesis to clarify the concepts of «student-centered idea», «idea of anthropocentrism», «educational component», etc.

Results. The use of student-centeredness has a history, the essence of which is that the student is the main object and subject of the educational process. The main functions of universities at the present stage of reforming higher education can be realized within the actualization the idea of student-centeredness.

A unified perception of the idea of student-centeredness among the participants of the educational process has not yet been developed, although student-centeredness presupposes high-quality professional training of future specialists. The article considers the Regulations on the accreditation of the educational program Social Work, according to which the training of students should be carried out, as well as the modernization of the educational program, improved curricula. The staff of the Department of Social Technologies focused on the possibility of forming an individual educational trajectory as one of the manifestations of the student-centered idea. Due to it, the curriculum included a block of «Elective Components» of the educational program, which contains three options for elective courses, starting from the third semester. The choice is made in accordance with the Regulations on the procedure and conditions for choosing academic disciplines by students at Zhytomyr Ivan Franko State University. The article considers the specifics of teaching educational components «Social support of student youth» and «Management of social work», namely: subject of study, purpose, tasks, basic knowledge, skills, information volume of these educational components.

Conclusions. Thus, student-centrism is one of the main principles in the process of education, which provides for the right of their own choice from the list of proposed disciplines.

Keywords: *educational component, social work, educational services, student-centeredness, social support, student youth, management.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства діяльність закладів вищої освіти спрямована на надання освітніх послуг студентам на основі студентоцентризму, який є новим рівнем відповідальності закладу вищої освіти. У якому має бути створене таке освітнє середовище, що забезпечить на виході майбутньому спеціалісту високі результати навчання й сформовані найсучасніші компетенції. Освітнє середовище – має бути насичене й різноманітне, у ньому взаємодіють цінності викладачів та здобувачів вищої освіти, їхні уявлення про норми й ідеали освітньої діяльності, створюються умови для вільного вибору і розвитку особистості кожного студента відповідно до його здібностей, інтересів, можливостей; підтримується творча активність учасників навчального процесу, достатній рівень їхнього емоційного та інтелектуального напруження, психологічний комфорт. Таким чином, сутність студентоцентризму полягає у створенні такої моделі розвитку освіти, за якої здобувач вищої освіти з об'єкта навчальної діяльності перетворюється на суб'єкт, тобто на активного учасника науково-освітнього та культурно-мистецького процесу.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» та іншими нормативно-правовими документами основними завданнями сфери вищої освіти є: а) забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці; б) активне впровадження компетентнісного підходу; в) забезпечення результатів навчання; г) покращення якості та оцінювання вищої освіти. Саме студентоцентризм може розглядатися як ресурс успішної реалізації цих завдань. Окрім того, якщо розглядати студентоцентризм як концентрацію індивідуальних зусиль кожного студента та професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу задля формування індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуального компетентнісного профілю майбутнього фахівця, то слід виробити певні

теоретико-методичні складові забезпечення цього принципу організації освітнього процесу.

Метою статті є опис досвіду впровадження освітніх компонент за вільним вибором здобувачів вищої освіти та визначення його значення для процесу реалізації студентоцентрованого підходу на прикладі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Розгляд студентоцентризму як основної ідеї реформування сучасної вищої освіти.

2. Опис освітніх компонент вільного вибору для здобувачів вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

3. Визначення особливостей упровадження студентоцентрованого підходу через вільний вибір навчальних дисциплін студентами Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Для досягнення поставленої мети у статті використано загальнонаукові, методологічні підходи (системний, компетентнісний), а також різні методи дослідження – абстрактно-логічний, аналізу та синтезу – для уточнення понять «студентоцентрована ідея», «ідея антропонцентризму», «освітня компонента» тощо. Інформаційно-фактологічною і методологічною базою стали публікації вітчизняних і закордонних науковців, нормативні документи, результати власних досліджень авторів.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні ідея студентоцентризму є актуальною, хоча започаткована ще століття тому. Уперше про це написав іспанський філософ, публіцист, громадський діяч, викладач Мадридського університету Хосе Ортега-і-Гассет (Jose Ortega y Gasset; 1883–1955). У своїй найвідомішій праці «Повстанні мас» (перекладеній багатьма мовами), філософ застерігав: на авансцену історії виходить носій «масової» свідомості, що нав'язує суспільству свої смаки, позначені примітивністю та антиінтелектуальністю. Такою людиною легко маніпулювати, бо вона занурена у сферу меркантильних життєвих інтересів і її життєва стратегія – «бути, як всі». Усвідомлення самоцінності свого буття у світі, пошуки власного місця в універсумі, вираження своєї індивідуальності для неї – лише інтелігентські вербальні витребеньки, які нічого не означають і нічого не варті. Зрозуміло, що для такої людини філософія перестає бути вчителем життя, а культура цінна лише настільки, наскільки вона її розважає. Тому він пропонував відходити від наукового розуму і звертати увагу на життєвий розум, який тісно пов'язаний із глибинами людського життя, з його духовними, екзистенційними проблемами і ставить у центр уваги – людину, котра проходить історичне становлення. У своїй головній педагогічній праці «Місія університету» Ортега-і-Гассет наголошує, виступаючи проти раціоналістів, «1) вплив суспільства на стан і розвиток освіти – це головний чинник; 2) освіта – це процес побудови людиною за допомогою іншої людини (учителя-викладача) програми власного життя; ключова роль у цьому процесі відводиться мисленню, основаному на досвіді нашого життєвого розуму, який повинен бути засвоєним в університеті у формі культури; вища освіта, яку надає університет, має дві складові: навчання інтелектуальних професій і наукові дослідження й підготовка майбутніх дослідників. Суспільство потребує великої кількості лікарів,

фармацевтів і педагогів, але лише незначної кількості науковців; у стінах університетів студенти отримують «загальну культуру», що дає можливість «людині прилаштуватися до свого часу, жити на його висоті й особливо на висоті ідей сучасності» (з тексту лекції, прочитаної 9 жовтня 1930 р. перед студентами Мадридського університету). Дослідник стверджував, що головне завдання університету – викладання культури або життєвих ідей сучасної епохи, тобто навчання культури або передавання новому поколінню системи зрілих уявлень про світ і людину, розробленої попередніми поколіннями; три основні функції університетської освіти – передавання культури, навчання професій і наукове дослідження. Університет повинен орієнтуватися передовсім на середню людину, середнього студента, котрого необхідно поставити через передавання культури на рівень сучасної епохи. Процес викладання має полягати насамперед у тому, щоб дати студентам відчуття потреби в науці, а не вчити їх науці, котра їм не потрібна; педагогічна діяльність, принципи педагогіки мають бути відокремлені від наукової діяльності і знання, бо останні мають власну структуру, відмінну від структури, метою якої є викладання знань. Університет повинен бути інституціональною проекцією студента, характеристиками якої має стати, по-перше, дефіцит здатності набуття знань, по-друге, необхідність набутого знання для життя. Виходячи з цього, необхідно створювати й заохочувати діяльність таких освітніх інституцій, які будуть спиратися на постійну потребу пошуку відповідей на життєві питання студентів, базовими орієнтирами яких будуть свобода, демократія та сучасність [4, с. 30–31].

На нашу думку, викладені філософом основні функції університетів можуть бути використані на сучасному етапі реформування вищої освіти. Передумовами актуалізації ідеї студентоцентризму мають бути: масовість і доступність вищої освіти, поява «середнього студента»; комерціалізація сфери освіти, що вимагає врахування потреб і запитів студента, який розглядається як споживач освітніх послуг – клієнт; бюрократизація сфери вищої освіти, зростання ваги університетського менеджменту, коли викладач все частіше розглядається як найманий працівник для здійснення бізнес-проекту; інформатизація вищої освіти, особливо в умовах пандемії та дистанційного навчання, виведення на перший план індивідуальної комунікації викладача та студента, що вимагає орієнтації на запити і можливості конкретного студента; руйнація ідеї сприйняття університету як інституції відповідної владної моделі, тобто розвиток студентоцентризму як альтернативи інститутоцентризму. Однак, незважаючи на те, що ці передумови діють уже тривалий час, єдиного сприйняття ідеї студентоцентризму серед учасників освітнього процесу ще не вироблено. Так, здобувачі вищої освіти бачать в ній насамперед нові можливості у відстоюванні своїх прав на комфортні умови навчання та справедливе оцінювання академічних досягнень студентів. Роботодавці вбачають у студентоцентризмі можливість надання якісної професійної підготовки майбутньому фахівцеві.

Університети після прийняття Положення про акредитацію освітніх програм (від 11 липня 2019 року), відповідно до якого здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, мали за досить короткий час, підготувати нормативну і фактичну основу для реалізації якісної вищої освіти. Так, колектив кафедри соціальних технологій, як структурний підрозділ Житомирського державного університету імені Івана Франка, що відповідає за підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота, здійснив модернізацію освітньої

програми «Соціальна робота» (Освітня програма, 2019; Освітня програма, 2020) відповідно до прийнятого 24.04.2019 року Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота, галузі знань 23 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Стандарт, 2019). Відповідно удосконалено навчальні плани підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота (Навчальний план, 2019; Навчальний план, 2020), що дозволило пройти акредитацію Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти освітньої програми «Соціальна робота» спеціальності 231 Соціальна робота перший (бакалаврський) рівень (рішення № 12 (29).1.17 від 26.06.2020 року). Колектив кафедри соціальних технологій зосередив свою увагу на можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти як одного з проявів студентоцентрованої ідеї. З цією метою до навчальних планів було включено блок «Вибіркових компонент освітньої програми», що містить у собі три варіанти навчальних дисциплін за вибором, із III семестру навчання. Вибір здійснюється згідно з Положенням про порядок та умови здійснення вибору навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (Положення, 2019).

У вибіркового блоці освітньої програми «Соціальна робота» є компоненти «Соціальна підтримка студентської молоді» та «Менеджмент соціальної роботи». Зокрема, освітній компонент «Соціальна підтримка студентської молоді» викладається на IV курсі, в VII семестрі. На вивчення освітньої компоненти відводиться 120 годин, тобто 4 кредити ECTS.

Предметом вивчення компоненти є огляд стану соціального захисту студентів ЗВО в Україні, аналіз вітчизняного законодавства з питань соціального захисту студентської молоді в Україні та наукових робіт задля виявлення проблемних питань щодо реалізації державою соціального захисту студентів, а також внесення пропозицій щодо їх розв'язання. Програма навчальної компоненти складається з модуля – «Аналіз характеру соціальної підтримки студентської молоді». Метою курсу є розгляд проблемних питань соціальної підтримки студентської молоді в Україні. Основними завданнями вивчення освітньої компоненти є: ознайомлення студентів із основними методами соціальної роботи зі студентською молоддю, що сприяє формуванню їхнього професійного рівня і готовності до роботи з ними; вивчення змісту, методів і технологій роботи зі студентами, що сприяє подальшому розвитку системного підходу до розбудови соціальної роботи в Україні; підвищення теоретичного розуміння соціальної роботи як науки, навчальної дисципліни й особливої сфери діяльності; вивчення зарубіжних прийомів та методів роботи з індивідами та групами клієнтів соціальних сервісів; надання студентам відомостей щодо принципів, змісту та технології соціальної роботи з молоддю за кордоном; вивчення соціального досвіду зарубіжних країн і можливості його впровадження в нашій державі.

У результаті вивчення освітньої компоненти здобувач повинен знати: загальну характеристику суспільства як цілісної системи та її складових елементів; предмет, структуру, функції, принципи, методи, основні категорії та закони соціальної роботи як науки; особливості становлення соціальної роботи як самостійної науки; структуру та зміст спеціальних соціальних теорій; послідовність розробки технології соціальної роботи; основні форми і методи

соціальної роботи; шляхи реалізації соціальних технологій у суспільній практиці. А також уміти: пояснювати, оцінювати, узагальнювати знання про суспільство в контексті системного підходу з елементами структурно-функціонального аналізу; володіти основними соціальними термінами, користуватися ними під час виступів на семінарах, у дискусіях, диспутах тощо; користуватися всіма доступними джерелами знань; самостійно добирати матеріал до реферату, доповіді, самостійної роботи; використовувати в роботі засоби масової комунікації, у тому числі електронні джерела інформації; брати участь у реалізації технологій соціальної роботи; використовувати на практиці соціальні технології; сприяти розв'язанню міжособистісних конфліктів у студентському середовищі, виконуючи роль медіатора. Інформаційний обсяг освітньої компоненти включає один модуль – «Аналізу характеру соціальної підтримки студентської молоді», зокрема теми: Соціальний портрет студентської молоді. Соціальна підтримка як технологію соціальної роботи. Організаційна діяльність Студентських соціальних служб для молоді університетів як механізм розв'язання сучасних проблем студентства. Соціокультурне середовище ЗВО у соціальному становленні особистості. Студентське самоврядування. Соціальну підтримку студентів з труднощами соціальної взаємодії. Соціальну підтримку як фактор психічного здоров'я студентської молоді. Соціальна підтримка студентів з особливими освітніми потребами та/або інвалідністю. Соціальну підтримку студентів з числа дітей-сиріт. Соціальна підтримка студентів-вимушених переселенців. Форма підсумкового. Перевагою викладання цієї дисципліни є те, що більшість тем є апробованими на базі Краківської Академії «Ігнатіанум» у результаті участі в програмі «Єразмус+» у 2018 році. Крім того, студенти мають змогу пройти практичну підготовку у волонтерському загоні Студентської соціальної служби для молоді університету та під час підготовки консультантів Телефона Довіри університету.

З поточного навчального року у плани підготовки спеціальності «Соціальна робота» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти, враховуючи побажання стейкхолдерів, введено дисципліну «Молодіжна соціальна робота».

Освітня компонента «Менеджмент соціальної роботи» викладається на IV курсі, в VII і в VIII семестрах. На вивчення освітньої компоненти відводиться 240 годин / 8 кредитів ECTS.

Предметом вивчення освітньої компоненти є механізм функціонування управлінських відносин у соціальній сфері.

Метою викладання дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» є формування у майбутніх соціальних працівників системи знань та набуття навичок управлінських відносин.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» є: розгляд еволюції наукових поглядів на менеджмент; засвоєння процесу соціального управління; теоретико-методологічних засад менеджменту соціальної роботи; з'ясування структури та типології менеджменту соціальної роботи; організації управління соціальною роботою на мікро- та макрорівнях; практичних аспектів менеджменту соціальної роботи; ресурсного забезпечення менеджменту соціальної роботи. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми здобувач вищої освіти повинен знати: історію розвитку менеджменту соціальної роботи; основні принципи, методи, закони управлінських відносин;

основні якості сучасного менеджера; специфіку управління закладом соціальної роботи; механізм самоменеджменту в управлінні соціальною роботою; основні теоретичні засади використання консультування та проектування у менеджменті соціальної роботи; теоретичні засади використання ресурсів у менеджменті соціальної роботи. Водночас треба уміти: аналізувати національну структуру управління соціальною роботою; обґрунтовувати основні методи менеджменту соціальної роботи; аналізувати моделі та методи взаємозв'язку об'єктів і суб'єктів менеджменту; аналізувати і обґрунтовувати менеджерський цикл у соціальній роботі; аналізувати ресурсне та кадрове забезпечення менеджменту соціальної роботи.

Таким чином, теоретичний аспект менеджменту в соціальній сфері передбачає вивчення таких тем: Теоретичні засади менеджменту соціальної роботи. Теоретико-методологічні засади менеджменту соціальної роботи. Структурні компоненти менеджменту соціальної роботи. Менеджмент соціальної роботи на різних рівнях. Практичні аспекти менеджменту соціальної роботи. Ресурсне забезпечення менеджменту соціальної роботи. Формами підсумкового контролю є залік та екзамен відповідно до розроблених питань.

Перевагою вивчення дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» є засвоєння основних управлінських засад у закладах соціальної сфери. Вибір студентами зазначеної дисципліни зумовлений бажанням поглибити знання, пов'язані з управлінням закладами соціальної сфери для подальшого працевлаштування. Більшість ЗВО України, у яких є спеціальність «Соціальна робота», включили у свої навчальні плани дисципліни, дотичні до управління, менеджменту в соціальній сфері. На сьогодні в ЖДУ імені Івана Франка у межах спеціальності «Соціальна робота» викладаються дисципліни вільного вибору студентів, дотичні до «Менеджменту соціальної роботи», а саме: «Технології соціального менеджменту», «Економічні основи соціальної роботи», «Управління у соціальній роботі», а також «Теорія і практика соціального управління» для магістрів спеціальності «Соціальна робота. Соціальна педагогіка».

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, підсумуємо: студентоцентризм є одним із основних принципів у процесі надання сучасних освітніх послуг. Він передбачає не тільки отримання освітніх послуг, а й право їх вибору, оскільки студентам із запропонованого переліку дисциплін надається можливість самостійного вибору дисциплін.

Згідно з описом представлених освітніх компонент «Соціальна підтримка студентської молоді» та «Менеджмент соціальної роботи» для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» першого (бакалаврського), можна зробити висновок про те, що навчально-методичне забезпечення цих та інших дисциплін за вибором потребує постійного вдосконалення, особливо щодо питань набуття студентами практичного досвіду у рамках вивчення тої чи іншої освітньої компоненти, розвитку Soft Skills – універсальних непрофесійних якостей, які допомагають взаємодіяти між собою в команді незалежно від сфери діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота / М-во освіти і науки України. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> [дата звернення: 20.03.2022]

2. Навчальний плани підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота / Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2020. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/Curriculum/117/5beyrr.pdf>. (дата звернення 17.01.2022).
3. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой. Минск : БГУ, 2005. 104 с.
4. Освітня програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня освіти / М-во освіти і науки України ; Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2019. 19 с. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/303/bxyvyi.pdf>. (дата звернення 17.01.2022).
5. Освітня програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня освіти / М-во освіти і науки України ; Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2020. 23 с. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/303/nkej71.pdf>. (дата звернення 17.01.2022).
6. Положення про порядок та умови здійснення вибору навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти в Житомирському державному університеті імені Івана Франка від 24 верес. 2021 р. №119. Житомир, 2021. 19 с. URL: https://zu.edu.ua/offic/poloz_vybir.pdf (дата звернення 17.01.2022).
7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота, галузі знань 23 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / М-во освіти і науки України. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha;osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення 17.01.2022).
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Kyiv : CS Ltd., 2015. 32p. URL: <http://ehea.info/page-%D1%81-centred-learning> <https://www.dianesweeney.com/research-supporting-student-centered-coaching/> (дата звернення 17.01.2022).

REFERENCES

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). *Navchalnyi plan pidhotovky здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Сotsialna робота*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].
2. Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (2020). *Navchalnyi plany pidhotovky здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Сotsialna робота*. Retrieved from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/Curriculum/117/5beyrr.pdf> [in Ukrainian].
3. Orteha-y-Hasset, Kh., & Holubeva, M. N. (Trans.). (2005) *Myssyia unyversyteta*. Minsk : BHU [in Belarus].
4. Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (2019). *Osvitnia prohrama «Sotsialna робота» pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity*. Retrieved from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/303/bxyvyi.pdf> [in Ukrainian].
5. Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (2020). *Osvitnia prohrama «Sotsialna робота» pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity*. Retrieved from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/303/nkej71.pdf> [in Ukrainian].
6. Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (2021). *Polozhennia pro poriadok ta umovy zdiisnennia vyboru navchalnykh dystsyplin здобувачами вищої освіти в Zhytomyrskomu derzhavnomu universyteti imeni Ivana Franka*. Retrieved from https://zu.edu.ua/offic/poloz_vybir.pdf [in Ukrainian].
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). *Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 Sotsialna робота, haluzi znan 23 «Sotsialna робота» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha;osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Retrieved from <http://ehea.info/page-%D1%81-centred-learning> <https://www.dianesweeney.com/research-supporting-student-centered-coaching> [in English].

УДК 37.01

**КУЛЬТУРА ЯК ДОМІНАНТА У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ**

Пустовіт Григорій, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ORCID: ORCID: 0000-0001-7754-0249

E-mail: h.pustovit@gmail.com

У статті актуалізовано проблему культурологічної складової, професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури, що визначає світоглядні позиції, розвиває творчий потенціал, формує систему цінностей, переконань і ціннісно-емоційне ставлення як до оточуючого світу та до культурно-духовних надбань українського народу у всьому розмаїтті міжкультурної комунікації. Доведено доцільність застосування культурологічного підходу як теоретичної основи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури в вищих закладах освіти. Схарактеризовано міжпредметний характер культурології, що відображає загальну тенденцію щодо інтеграції сучасної вищої освіти. Доведено, що реалізація компетентнісного підходу спрямованого на формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти, забезпечує різнобічний та гармонійний розвиток творчих особистостей, визначення власного місця в соціокультурному середовищі та способи його зміни на основі здобутих культурологічно орієнтованих знань.

Ключові слова: культура, культурологічна компетентність, майбутні фахівці у галузі культури, заклади вищої освіти, професійна підготовка, особистість.

**CULTURE AS A DOMINANT IN THE CONTENT OF VOCATIONAL TRAINING
FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF CULTURE**

Pustovit Grigory, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, professor of the department of natural and mathematical education, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

ORCID: ORCID: 0000-0001-7754-0249

E-mail: h.pustovit@gmail.com

The article was characterized the essence of values in the contemporary philosophical and cultural, social and pedagogical, psychological and pedagogical paradigms, and educational methodological structures. Axiological principles were revealed as the extrapolation of values, that in addition to needs and interests are an important binding link between society and the individual. In the paper were allocated and characterized three groups of values of modern education so within the first were grouped values that are distinctive of those educational institutions that are translators of educational, social, and spiritual experience. The second group was assigned vital personal values for the future experts in the field of culture, which should be generated in the process of professional background in higher education institutions so that they can feel comfortable in their future professional activity. Whereas, in the third group we were assigned those values that should be leading currently in the formation of future experts in the field of culture as a socially active identity, citizen, and patriot.

The work was described the current classification of values in the philosophical and cultural, psychological, and pedagogical contexts. It was given the characteristics of the leading personal

values of future experts in the field of culture, which should be formed in the axiological surroundings in the higher education institutions from three positions: public value, social value, and personal value. It was proved that the priority granted to personal values, individually conscious attitudes future experts in the field of culture to the level and quality of the gained knowledge, established competencies.

Key words: axiological principles, values, value orientation, classification of values, vital personal values, future experts in the field of culture, the higher education institution.

Постановка проблеми. Упровадження нової освітньої парадигми у вищих закладах освіти є екстраполяцією результатів стрімкої інтеграції у світове та європейське освітнє середовище на основі суттєвого збереження української ідентичності, а головне цілісності національної державності. У такій складній нинішній соціокультурній ситуації «...рівень цивілізованості суспільства залежить від якості системи освіти як такої складової його духовного життя, де закладається фундамент майбутньої розбудови стабільної держави, культури і виробництва, визначаються перспективи міжетнічних і громадянських відносин [16].

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Аналіз здійснених за останні роки наукових досліджень засвідчив суттєве зростання інтересу до проблеми культурологічної компетентності студентської молоді. Зокрема у межах філософії освіти актуалізовано сучасні положення теорії пізнання, закономірності й тенденції розвитку особистості, розуміння культури як феномену буття людини в сучасному соціокультурному середовищі (В. Андрущенко, П. Володін, В. Кремень, П. Саух, С. Сисоєва, В. Ткаченко); теоретико-методичні основи професійної підготовки фахівців розкрито у наукових працях С. Вітвіцької, С. Дичківського, О. Дубасенюк, Г. Васяновича, Н. Ничкало, Л. Хомич); культурологічні концепції і підходи до розгляду феномену культури (К. Балабанов, А. Галенко, О. Коваленко, О. Рудницька, С. Сисоєва, О. Шевнюк).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури в закладах вищої освіти, схарактеризувати міждисциплінарний характер культурологічної складової такої підготовки, розкрити сутність поняття «культурологічна компетентність» та її значення у забезпеченні різнобічного та гармонійного розвитку майбутніх фахівців у галузі культури.

Виклад основного матеріалу. У змісті Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті акцентується увага на необхідності «...підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці...», «...завдяки широкому упровадженню процесів гуманізації і гуманітаризації освіти» [11].

Так у межах першого підходу в реформуванні вищої освіти передбачається суттєве збільшення навчальних годин для дисципліни з чітко гуманізованим змістом, спрямованих насамперед на формування і розвиток загальної культури особистості майбутнього фахівця у галузі культури. У межах другого – гуманізації вищої освіти, актуалізуються процеси трансляції різних культур і культурних надбань українського народу, враховуючи його полікультурність, у освітній процес цих закладів освіти. За цих умов зміст, форми, методи і засоби міжкультурної трансляції мають бути спрямовані на досягнення кожною

особистістю загальнолюдських цінностей, духовності та моральної ідентичності. Тому формування нової системи цінностей майбутніх фахівців у галузі культури має сьогодні базуватись на дотриманні принципів формування культурно орієнтованих знань і інтелектуальних умінь, тобто тих загальнопедагогічних закономірностей розвитку освітнього процесу в закладі вищої освіти, що дають змогу сформувати більш широку і функціональну їхню систему життєво важливих цінностей. Саме тому у процесі конструювання змісту культурологічної підготовки необхідним є врахування потреби та вимоги сучасного ринку праці й зосередження уваги на формуванні і розвитку культурологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі культури. Таким чином, одним із провідних чинників відбору змісту їхньої професійної підготовки є систематизація провідних професійних і гуманітарних знань, врахування чітких напрямів розвитку сучасної системи вищої освіти, потреб ринку праці в кваліфікованих кадрах у галузі культури. А тому їх вирішення, як зазначає Н. Ничкало, «... потребує нових підходів, що враховують динаміку змін у життєдіяльності різних соціальних систем» (Н. Ничкало, 2001) [12, с. 9-22].

У свою чергу культурологічна складова є важливою властивістю особистості майбутнього фахівця у галузі культури, оскільки визначає насамперед його світоглядні позиції, розвиває творчий потенціал, формує систему цінностей, переконань і ціннісно-емоційне ставлення як до оточуючого світу, так і до самих себе, а також до культурно-духовних надбань українського народу у всьому розмаїтті міжкультурної комунікації.

Відтак, культурологічний підхід, будучи провідною теоретичною основою професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури в вищих закладах освіти, дає змогу розглядати процес оволодіння ними культурою, як культурний феномен, що відповідає тенденціям і динаміці сучасної соціокультурної практики. Підтвердженням останнього є розуміння сучасних психолого-педагогічних механізмів формування майбутніх фахівців у галузі культури, що ґрунтуються на створенні культурного середовища для розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців й надання допомоги у формуванні цінностей, особистісних якостей, середовища життєдіяльності, соціального буття та способів культурної самореалізації (С. Сисоєва, 2011) [14].

Тому можемо зробити висновок, що поведінка і діяльність майбутніх фахівців у галузі культури визначається і корегується як суто внутрішніми особистісними якостями (інтереси, потреби, мотиви, мета, конкретні цілі, ідеї, ідеали тощо), так і зовнішніми чинниками (морально-етичні норми суспільства, обмежені можливості соціокультурного середовища з задоволення життєвих потреб тощо). Тоді спрямованість і рівень якості засвоєних професійних знань залежить безпосередньо чи опосередковано від рівня сформованої загальної культури майбутніх фахівців.

У такому контексті С. Дичковський розглядає загальні напрями розв'язання питань професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, що мають обов'язково передбачати їхню культурологічну підготовку (С. Дичковський, 2009) [5]. У такому ж контексті Л. Хомич, визначає необхідність у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців формування системних знань про людину як про суб'єкт освітнього процесу. Ця системність забезпечується не стільки упровадженням відповідних дисциплін в освітній процес закладів вищої

освіти, скільки логічно завершеною організацією цього процесу, «... коли кожна дисципліна розглядається, з одного боку, як засіб загального розвитку майбутніх фахівців, а з іншого, – як основа їхньої подальшої професійної діяльності (Л. Хомич, 2000) [15].

У той же час міжпредметний характер культурології відображає загальну тенденцію щодо інтеграції сучасної вищої освіти, завдяки взаємовпливу різних галузей знань під час вивчення майбутніми фахівцями у галузі культури певного загального об'єкта. А це в свою чергу детермінує логіку наукового пізнання, що передбачає насамперед здійснення синтезу культурознавчих дисциплін, формування взаємопов'язаного комплексу наукових уявлень про культуру як про цілісну та багатоманітну систему в освітньому процесі закладів вищої освіти. Відповідно кожна з тих наук чи конкретних навчальних дисциплін, що пов'язані з культурологією, поглиблює уявлення, а в кінцеву результаті, формує якісні знання про культуру. Так у межах:

– філософії освіти характеризуються провідні закономірності пізнання сутності культури і культуротворчих процесів у їх найбільш узагальненому філософському вимірі. Ці закономірності, за твердженням В. Кременя, є тим «... механізмом біфуркації, який забезпечує перехід системи в стан вищої структурованості, впорядкованості як у просторовому, так і в функціональному сенсі. Підвищується складність системи, вона виявляє новий тип поведінки...» (В. Кремень, В. Ткаченко, 1998) [9];

– психології акцент робиться на більш детальному розумінні специфіки психологічних механізмів культурно-творчої діяльності особистості, а також сутності процесів сприйняття нею цінностей культури, становлення і розвитку власного морально-духовного світу;

– педагогіки актуалізуються загально педагогічні підходи й загально дидактичні принципи конструювання змісту освіти, форми, методи і засоби підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури в закладах вищої освіти;

– соціології характеризуються насамперед закономірності процесу формування соціальної ідентичності і соціальної активності майбутніх фахівців у галузі культури та їхньої життєтворчості в сучасному соціокультурному просторі держави, особливості міжкультурної і міжнаціональної взаємодії та комунікації;

– мистецтва визначаються основні напрями і зміст, що забезпечують ефективне усвідомлення і засвоєння майбутніми фахівцями характерних провідних ознак культур народів світу та культур тих народів, що мешкають у нашій державі, визнання ролі культури у побудові толерантних міжнаціональних відносин і співпраці у вирішенні різноманітних питань підвищення ефективності їхньої професійної підготовки.

Отже, врахування зазначеного вище дає підстави актуалізувати проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі культури, складовою якої є культурологічна компетентність. У розумінні сутності культурологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі культури важливим є розуміння ними власне поняття «культура».

Етимологія поняття «культура», стосовно предмету розгляду у змісті цієї статті, має значний спектр близьких за змістовим навантаженням понять, де вихідними є догляд, обробіток, землеробство, розвиток, освіта, виховання тощо і

походить від латинського «cultura». Оскільки цей термін є семантично неоднозначний і багатозмістовий, тому лише з часом набув універсального значення, ставши категорією, котра синтезує та позначає важливі матеріальні та духовні ознаки життєдіяльності людини у соціокультурному середовищі [6].

Визначаючи місце і сутність поняття «культура» в сучасному українському суспільстві В. Кремень акцентує увагу на «...ролі механізму закріплення й подальшої еволюції системостворення, що її в біосфері відіграє генетичний код, у ноосфері в процесі етногенезу виконує культура. Вона – як генетичний код самоорганізації ноосфери визначає рівень матеріального виробництва, стосунки людей з природою та між собою, інформаційно закріплюючись у формі символів, знаків та визначених форм поведінки людей. Кожна цивілізація структурується на основі певного осьового ідеалу, котрий, у свою чергу, включає в себе цілий комплекс системостворюючих принципів, цінностей і норм – соціонормативну культуру, й закладає модель цієї цивілізації» (В. Кремень, 1996) [8].

Отже, можемо констатувати, що культура як філософська категорія з одного боку, розглядається суто людською формою самоорганізації та подальшого розвитку системи «людина-суспільство», з іншого, як засіб адаптації людини в цій системі і тому може функціонувати завдяки наявності численних універсальних зв'язків і закономірностей та спрямовується на розширення меж, потенційних можливостей особистості у соціокультурному просторі держави. Саме з позиції філософсько-культурологічного розгляду, єдність складових компонентів «культури», як універсальної категорії розкривається у :

- аспектах специфічної життєдіяльності особистості в оточуючому середовищі;
- сферах, рівнях, засобах діяльності та наслідках цієї діяльності як для окремої особистості, так і для оточуючого її соціуму;
- ціннісному значенні культурно перетворюючих результатів діяльності особистості та збереженні й розвитку національно-культурних надбань українського народу.

Отже, поняття «культура» за своєю сутністю є специфічною, історично обумовленою формою діяльності людини в довкіллі, наслідки якої є обов'язково значущими та цінними для неї. Розвиваючи це положення Г. Васянович акцентує увагу на поєднанні «культури» і «моралі». «...суспільна за своїми джерелами, походженням, функціями культура має всепроникливий характер. Водночас вона індивідуальна за способом існування і механізмами дії» (Г. Васянович, 2011) [2].

У свою чергу О. Рудницька розглядає «культуру» як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються в результатах продуктивної діяльності людини, зокрема в системі освіти, мистецькій діяльності (О. Рудницька, 2005) [13]. Схожої думки дотримується О. Кучай, розглядаючи сутність «культури» як «...визначену сукупність соціально набутих та транслюючих з покоління в покоління значущих ідей, цінностей, звичаїв, традицій, норм та правил поведінки, за допомогою яких люди організують свою життєдіяльність» (О. Кучай, 2009) [10, с. 44–48].

Отже, можемо констатувати, що саме рівень сформованості культури майбутніх фахівців забезпечує відповідний рівень їхнього комфортного входження в оточуючий соціум, де провідним чинником якості цих процесів є побудова сучасного соціокультурного середовища закладу вищої освіти для

розвитку професійних умінь і навичок, формування особистісних якостей та способів культурної самоідентифікації й самореалізації у майбутній професійній діяльності. Тоді культура, як феномен людського буття, за умови безпосередньої і постійної навчальної діяльності особистості майбутнього фахівця у галузі культури в соціокультурному середовищі закладу вищої освіти, спрямованої на його перетворення у відповідності до його власних життєвих потреб, виконує роль управління цими процесами і визначає рівень їх ефективності. Таким чином, головна мета професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури в закладі вищої освіти полягає у забезпеченні сприятливих умов для ефективного оволодіння ними досягненнями загальної культури суспільства, відповідно рівень сформованості культури окремо взятої особистості розглядається нами як рівень сформованості її культурологічної компетентності.

Сьогодні, як свідчать результати теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, сутність культурологічної компетентності майбутніх фахівців розуміється як сукупність знань про культуру в широкому та вузькому значенні цього слова, що дає змогу сформувати у них цілісну картину оточуючого світу та характеризувати значення певної навчальної дисципліни для уточнення цієї картини, визначити власне місце в соціокультурному середовищі та способи його зміни на основі здобутих культурологічно орієнтованих знань (В. Бокань, 2014) [1].

Близьким за своєю сутністю є положення про те, що формування «культурологічної компетентності» розглядається як «...здатність орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість умінь й відповідних навичок детермінувати певні явища, спрямовані на розвиток культури, усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями культури та відтворювати взірці тієї чи іншої епохи в безпосередній творчій діяльності» (П. Володін, 2013) [3].

У свою чергу А. Галенко і О. Коваленко розглядають сутність «культурологічної компетентності» як інтегровану якість, що забезпечує ефективні умови: екстраполяції усвідомлених і засвоєних загальнолюдських та національно-культурних знань, морально-духовних цінностей, культурних традицій українського народу; уміння і навички усвідомлення себе та кожен особистість як носіїв певної етнокультури, морально-духовних цінностей представників різних національностей, що мешкають в Україні; розуміння і визнання спільного й відмінного в культурах та культурних традиціях та світосприйнятті їхніх носіїв (А. Галенко, 2012; О. Коваленко, 2015) [4; 7].

На основі аналізу схарактеризованих вище наукових праць нами сформульовану власне визначення поняття «культурологічна компетентність майбутніх фахівців у галузі культури», як цілісне інтегративне особистісне утворення, що характеризується сформованими: знаннями про світову, європейську і національну культуру; потребами й стійкими мотивами їх застосування у процесі творчого розв'язання як суто навчальних, так і практичних завдань у закладі вищої освіти та у процесі майбутньої професійної діяльності; уміннями й навичками міжнаціонального і міжкультурного спілкування, здатністю до рефлексії і орієнтування в сучасному соціокультурному просторі держави; прагненнями до саморозвитку й самовдосконалення у процесі конструктивної культуротворчої діяльності в умовах культурних і національних відмінностей між народами, що мешкають в Україні.

Таким чином реалізація компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки сприятиме формуванню особистості майбутніх фахівців у галузі

культури як різнобічно та гармонійно розвинутих творчих особистостей, здатних до саморозвитку та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Завершуючи короткий аналіз проблеми, ми можемо зробити висновок, що «культурологічна компетентність» особистості майбутнього фахівця у галузі культури є феноменом їхнього буття, а за своєю сутністю розглядається інтегральною особистісною якістю, що забезпечує розуміння діалектики їхньої діяльності в соціокультурному середовищі і активної ролі свідомості в корегуванні цим процесом, а отже їх впливу на характер і структуру як особистісного, так і суспільного розвитку та протікання процесів взаємодії в системі «людина – суспільство».

Перспективами подальших досліджень є вивчення нагальних проблем взаємодії окремої особистості і сучасного українського суспільства, врахування культурних надбань українського народу у подальшому розвитку сучасного соціуму, розроблення інноваційного змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури в закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бокань В. Культурологія : [навч. посіб.]. 3-тє вид., стереотип. К. : МАУП, 2014. 169 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика : [навч. посіб.]. К. : Академвидав, 2011. 256 с.
3. Володін П. В. Науково-технічний прогрес як об'єкт соціально філософського дискурсу. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2013. № 52. С. 115–124.
4. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_25 (дата звернення: 19.05.2022).
5. Дичковський С. І. Педагогічні засади культурологічної підготовки майбутніх інженерів засобами дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2009, 21 с.
6. Енциклопедія освіти. Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид., допов. та перероб. К. : Юрінком Інтер, 2021, 1144 с.
7. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності у студентів у процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. : Філологія. 2015. № 15. Т. 1. URL: http://www.vestnikphilology.mgu.od.ua/archive/v15/part_1/48.pdf112 (дата звернення: 10.05.2022).
8. Кремень В. Г. Ткаченко В. М. Україна: альтернатива поступу. К. : ARC – UKRAINE, 1996. 759 с.
9. Кремень В. Г. Ткаченко В. М. Україна: шлях до себе. К. : ДрУк, 1998, 438 с.
10. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. № 11. 2009. С. 44–48.
11. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. К. : Шкільний світ, 2001. 24 с.
12. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.
13. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [навч. посіб.]. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005, 360 с.
14. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті*: наукове видання; за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. Маріуполь : Ноулідж, 2001. С. 11–18.
15. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: моногр. К. : Магістр S, 1998. 2000, 201 с.
16. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. К. : , НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.



REREFENCES

1. Bokan V. Kulturolohiia : [navch. posib]. 3-tie vyd., stereotyp. K. : MAUP, 2014. 169 s. [in Ukrainian].
2. Vasianovych H. P. Pedagogichna etyka : [navch. posib.]. K. : Akademvydav, 2011. 256 s. [in Ukrainian].
3. Volodin P. V. Naukovo-tekhnicnyi prohres yak ob'iekt sotsialno filosofskoho dyskursu. Humanitarnyi visnyk ZDIA. 2013. № 52. С. 115–124. [in Ukrainian].
4. Halenko A. M. Kulturolohichna kompetentnist u strukturi profesiinykh kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnosti [Elektronnyi resurs]. Naukovyi visnyk Donbasu. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_25 (data zapytu: 19.05.2022). [in Ukrainian].
5. Dychkovskiy S. I. Pedagogichni zasady kulturolohichnoi pidhotovky maibutnykh inzheneriv zasobamy dystantsiinoho navchannia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». K., 2009, 21 s. [in Ukrainian].
6. Entsyklopediia osvity. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [hol. red. V. H. Kremen; zast. hol. red. V. I. Luhovyi, O. M. Topuzov; vidp. nauk. sekr. S. O. Sysoieva; redkol.: O. I. Liashenko, S. D. Maksymenko, N. H. Nychkalo, P. Yu. Saukh, L. D. Berezivska, I. D. Bekh, V. Yu. Bykov, M. S. Halchenko, V. V. Zasenka, S. A. Kalashnikova, M. O. Kyrychenko, L. B. Luk'ianova, V. H. Panok, V. O. Radkevych, O. Ya. Savchenko, M. M. Sliusarevskiy, O. V. Sukhomlynska]: 2-he vyd., dopov. ta pererob. K. : Yurinkom Inter, 2021, 1144 s. [in Ukrainian].
7. Kovalenko O. Yu. Kulturolohichnyi pidkhid pry formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti u studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Elektronnyi resurs]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser. : Filolohiia. 2015. № 15. Т. 1. URL: http://www.vestnikphilology.mgu.od.ua/archive/v15/part_1/48.pdf112 (data zapytu: 10.05.2022). [in Ukrainian].
8. Kremen V. H. Tkachenko V. M. Ukraina: alternatyva postupu. K. : ARC – UKRAINE, 1996. 759 s. [in Ukrainian].
9. Kremen V. H. Tkachenko V. M. Ukraina: shliakh do sebe. K. : DrUk, 1998, 438 s.
10. Kuchai O. V. Kompetentsiia i kompetentnist – vidobrazhennia tsilisnosti ta intehratsiinoi suti rezultatu osvity. Ridna shkola. № 11. 2009. S. 44–48. [in Ukrainian].
11. Natsionalna doktryna rozvytku osvity v Ukraini u KhKhI stolitti. K. : Shkilnyi svit, 2001. 24 s. [in Ukrainian].
12. Nychkalo N. H. Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedagogichna katehoriia. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. 2001. Vyp. 1. S. 9–22. [in Ukrainian].
13. Rudnytska O. P. Pedagogika : zahalna ta mystetska : [navch. posib.]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2005, 360 s. [in Ukrainian].
14. Sysoieva S. O. Rozvytok osvity v umovakh polikulturnoho hlobalizovanoho svitu. Problemy polikulturnosti u neperervnii profesiinii osviti: naukovye vydannia; za red. K. V. Balabanova, S. O. Sysoievoi, I. V. Sokolovoi. Mariupol : Noulidzh, 2001. S. 11–18. [in Ukrainian].
15. Khomych L. O. Profesiino-pedagogichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv: monohr. K. : Mahistr S, 1998. 2000, 201 s. [in Ukrainian].
16. Shevniuk O. L. Kulturolohichna osvita maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka: monohrafiia. K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2003. 232 s. [in Ukrainian].

УДК 37.015.311

**СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНОЇ
ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ АКСІОРОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД
ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
У ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ**

Шетеля Наталія, кандидат психологічних наук, доцент, заслужений працівник культури України, директор інституту КЗВО «Ужгородський інститут культури і мистецтв»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8810-4805>

E-mail: uzhgorodkkm@gmail.com

Сучасна культура потребує впровадження освітньої практики, що в основі своїй має ціннісно-антропологічні підходи. Це детермінує актуальність дослідження теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. Мета роботи полягає в практичній систематизації елементів теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища.

У статті з'ясовано закони, закономірності й принципи проектування аксіорозвивального середовища, а також визначено систему наукових підходів, що задають функційні параметри аксіорозвивального середовища й зумовлюють форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу в його межах.

Ключові слова: професійна освіта, аксіологія, аксіорозвивальне середовище, фахівець у галузі культури і мистецтв.

**SYSTEMATIZATION OF ELEMENTS OF THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL BASIS OF AXIODEVELOPMENTAL ENVIRONMENT
DESIGN DURING PROFESSIONAL TRAINING
IN THE FIELD OF CULTURE AND ARTS**

Shetelya Natalia, Candidate of Psychological Sciences, director of the institute, Uzhhorod Institute of Culture and Art, Uzhhorod, Ukraine.

ORCID: 0000-0001-8810-4805

E-mail: uzhgorodkkm@gmail.com

The purpose of the work is to practically systematize the elements of the theoretical and methodological basis of designing the axiodevelopmental environment. The methodological basis of the research is determined by its theoretical nature and involves the involvement of general theoretical and analytical methods of scientific research, which provide an opportunity to solve the formulated scientific problems.

Modern culture determines the demand for the introduction of educational practice, which is based on its values-anthropological approaches. This determines the urgency of the need to study the theoretical and methodological foundations of professional training of future specialists in the field of culture and arts in the axiodevelopmental environment. The purpose of the work is to practically systematize the elements of the theoretical and methodological basis of designing of the axiodevelopmental environment.

The laws, regularities and principles of the axio-developmental environment design process are signed out, as well as the system of scientific approaches is determined, which set the functional parameters of the axio-developmental environment and determine the forms, methods and means of the educational process within it.

Socio-pedagogical situation within the axio-developmental environment is expressed in specific forms, methods and means of educational process, and also depends on the content characteristics of organizational and pedagogical conditions used to achieve the desired educational results. The effectiveness of such conditions and related teaching aids is tested by experimental modeling of the axio-developmental environment. This is the prospect of further research on practical issues of training of future specialists in the field of culture and arts.

Keywords: professional education, axiology, axio-developmental environment, specialist in the field of culture and arts.

Постановка проблеми. Сучасна культурна ситуація породжує нові вимоги до галузі культури та мистецтв. Відкритість культурного простору в багато разів підвищує професійні вимоги до суб'єктів культурної активності, зокрема щодо аксіологічної компетентності. Актуалізується затребуваність упровадження освітньої практики, що в основі своїй має ціннісно-антропологічні підходи. Утім здійснений нами аналіз виявив певні прогалини в реалізації аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівців у галузі культури і мистецтв: наявні стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» не містять передумов для формування аксіологічної компетентності. Така ситуація в національній культурно-мистецькій освіті вступає в певний дисонанс зі змістом українського й міжнародного освітянського законодавства, що визначає необхідність реалізації аксіологічного підходу в системі професійної освіти.

Це підтверджує актуальність дослідження теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти. Зокрема, спеціальної дослідницької уваги потребують практичні питання систематизації елементів теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження, що заслуговують на довіру і мають подальшу практичну перспективу, передбачає ґрунтовну методологічну основу. У дослідженні ми апелюємо до наявних наукових напрацювань щодо (1) феномену розвивального середовища і (2) досвіду проектування такого середовища.

Що стосується феномена розвивального середовища, то присутньою для нашого дослідження є ідея педагогіки «керованого розвитку», яка прочитується в працях Антона Макаренка і у зв'язку з якою обґрунтовується можливість корегування й зміни параметрів (характеристик, якостей) освітнього середовища задля досягнення бажаного виховного ефекту [2]. Окремо відзначимо наукові позиції Роберта Мертона, який сформулював принципову думку для розуміння функціонування освітнього середовища: розвиток особистості в освітньому середовищі передбачає зустрічну активність суб'єкта та соціального середовища [4]; Толкотта Парсонса, який обґрунтував зв'язок активності особистості в певному середовищі з суб'єктивними оцінками ситуації й наявними соціальними зв'язками [5]; Едгара Морена, який обстоював позицію щодо необхідності засобами освіти формувати комплексне наукове розуміння світу, цілісне бачення самої науки і її здобутків, чому сприяє комплексний й середовищний підходи в освітньому процесі [10].

Вважаємо також доречним звернути увагу на напрацювання стосовно теоретико-методичних й організаційно-практичних засад реалізації освітнього й розвивального середовища, з урахуванням концептів розвитку, самореалізації й формування професійних компетентностей. У цьому контексті для нас мають дослідницьке значення міркування Марини Гончарук, яка акцентує увагу на інтегрованих засадах розбудови освітнього середовища, що забезпечує формування гармонійно розвиненої особистості та якісну освіту відповідно до сучасних вимог суспільства й освітніх державних стандартів [1]. Оксана Писарчук визначає освітньо-розвивальне середовище як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в його просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікаційному компонентах [6].

Зрештою, ці та інші напрацювання про феномен розвивального середовища вказують, що загалом поняття «освітнє розвивальне середовище» визначається: 1) в просторово-організаційному ракурсі: як освітній елемент соціокультурного простору, простір взаємодії окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; 2) в структурно-організаційному розрізі: як цілеспрямована, організована, керована, багатофункційна, відкрита педагогічна система прямих і непрямих взаємодій педагогів та здобувачів освіти заради реалізації певних результатів освітньої діяльності; 3) у системно-функційному розрізі: як інтегрована цілісність соціокультурних, педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих в освітньому закладі умов, результатом системної реалізації яких є формування певних якостей здобувача освіти (особистісних і / або професійних). Відповідні визначення покладено в основу нашого розуміння феномена «аксіологічне розвивальне середовище».

Проблематика проектування розвивального середовища відображена в працях таких дослідників, як-от: Ольга Марченко, яка вказує на те, що «проектування освітнього середовища передбачає визначення його основних компонентів, їх взаємозв'язку, організаційно-педагогічних умов, рівнів розвитку, технології залучення суб'єктів до діяльності з формування освітнього середовища» [3, с. 189]; Дірк Іфенталер, який, використовуючи поняття «дизайн навчальних середовищ», розглядає цей процес як систематичний аналіз, планування, розроблення, впровадження та оцінювання фізичних або віртуальних умов, у яких відбувається навчання [9]; Олена Ярошинська, яка потрактовує процес проектування як створення прогностичного освітнього середовища, у межах якого відбувається освітня діяльність, що забезпечує особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця [8, с. 251].

Взявши до уваги все вище викладене, проектування аксіорозвивального середовища у ЗВО ми розглядаємо як систему кроків (методичних й організаційно-управлінських дій) щодо моделювання й практичної реалізації організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру *професійної підготовки фахівців* у галузі культури та мистецтв і досягнення освітніх результатів – формування аксіологічної культури високого рівня у фахівців відповідного профілю.

Проте напрацювання про феномен розвивального середовища і досвіду проектування такого середовища не вичерпують теми застосування аксіорозвивального середовища в контексті професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв в умовах ЗВО. Зокрема, спеціальної

дослідницької уваги потребують практичні питання систематизації елементів теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища.

Мета роботи полягає в практичній систематизації елементів теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища. Досягнення вказаної мети передбачає вирішення таких пов'язаних завдань: 1) виокремлення законів, закономірностей і принципів проектування аксіологічного освітнього середовища; 2) визначення системи наукових підходів, що задають функційні параметри аксіорозвивального середовища й визначають форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу в його межах. Методологічна основа дослідження визначена його теоретичним характером й передбачає залучення загально-теоретичних і аналітичних методів наукового дослідження, що надають можливість розв'язання сформульованих наукових завдань.

Виклад основного матеріалу. Вивчений і проаналізований нами досвід проектування освітнього розвивального середовища вказує, що теоретичне підґрунтя відповідної педагогічної системи становлять закони, закономірності й принципи проектування освітнього середовища.

Ми поділяємо позицію української дослідниці Ольги Марченко, яка зауважує, що формування освітнього середовища підпорядковане загальним законам діалектики розвитку [3, с. 165–166]. Отож логіку цих законів необхідно враховувати для проектування аксіорозвивального середовища, зокрема зважати на: 1) діалектичний зв'язок впливу середовища на особистість здобувача освіти і його особистісний вплив на структуру середовища, його змістовне й функційне наповнення (закон єдності та боротьби протилежностей); 2) наявність кореляцій – прямих і зворотніх, між середовищними чинниками (умовами, компонентами) й обсягами та інтенсивністю їхнього впливу на особистість здобувача освіти й освітніми результатами таких впливів – рівнем сформованості його особистісних і / або професійних якостей (закон переходу кількості до нової якості); 3) поступальність процесу формування освітнього розвивального середовища, у якому можливий перегляд і навіть відмова від певних парадигмальних установок, наукових підходів і принципів (і відповідних їм форм, методів і засобів освіти) на користь новітніх методологічних елементів з метою досягнення бажаних освітніх результатів (закон «заперечення заперечення»).

Під час проектування аксіорозвивального середовища необхідно також враховувати закономірності, що типово притаманні формуванню освітнього розвивального середовища, до яких відносимо:

1) взаємозумовлений зв'язок між змістом суспільних очікувань і вимогами держави до фахівців відповідного профілю і змістом освітнього процесу в межах освітнього розвивального середовища;

2) відповідність бажаних освітніх результатів функціонування освітнього розвивального середовища актуальним напрацюванням у галузі філософії освіти, педагогічної теорії й практики, профільним науковим знанням і наявних освітніх ресурсів (організаційно-управлінським, комунікативно-психологічним, навчально-методичним і матеріально-технічним);

3) обов'язковість конструктивної, позитивної й рівноправної комунікації всіх суб'єктів освітнього середовища, що забезпечує досягнення гармонійних позитивних педагогічних впливів у межах відповідної педагогічної системи з метою досягнення бажаних освітніх результатів;

4) нерозривності теоретичної та практичної підготовки в межах освітнього розвивального середовища як специфічного і динамічного за своїм характером просторово-часового континууму.

Нарешті до принципів проектування освітнього середовища вважаємо обґрунтованим віднести:

1) принцип цілісності, що детермінує проектування освітнього розвивального середовища як єдиної, внутрішньо цілісної системи, кожен з елементів якої прямо або опосередковано пов'язаний з будь-яким іншим елементом, сукупно забезпечуючи досягнення бажаних освітніх результатів;

2) принцип діяльнісного пріоритету, що полягає в пріоритеті в проектуванні освітнього розвивального середовища організаційно-педагогічних умов, орієнтованих на здійснення здобувачем освіти освітньої, пізнавальної та інших видів активності в поєднанні з моніторингом результатів цієї активності, її оцінкою і самооцінкою з метою перетворення (у разі необхідності) структури, окремих елементів і параметрів цього середовища;

3) принцип стабільності-динамічності освітнього середовища, оскільки орієнтація на стабільність або динамічність освітнього середовища залежить від орієнтації педагогічного корпусу суб'єктів-організаторів цього середовища на впровадження в освітній процес тих або тих інновацій;

4) принцип суб'єктної діяльності, що передбачає рівноправну участь усіх суб'єктів освітнього розвивального середовища у процесі його формування, аналізу й удосконалення;

5) принцип індивідуальної комфортності, оскільки освітнє розвивальне середовище має сприяти максимально ефективній реалізації освітнього процесу, а також створенню позитивної й рівноправної комунікації всіх суб'єктів освітнього середовища.

Оскільки наукові підходи задають функційні параметри аксіорозвивального середовища й визначають форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу в його межах, тому є важливою частиною теоретико-методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища. Це підтверджує значна увага до наукових підходів, яку ми встановили, аналізуючи досвід проектування освітнього розвивального середовища в сучасній науково-дослідній педагогічній практиці.

До переліку наукових підходів, що мають значення для вирішення завдання проектування аксіорозвивального середовища, ми відносимо:

1) середовищний підхід, суть якого полягає в тому, що проектування й організація аксіорозвивального середовища здійснюється з урахуванням положення про можливість впливу на освітній процес і ефективність його результатів за допомогою залучення здобувача освіти в спеціально організоване освітнє середовище як систему впливів різних чинників (зокрема, інституційних, суб'єктно-ментальних, структурно-змістовних і організаційно-процесуальних);

2) комплексний підхід передбачає, що методологія проектування та організації аксіорозвивального середовища вибудовується на підставі реалізації когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного «конструктів» освітнього процесу, що забезпечують формування в майбутніх фахівців сукупності професійних компетентностей і ціннісної основи життєвих (зокрема, професійних) стратегій;

3) системний підхід у практиці проектування освітнього розвивального середовища орієнтований на впорядкування його структури, систематизації внутрішніх і зовнішніх зв'язків структур і елементів середовища з метою

досягнення максимального освітнього ефекту (при цьому аксіорозвивальне середовище ми трактуємо як педагогічну систему, адже його генеза й функціонування пов'язане з реалізацією певних педагогічних завдань і педагогічних умов);

4) особистісно-орієнтований підхід передбачає спеціальну увагу щодо формування цілісної особистості людини, піклування про розвиток її інтелекту й духовності, сприяння розкриттю її потенційних творчих можливостей і визначає необхідність упровадження в освітній процес досягнень науки та новітніх освітніх технологій, що відкривають шлях до персоніфікації освітнього процесу;

5) особистісно-діяльнісний підхід передбачає створення освітньо-виховного середовища, що 1) містить організаційно-педагогічні умови для здійснення здобувачем освітньої, пізнавальної та інших видів активності, 2) розкриває його духовний й фізичний потенціал, 3) сприяє його розвитку й саморозвитку (при цьому вказаний підхід реалізується шляхом конструктивної, позитивної й рівноправної комунікації всіх суб'єктів освітнього середовища);

6) суб'єкт-суб'єктний підхід спрямований на забезпечення суб'єктності здобувача освіти й, водночас, рівноправного партнерства суб'єктів аксіорозвивального середовища (застосування вказаного підходу також передбачає соціалізувальну функцію освітнього процесу в межах аксіорозвивального середовища, а отже, створення умов для засвоєння і відтворення культури, зокрема її ціннісних аспектів);

7) компетентнісний підхід спрямований на досягнення за підсумками освітнього процесу сформованості професійних компетентностей, зокрема аксіологічних, що передбачає створення умов для оволодіння здатностями стійкої й успішної життєдіяльності, зокрема здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід (наприклад, аксіологічний);

8) культурологічний підхід детермінує створення освітнього середовища як культурного й зумовлює контекстну зумовленість навчального матеріалу, емоційну й естетичну насиченість освітнього середовища, що загалом сприяє формуванню особистості з розвиненою ціннісно-сисловою сферою й високим рівнем культури, зокрема аксіологічної, здатної осмисленої активності в соціокультурному просторі;

9) акмеологічний підхід сприяє створенню в освітньому розвивальному середовищі умов для мотивації до життєвого, зокрема професійного, успіху, через актуалізацію в здобувачів освіти потреб у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації й творчій діяльності, що передбачає відповідне контекстне й ціннісне наповнення змісту освіти й освітнього процесу;

10) технологічний підхід в освіті орієнтує на конструювання освітнього процесу з урахуванням змісту концептуальної теоретико-методологічної основи й завдань проектування освітнього розвивального середовища (фактично йдеться про шлях проектування й застосування освітніх технологій для вирішення різного роду освітніх завдань: від визначення освітніх цілей до впорядкування послідовності застосування конкретних засобів і процедур їхнього досягнення);

11) ресурсний підхід в освіті орієнтує на встановлення взаємозв'язку між ефективним функціонуванням освітнього розвивального середовища і ресурсним забезпеченням такого функціонування (йдеться про ресурси організаційно-управлінські, комунікативно-психологічні, навчально-методичні й матеріально-технічні).

Вкажемо на спеціальне (індивідуалізоване) значення окремих наукових підходів з елементами обґрунтованої нами функційної структури аксіорозвивального середовища [7]. Зокрема, для когнітивного блоку особливе значення мають комплексний, системний, компетентнісний підходи, для мотиваційного блоку – середовищний, особистісно-орієнтований, суб'єкт-суб'єктний й аксіологічний підходи. Під час реалізації операційно-діяльнісного функційного блоку в структурі аксіорозвивального середовища необхідно звернути увагу на системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, технологічний й ресурсний підходи. Для організаційно-логістичного блоку мають значення середовищний, особистісно-орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, культурологічний й акмеологічний підходи.

Названі підходи зумовлюють застосування освітньо-професійних та спеціальних принципів під час формування освітнього розвивального середовища, в основі яких напрацювання соціально-психологічної теорії взаємозв'язку впливу середовища та активності особистості, що стимулюється цим впливом.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. На підставі проведеного дослідження можемо стверджувати, що теоретичне підґрунтя певної педагогічної системи (наприклад, розвивального середовища) становлять закони, закономірності й принципи проектування освітнього середовища:

– проектування аксіорозвивального середовища вимагає враховувати логіку законів діалектики, а також враховувати закономірності, що типово притаманні формуванню освітнього розвивального середовища. Насамперед йдеться про 1) взаємозумовлений зв'язок між змістом суспільних очікувань і вимогами держави до фахівців відповідного профілю і змістом освітнього процесу в межах освітнього розвивального середовища, а також 2) відповідність бажаних освітніх результатів функціонування освітнього розвивального середовища актуальним напрацюванням у галузі філософії освіти, педагогічної теорії й практики, профільним науковим знанням і наявним освітнім ресурсам (організаційно-управлінським, комунікативно-психологічним, навчально-методичним і матеріально-технічним);

– до принципів проектування освітнього середовища вважаємо обґрунтованим віднести такі: 1) цілісності; 2) діяльнісного пріоритету; 3) стабільності-динамічності освітнього середовища; 4) суб'єктної діяльності; 5) індивідуальної комфортності;

– наукові підходи, які задають функційні параметри аксіорозвивального середовища й визначають форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу – це середовищний, комплексний, системний, особистісно-орієнтований, особистісно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, культурологічний, акмеологічний, технологічний, ресурсний підходи.

Отже, практична реалізація вище вказаних законів, закономірностей і принципів є фундаментальною передумовою ефективного функціонування аксіорозвивального середовища і практичного досягнення бажаних освітніх результатів – формування аксіологічної культури високого рівня в майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтв.

Соціально-педагогічна ситуація в межах аксіорозвивального середовища виражається у конкретних формах, методах і засобах здійснення освітнього процесу, а також залежить від змістової характеристики організаційно-педагогічних умов, що застосовуються задля досягнення бажаних освітніх

результатів. Ефективність таких умов і пов'язаних з ними навчально-методичних засобів перевіряється шляхом експериментального моделювання аксіорозвивального середовища. Саме в цьому полягає перспектива подальших досліджень практичних питань професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарук М. В. Педагогічні умови формування інтегрованого освітнього середовища в початковій школі східних земель Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2018. 307 с.
2. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. Москва : Просвещение, 1988. 301 с.
3. Марченко О. Г. Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2020. 553 с.
4. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. *Социологические исследования*. 1992. № 2. С. 118–124.
5. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. Москва : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
6. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.
7. Шетеля Н. І. Аксіорозвивальне середовище у вищій школі: теоретичні та емпіричні передумови. *Педагогіка ХХІ століття: сучасний стан та тенденції розвитку* : колективна монографія. Львів – Торунь : Ліга-Прес, 2021. С. 468–498.
8. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 544 с.
9. Ifenthaler D. Design of Learning Environments. In: Seel N. M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_186
10. Morin E. La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee. Paris : Editions du Senil, 1999. 160 p.

REFERENCES

1. Honcharuk M. V. (2018). Pedagogichni umovy formuvannya intehrovanoho osvitnoho seredovyschcha v pochatkovii shkoli skhidnykh zemel Nimechchyny. *Doctor's thesis*. Uman [in Ukrainian].
2. Makarenko A. S. (1988). Vospytanye hrazhdanyna. Moskva: Prosveshchenye [in Russian].
3. Marchenko O. H. (2020). Teoretychni i metodychni zasady formuvannya osvitnoho seredovyschcha u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh aviatsiinoho profilu *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
4. Merton R. (1992). Sotsyalnaia teoriya y sotsyalnaia struktura. *Sotsyolohycheskye yssledovaniya*, 2, 118–124 [in Ukrainian].
5. Parsons T. (1998). *Systema sovremennykh obshchestv / per. s anhl. L. A. Sedova y A. D. Kovaleva. Moskva: Aspekt Press* [in Russian].
6. Pysarchuk O. T. (2016) Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do orhanizatsii osvitno-rozvyvalnoho seredovyschcha *Doctor's thesis*, Ternopil [in Ukrainian].
7. Shetelia N. I. (2021). Aksiorozvyvalne seredovyschche u vyshchii shkoli: teoretychni ta empiyrychni peredumovy. *Pedahohika KhKhI stolittia: suchasnyi stan ta tendentsii rozvytku: kolektyvna monohrafiia*. Lviv-Torun : Liha-Pres, 468–498 [in Ukrainian].
7. Yaroshynska O.O. (2015) Teoretychni i metodychni zasady proektuvannya osvitnoho seredovyschcha profesiinoy pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly *Doctor's thesis*, Zhytomyr [in Ukrainian].
8. Ifenthaler D. (2012) Design of Learning Environments. In: Seel N. M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_186
9. Morin E. (1999). La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee. Paris: Editions du Senil.



ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

УДК 378.091.313

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ЇХНЬОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бержанір Анатолій, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальних і правових дисциплін, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ORCID 0000-0002-3224-5008

E-mail: bal8@ukr.net

У статті доведено актуальність формування творчої компетентності у майбутніх докторів філософії як передумови їхньої інноваційної діяльності в умовах реформування вітчизняної вищої освіти. Здійснено теоретичний аналіз сутності творчої діяльності педагогів. Визначено особливості механізму формування знань, умінь і навичок, необхідних для становлення творчої особистості. Обґрунтовано моделі формування творчих вимірів професійного становлення майбутніх науково-педагогічних працівників.

Виокремлено показники досягнення творчої компетентності. Досліджено чинники, які впливають на ефективність інноваційної діяльності педагогів.

Ключові слова: творча компетентність, інноваційна діяльність, майбутні доктори філософії, педагогічна діяльність, креативність, інноваційна освітня система, сфери проявів педагогічної творчості, ефективність інноваційної педагогічної діяльності.

FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY AS A PRECONDITION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

Berzhanir Anatolii, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Legal Disciplines, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID 0000-0002-3224-5008

E-mail: bal8@ukr.net

The article substantiates the relevance of the formation of creative competence as a prerequisite for the innovative activity of future doctors of philosophy in the context of reforming the domestic system of higher education. Various scientific approaches to the definition of the concept of «creative competence» are shown. The theoretical analysis of the essence of the creative activity of teachers is carried out. It has been proved that professional creative competence is a qualitative characteristic of the level of a specialist's preparedness for pedagogical activity, an indicator of his professionalism as a special integrative quality of a person. The features of the functioning of the mechanism for the formation of knowledge, skills and abilities necessary for the formation of a creative personality have been determined. Models of the formation of creative dimensions of the professional development of future scientific and pedagogical workers have been substantiated. The features of the formation of creative competence among future doctors of philosophy in the study of various academic disciplines are shown. The system of indicators of achievement of creative competence is highlighted. The article describes the understanding of the readiness of teachers for innovative creative activity through a specific definition of the qualities, features, forms of creative competence. The factors influencing the effectiveness of the innovative activity of teachers have been investigated. The results of the activity on the formation of the creative competence of doctors of philosophy as a

readiness for future professional pedagogical activity on the principles of innovativeness have been determined.

Keywords: *creative competence, innovative activity, future doctors of philosophy, pedagogical activity, creativity, innovative education system, areas of manifestation of pedagogical creativity, the effectiveness of innovative pedagogical activity.*

Постановка проблеми. Сучасний рівень цивілізаційного розвитку, прогресивна сутність інноваційних процесів обумовлюють особистісно зорієнтований характер освіти, тобто освічена особистість повинна мати не лише засвоєні фундаментальні знання, уміння, навички, але й бути розвинутою у цілому. Розв'язання цього завдання великою мірою залежить від застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі. У свою чергу, формування ключових компетенцій майбутніх фахівців як основи їхньої професійної підготовки не можливе без використання елементів творчої діяльності.

Реформування освітнього процесу та цільові настанови вітчизняної вищої освіти створюють передумови для творчого розвитку особистості педагога, максимальної актуалізації педагогічної творчості та інновацій у педагогічній діяльності.

У сучасних умовах підвищується значущість формування творчої компетентності педагогів як необхідної умови їхньої інноваційної діяльності. Актуальність формування творчих здібностей майбутніх докторів філософії визначається потребою їх креативності, інноваційності та постійного професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові дослідження сутності і характеристик процесу формування педагогічної творчості, її специфіки, чинників, показників, а також основних напрямків впливу на інноваційну педагогічну діяльність є важливими теоретико-методологічними умовами для становлення педагога вищої школи. Аналіз змісту сучасних освітніх парадигм обумовлює необхідність вивчення зв'язків між творчістю та інноваційністю.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених досліджуються проблеми формування педагогічної творчості, обґрунтовуються умови, виконання яких впливає на ефективність розвитку творчої компетентності та інноваційності діяльності майбутніх педагогів.

Фундаментальні дослідження В. Буряка, О. Волобуєвої, Ф. Гоноболіна, В. Загвязінського, І. Зязюна, Н. Кічук, О. Киричука, Б. Красовського, Н. Кузьміної, Л. Лузіної, Н. Нікандрова, Я. Пономарьова, М. Поташника, І. Синиці, С. Сисоєвої, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Н. Тализіної, Р. Шакурова, Н. Шварп, П. Шевченка, О. Щербакова, С. Яланської та ін. визначають особливості формування творчої особистості і потенціалу педагогів, а також творчої педагогічної діяльності.

Теоретико-методологічні та методичні аспекти процесів формування і реалізації інноваційної педагогічної діяльності обґрунтовуються у наукових роботах З. Абасова, О. Бартків, О. Біляковської, І. Гавриш, Т. Демиденко, І. Дичківської, М. Кларіна, Н. Клокар, О. Козлової, Л. Подимової, С. Полякова, В. Урського, О. Шапран, Л. Штефан та інших.

Разом із тим існує необхідність у здійсненні комплексного наукового аналізу сутності та механізмів реалізації творчої компетентності як передумови

інноваційної діяльності майбутніх докторів філософії. Теоретичні здобутки у цій галузі науки слугуватимуть активізації творчих здібностей науково-педагогічних працівників, розширенню їхніх умінь і навичок щодо виконання наукових досліджень та педагогічної діяльності.

Метою статті є обґрунтування актуальності та аналіз сутності творчої компетентності майбутніх докторів філософії як передумови їхньої інноваційної діяльності, а також дослідження особливостей необхідного для її реалізації механізму формування знань, умінь і навичок.


Виклад основного матеріалу. Протягом останніх десятиліть інноваційна діяльність набула значного поширення у різних галузях науки, техніки, технологій, а також у гуманітарних знаннях. Недостатній рівень якості вітчизняної освіти вимагає пошуку ефективних механізмів її інтенсифікації, одним із яких є забезпечення інноваційності освітнього процесу. Підготовка майбутніх педагогів в університетах буде відповідати суспільним запитам за умови осучаснення методологічних основ педагогічної діяльності у напрямку обґрунтування і застосування інноваційних педагогічних технологій.

У розв'язанні цих завдань чільне місце належить формуванню творчої компетентності науково-педагогічних працівників, тобто спрямуванню їх у професійній діяльності на самостійну творчість, а не на репродуктивне відтворення методичних методів і прийомів. Науковці стверджують, що узагальнений досвід, спостереження та експериментальні дані свідчать, що процес формування педагогічної творчості у майбутніх викладачів вищої школи не призведе до ефективних наслідків, якщо не буде передбачена його органічна єдність із розвитком їхньої творчої особистості, формуванням уміння сприйняти педагогічну діяльність як творчий процес [1, с. 113].

Аналіз наукової літератури показує, що вченими розроблено різноманітні підходи до визначення поняття «творча компетентність». Так, О. Баришнікова творчу компетентність педагога визначає як його готовність і здатність розв'язувати типові та неординарні педагогічні завдання залежно від педагогічної ситуації, що склалася, нестандартними способами та прийомами. Основними показниками творчої компетентності, на її думку, є дослідницька, інноваційна та креативна компетенції, оскільки пошукова діяльність, допитливість розуму характеризують саме творчу особистість, а пошук та знаходження нового та ефективного рішення свідчать про інноваційну спрямованість педагога, який має для цього необхідний потенціал, тобто креативність [2].

О. Волобуєва стверджує, що творча компетентність викладача ВЗО – це інтегрована професійно-особистісна характеристика особистості викладача, яка забезпечує ефективність його діяльності у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування в умовах ВЗО [3]. Творча компетентність є системотвірним компонентом у структурі професійної компетентності викладача, визначальним чинником його професіоналізму.

Науковцями доведено, що професійна творча компетенція є якісною характеристикою рівня підготовленості фахівця до педагогічної діяльності, показником його професіоналізму як особливої інтеграційної якості особистості, а також елементом професійно-педагогічної компетентності, її замкнутою підсистемою і об'єднує у своєму складі три основних компоненти:

- 
- мотиваційний, що включає професійно-творчу спрямованість (мотиви професійної творчості, мотив досягнення, мотив творчого саморозвитку);
 - когнітивний – визначає знання у галузі педагогіки та психології творчості (знання про творчу професійну педагогічну діяльність, про роль педагогічної творчості та творчого саморозвитку у ній);
 - діяльнісний, який включає гностичні, проектувальні, дослідницькі, організаційні уміння та професійно значущі творчі якості, сукупність яких забезпечує повноцінну реалізацію професійно-творчої діяльності педагога, її ефективність та продуктивність (творча активність, емпатійність, креативність, рефлексивність) [4].

Сфери проявів педагогічної творчості обумовлюються системою компонентів діяльності педагога та охоплюють усі її сторони: планування, реалізацію та аналіз результатів освітньої діяльності. Особливу роль для здійснення творчих компетентностей особистості має її здатність до інноваційної діяльності. Вона невіддільна від творчості, оскільки забезпечує продукування нових ідей, які стають інноваціями.

Досліджуючи проблему співвідношення творчості та інноваційності, професор Л. Штефан вказує [5], що творчий компонент у діяльності майбутнього педагога більшою мірою проявляється на стадії виникнення чогось нового на рівні оригінальних ідей (що відповідає сутності поняття «творчість»), а інноваційний компонент формується на його основі та передбачає перетворення найбільш ефективною ідеєю у певний педагогічний продукт.

Належний рівень теоретичної підготовки докторів філософії можливий за умови їхнього розуміння значущості системного підходу до визначення інновацій як цілеспрямованих якісних та кількісних змін у функціонуванні різних елементів об'єкта дослідження. Підкреслимо комплексний характер інноваційної діяльності: це діяльність, яка може здійснюватися не тільки у технологічній, фінансово-економічній, організаційно-управлінській сферах, але й у галузі освіти [6].

В інноваційних освітніх системах ставляться високі вимоги до обсягів і якості теоретико-методологічної підготовки та практичних умінь педагогів. Вони повинні мати навички організації освітнього процесу із чіткою орієнтацією на особистісний розвиток кожного вихованця.

Це великою мірою актуалізує пошук моделей формування творчих вимірів професійного становлення майбутніх науково-педагогічних працівників. Основними їх складовими частинами можуть бути:

- сформована система знань про сутність, форми і види інноваційної педагогічної діяльності;
- сукупність психолого-педагогічних знань, які стосуються модернізації освіти в інноваційному напрямку;
- навички планомірного генерування неординарних ідей з використанням раціонально-інтелектуальних засобів і процедур самореалізації;
- спеціальні педагогічні методи, засоби і прийоми, які використовують для інтенсифікації інноваційної педагогічної діяльності.

Погодимось з точкою зору Н. Пахтусової, яка вказує, що умовами ефективного функціонування моделі формування професійної творчої компетенції майбутніх педагогів є:

а) сприяння розкриттю творчого потенціалу майбутніх педагогів через включення їх до процесу самодіагностики на основі рефлексії;

б) розробка та реалізація у навчальному процесі комплексу різнорівневих творчих завдань професійного спрямування, що відображає специфіку професійної підготовки майбутніх педагогів та забезпечує поетапне формування й інтеграцію компонентів (мотиваційного, когнітивного та діяльнісного) професійної творчої компетенції;

в) застосування імітаційного та проєктного методів навчання, що забезпечують трансформацію теоретичних знань майбутніх педагогів у власний практичний творчий досвід за допомогою моделювання професійних ситуацій [4].

Для процесу формування творчої компетентності важливим також є виокремлення показників її досягнення. Це забезпечить можливість конкретного визначення якостей, ознак, форм творчої компетентності, тобто кінцевого результату її здійснення. С. Яланська визначає, що показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення [7].

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини в освітньо-науковій програмі підготовки докторів філософії зі спеціальності 231 «Соціальна робота» [8] формуванню творчої компетентності мають сприяти загальні компетентності, якими повинен оволодіти здобувач:

- здатність генерувати нові ідеї (креативність);
- здатність до ініціювання та втілення інновацій для інтеграції науки і практики, розв'язання суспільно значущих проблем;
- здатність демонструвати значну авторитетність, інноваційність, високий ступінь самостійності, академічну та професійну доброчесність, постійну відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності.

Відповідно, у цьому аспекті передбачено такі програмні результати навчання майбутніх докторів філософії:

- генерувати нові ідеї (креативність);
- обирати та застосовувати інновації для інтеграції науки і практики, розв'язання суспільно значущих проблем; здійснювати аналіз сучасних підходів до інтернаціоналізації вищої освіти і науки, виокремлювати напрями для ключових сфер освітньої мети глобального стійкого розвитку [8].

Генерування усіх цих компетентностей і програмних результатів навчання відбувається під час вивчення майбутніми докторами філософії таких навчальних дисциплін: філософія науки та інновацій, методика викладання фахових дисциплін (соціальна робота), методологія наукових досліджень у соціальній роботі, інновації у соціальній роботі.

Так, до складу дисципліни «Філософія науки та інновацій» входить тема «Творчість як необхідна передумова інноваційної діяльності». Здобувачі вивчають філософську інтерпретацію передумов виникнення та сутності творчості як здатності особистості шляхом конструювання нового удосконалювати свої здібності відображення, визначають взаємозв'язки духовно-теоретичної творчості з наукою і філософією. Важливим тут є також їхнє розуміння теоретико-

методологічних засад процесу наукового прогнозування і прийняття нестандартних рішень.

Спираючись на творче мислення, майбутній педагог зможе чітко виявляти проблеми у педагогічній діяльності, продукувати творчі ідеї для їх розв'язання та переводити їх в інноваційний педагогічний продукт. Результати втілення педагогічної інновації в практичну площину контролюватимуться та коригуватимуться каналом зворотного зв'язку через регулярну рефлексивну діяльність [5].

Формування творчої компетентності, таким чином, повинно бути спрямоване на реалізацію стратегічної мети – здійснення майбутніми науково-педагогічними працівниками педагогічної та наукової діяльності на засадах інноваційності. Значущим чинником її досягнення, як вважає О. Бартків [9], є творча обстановка у процесі навчання, утвердження якої можливе за таких умов:

- відсутність внутрішніх перепон для творчих виявів, допомога у набутті впевненості у стосунках;
- організація активної роботи підсвідомості;
- утримування від оцінювання, що сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми;
- використання метафор і аналогій, відшукування нових асоціацій та зв'язків за рахунок незвичайних зіставлень, порівнянь, стимулювання спонтанного створення образів, цілеспрямованого їх осмислення;
- розвиток уяви, фантазії з відповідним їх контролюванням. Після створення обстановки внутрішньої свободи, періоду «дозрівання ідей» усі пропозиції обговорюються і критично переглядаються;
- розвиток сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної чутливості (чутливості);
- допомога тим, хто навчається, у знаходженні сенсу творчої діяльності [9].

Результатом діяльності з формування творчої компетентності докторів філософії є їхня готовність до майбутньої професійної педагогічної діяльності на принципах інноваційності та креативності. Під готовністю до інноваційної творчої діяльності зазвичай розуміють наявність у педагога системи рис і якостей, які визначають його орієнтацію на значне поліпшення та активізацію власної педагогічної діяльності, здатність до виявлення й аналізу актуальних проблем і перспектив розвитку вітчизняної освіти, а також визначення, обґрунтування і реалізації ефективних шляхів їх розв'язання.

Ефективність інноваційної діяльності педагогів обумовлюється багатьма чинниками, з яких найвагомішими є: високий рівень розвитку їхніх особистісних та професійних характеристик, переважна спрямованість педагогічної діяльності на використання елементів творчості, мотивація до впровадження нового, наявність позитивного зовнішнього середовища (морально-психологічного клімату у колективі, сприяння з боку керівництва тощо).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Формування творчої компетентності майбутніх докторів філософії як їхньої передумови інноваційної діяльності базується на основі ідеї про творчу сутність педагогічної діяльності, яка є її найважливішою характеристикою. Творча компетентність – це здатність педагога до постійного пошуку і знаходження нового у царині педагогіки, прийняття нешаблонних варіантів рішень педагогічних ситуацій і

завдань, застосування оригінальних методів і прийомів під час освітнього процесу.

Усе це створює підвалини для впровадження інноваційної діяльності як творчого процесу і результату творчої діяльності, яка разом із підвищенням ефективності навчання і виховання має за мету розвиток педагога як творчої особистості.

Тому актуальним є подальший науковий пошук розв'язання проблеми активізації творчого потенціалу майбутніх науково-педагогічних працівників, теоретико-методологічного обґрунтування особливостей формування їх здібностей до розробки й упровадження різноманітних інноваційних методик і засобів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шварп Н. В. Формування педагогічної творчості майбутніх викладачів. *Науковий збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. 2014. №79. С. 109–114.
2. Барышникова О. В. Формирование музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки как психолого-педагогическая проблема. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 116. С. 1351–1355. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30796> (дата звернення: 19.12.2021).
3. Волобуєва О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_30 (дата звернення: 15.12.2021).
4. Пахтусова Н. А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2011. 25 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-tvorcheskoi-kompetentsii-budushchikh-pedagogov-professionalnogo/read> (дата звернення: 12.12.2021).
5. Штефан Л. В. Траекторія формування інноваційної компетентності сучасного педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. №48–49. URL: <http://hero.uira.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5452/2/54.pdf> (дата звернення: 9.12.2021).
6. Бержанір А. Л. Формування філософсько-методологічної культури майбутніх докторів філософії. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2(7). С. 299–308. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(7\).2021.244869](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244869).
7. Яланська С. Творча компетентність як механізм успішної психолого-педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 682–692. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/158563/157918> (дата звернення: 16.12.2021).
8. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Освітньо-наукова програма «Соціальна робота». Умань, 2021. 26 с. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/Соціальна-робота-2021.pdf> (дата звернення: 20.12.2021).
9. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/.pdf (дата звернення: 20.12.2021).

REFERENCES

1. Shvarp, N. V. (2014) Formuvannya pedahohichnoyi tvorchosti maybutnikh vykladachiv. *Naukovyy zbirnyk Instytutu innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity MON Ukrainy*, 79, 109–114 [in Ukrainian].
2. Baryishnikova, O. V. (2014). Formirovanie muzyikalno-tvorcheskoy kompetentnosti budushego uchitelya muzyiki kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Fundamentalnyie issledovaniya*, 116, 1351–1355. Retrieved from <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30796> [in Russian].

3. Volobuyeva, O. F. (2011) Tvorchcha kompetentnist' vykladacha vyshchoyi shkoly: psykholohichnyy aspekt. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy*, 4. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_30 [in Ukrainian].
4. Paktusova, N. A. (2011) *Formyrovanye professyonal'noy tvorcheskoy kompetentsyy budushchikh pedahohov professyonal'noho obuchenyya v uslovyyakh vuza*. (Extended abstract of candidate's thesis). Chelyabinskiy gosudarstvenniy universitet, Chelyabynsk. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-tvorcheskoi-kompetentsii-budushchikh-pedagogov-professionalnogo/read> [in Russian].
5. Shtefan, L. V. (2015) Trayektoriya formuvannya innovatsiyanoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity*, 48–49. Retrieved from <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5452/2/54.pdf> [in Ukrainian].
6. Berzhanir, A. L. (2021) Formuvannya filosof's'ko-metodolohichnoyi kul'tury maybutnikh doktoriv filosofiyi. *Sotsial'na robota ta sotsial'na osvita*, 2(7), 299–308. Doi: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(7\).2021.244869](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244869) [in Ukrainian].
7. Yalans'ka, S. (2015) Tvorchcha kompetentnist' yak mekhanizm uspishnoyi psykholoho-pedahohichnoyi diyal'nosti. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi*, 28, 682–692. Retrieved from <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/158563/157918> [in Ukrainian].
8. Umans'kyi derzhavnyi pedahohichnyy universytet imeni Pavla Tychyny. (2021). *Osvitn'o-naukova prohrama «Sotsial'na robota»*. Retrieved from <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/Sotsial'na-robota-2021.pdf> [in Ukrainian].
9. Bartkiv, O. (2010) Hotovnist' pedahoha do innovatsiyanoi profesiyanoi diyal'nosti. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*, 1, 52–58. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/.pdf [in Ukrainian].

**НАУКОВА ПЕРІОДИКА ЯК ЗАСІБ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Коляда Наталія, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID 0000-0001-7743-7831

E-mail: Koliada_n@ukr.net

Ісаченко Вікторія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID 0000-0003-0224-1214

E-mail: viki.isachenko@gmail.com

Коляда Тетяна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ORCID 0000-0002-9202-1196

E-mail: tetianakoliada@ukr.net

У статті висвітлено роль наукової періодики в популяризації соціальної роботи. З'ясовано, що важливим джерелом розвитку та популяризації теорії й практики соціальної роботи в Україні та зарубіжних країнах є наукова періодика – журнали, збірники наукових праць, матеріали конференцій тощо, які містять багатий фактологічний матеріал для дослідників у галузі соціальної роботи.

Виокремлено особливості комунікативної складової в підготовці докторів філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота.

Перспективи подальших досліджень в цьому напрямі полягають у поєднанні кількісного та якісного аналізу динаміки розвитку комунікативної складової соціальної роботи як науки, наукової періодики як засобу популяризації досліджень у галузі соціальної роботи та інших міждисциплінарних досліджень.

Ключові слова: наукова комунікація, наукова періодика, наукове періодичне фахове видання, соціальна робота, підготовка докторів філософії.

**SCIENTIFIC PERIODICS AS A MEANS OF POPULARIZATION
OF SOCIAL WORK**

Koliada Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Social Pedagogy and Social Work Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID 0000-0001-7743-7831

E-mail: Koliada_n@ukr.net



Isachenko Victoria, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID 0000-0003-0224-1214

E-mail: viki.isahenko@gmail.com

Koliada Tetiana, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID 0000-0002-9202-1196

E-mail: tetianakoliada@ukr.net

The article highlights the role of scientific periodicals as a means of promoting social work. It was found that an important source of development and popularization of the theory and practice of social work in Ukraine and abroad are scientific periodicals – journals, collections of scientific papers, conference proceedings, etc., the content of which contains rich factual material for researchers in social work.

As a result of the analysis the authors highlighted the main trends in the communicative component of social work as a science in general, scientific periodicals as a means of promoting the theory and practice of social work and highlighted the features of the communicative component in training doctors of philosophy in specialty 231 Social work:

– compliance of the subject of scientific publications with the subject area of specialty 231 Social work;

– compliance with the content of periodicals of the draft passport of the scientific specialty 231 Social Work and the content of the vast majority of the scientific component of educational and scientific programs for the preparation of doctors of philosophy in social work;

– coverage of both «narrow» topics and aimed at solving complex problems in the field of social work, its methodology, formation of scientific worldview, philosophical and cultural outlook of the individual;

– publication of interdisciplinary research on social work taking into account the sectoral context and regional characteristics, experience of scientific schools of Ukrainian and foreign scientists (inclusive education; youth work; gender socialization; socio-psychological features of personality development, social groups; social work in the community, etc.).

Prospects for further research in this area are a combination of quantitative and qualitative analysis of the dynamics of the communicative component of social work as a science, scientific periodicals as a means of promoting research in social work and other interdisciplinary research.

Keywords: *scientific communication, scientific periodicals, scientific periodicals, social work, training of doctors of philosophy.*

Постановка проблеми. Важливу роль у розвитку сучасного суспільства виконують отримана в результаті наукового пізнання наукова інформація, її поширення і використання в часі та просторі певними каналами, засобами, методами. Особливе місце в цій системі належить науковій комунікації – «процесу обміну науковою інформацією (ідеями, знаннями, повідомленнями) між ученими і спеціалістами» [30, с. 8].

Сьогодні розвиток науки, досліджень у різних наукових галузях, співпраця вчених неможливі без засобів наукової комунікації, до яких відносять наукову періодику, наукові монографії, матеріали конференцій, наукові педагогічні конференції, наукові бесіди, листування між ученими, семінари, педагогічні виставки, електронні журнали, сайти педагогічних установ, індивідуальні веб-сторінки вчених-педагогів, інтернет-конференції тощо.

У науці комунікація – це «цілісна система взаємопов'язаних компонентів (формальних і неформальних, усних і письмових, між окремими особами і масових та ін.), яка є продуктом історичного розвитку» [25, с. 115]. Так, з кінця ХІХ ст. основними засобами наукової комунікації стали статті, періодична преса, які сьогодні є важливим дослідницьким джерелом. З одного боку, вони є «вагомим «сховищем» значного масиву фактичного матеріалу для вивчення особливостей розв'язання конкретних проблем у певний історичний період, а з іншого – багатим дослідницьким джерелом» [25, с. 115].

В умовах суспільних викликів, що супроводжуються складними політичними та соціально-економічними кризами, постійно зростає інтерес до проблем соціальної роботи, що «зумовлено закономірностями суспільного розвитку і високою соціальною потребою підвищення якості підготовки фахівця-професіонала, заснованої на гуманістичних ідеалах і принципах, з урахуванням його соціальних запитів, здібностей, інтересів, досвіду роботи тощо» [2, с. 4].

Саме соціальну роботу презентували теоретики і практики в контексті дотичності до основних положень Концепції сталого розвитку: «Сукупність професійних практик на індивідуальному, груповому, громадському рівнях може мати вплив на досягнення цілей сталого розвитку суспільства посередництвом змін індивідуальної та соціальної свідомості, поведінки, цінностей, ставлень та стереотипів, норм і традицій, взаємодій та відносин» [10, с. 76].

В Україні в умовах інтеграції відповідно до міжнародних стандартів, підвищення рівня суспільної значущості соціальної роботи відбувається розширення змісту професійної діяльності соціальних працівників та її академізація – «запровадження третього (освітньо-наукового) рівня професійної підготовки фахівців соціальної роботи, розбудови методології наукових досліджень і вкорінення принципів базованої на доказах практики» [4, с. 68].

Тому в контексті академізації нової наукової спеціальності 231 Соціальна робота, що з'явилася в переліку спеціальностей 2015 р., виникла потреба в науково-методичному забезпеченні соціальної роботи загалом та підготовки кадрів вищої кваліфікації – докторів філософії та докторів наук з соціальної роботи.

Важливим джерелом розвитку та популяризації теорії й практики соціальної роботи в Україні та зарубіжних країнах є наукова періодика – журнали, збірники наукових праць, матеріали конференцій тощо, які містять багатий фактологічний матеріал для дослідників у галузі соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Загальним дослідженням періодичної преси як засобу наукової комунікації присвячені праці І. Зайченка, В. Зябка, Е. Панасенко, К. Присяжнюка, А. Пугач та інших дослідників – представників різних галузей знань. Зокрема, проблема наукової комунікації актуалізується з розвитком соціології, соціології знання, соціології науки, наукознавства тощо. Міждисциплінарний зміст наукової комунікації представлено в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, однак роботи, у яких були б визначені місце та роль періодики як засобу наукової комунікації в розвитку та популяризації теорії та практики соціальної роботи, майже відсутні.

Мета статті – висвітлити роль наукової періодики як засобу популяризації соціальної роботи, виокремити особливості комунікативної складової в підготовці докторів філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота.

Виклад основного матеріалу. Розвиток комунікативної складової соціальної роботи як науки нерозривно пов'язаний із загальним розвитком науки, засобів науково-педагогічної комунікації, співпраці вчених-педагогів, підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів.

Комунікативна складова докторської підготовки в Україні розвивається в контексті актуалізації наукового та навчально-методичного супроводу підготовки докторів філософії в цілому та в галузі соціальної роботи зокрема [26–27].

На думку теоретиків і практиків у галузі соціальної роботи, «з огляду на запровадження докторських програм із соціальної роботи в закладах вищої освіти (ЗВО) України та інституціоналізації соціальної роботи як науки, потреб ринку праці і подальшої професіоналізації вітчизняної соціальної роботи, важливим є наукове обґрунтування структури, форм організації та змісту професійної підготовки із соціальної роботи» [4].

Спектр засобів наукової комунікації в галузі соціальної роботи умовно класифікуємо на такі групи:

- наукові періодичні видання (зокрема, фахові, внесені до переліку МОН України);
- інші наукові видання: монографії (колективні та одноосібні); збірники наукових праць; матеріали конференцій та інших наукових заходів тощо.

Під час наукових досліджень із соціальної роботи актуальним є розвиток комунікативної складової, зокрема наукової періодики. З-поміж першопрохідців у цьому напрямі – науково-практичний та освітньо-методичний журнал «Практична психологія та соціальна робота» (Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 1997–2014 рр.) [20], журнал «Психологія та соціальна робота» (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, виходить з 2002 р.) [24], журнал «Соціальна педагогіка: теорія і практика» (Луганський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2007–2013 рр.) [3], «Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму» (виходить з 2011 р.) [7] та інші наукові видання.

Незважаючи на актуальність і потребу в науково-методологічному та теоретико-практичному обґрунтуванні соціальної роботи як науки, тривалий час з початку реалізації освітньо-наукових програм у галузі соціальної роботи (2016–2020 рр.) питання наявності наукових фахових видань, у яких можна публікувати результати дисертаційних досліджень, було «відкритим».

Відповідно до інформаційного джерела osvita.ua. в Україні докторів філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота третього (освітньо-наукового) рівня готують одна наукова установа (Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України) та одинадцять закладів вищої освіти державної та приватної форм власності (Київський університет імені Бориса Грінченка, Академія праці, соціальних відносин і туризму (м. Київ), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Херсонський державний університет, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Національний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Донбаський державний педагогічний університет, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Запорізький національний університет, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради).

З одинадцяти закладів, у яких здійснюється підготовка докторів філософії та докторів наук із соціальної роботи, лише чотири є засновниками фахових наукових періодичних видань зі спеціальності 231 Соціальна робота: Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Відповідно до Мережі фахових наукових періодичних видань України [15] успішно функціонують тринадцять періодичних фахових наукових видань зі спеціальності 231 Соціальна робота категорії «Б» (станом на 01.02.2022 р.), з-поміж яких – вісім журналів, п'ять збірників наукових праць. Засновники, співзасновники видань – заклади вищої освіти, наукові установи України:

– «Social Work and Education» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка) [31];

– «Адаптивне управління: теорія і практика» (Серія Педагогіка) [1];

– «Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка» (Серія «Соціальна робота») [8];

– «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» [16];

– «Науковий вісник Ужгородського університету» (Серія: «Педагогіка. Соціальна робота») [17];

– «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова» (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи) [18];

– «Проблеми сучасного підручника» (Інститут педагогіки НАПН України) [22];

– «Професійна освіта: методологія, теорія та технології» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» [23];

– «Соціальна робота та соціальна освіта» (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) [28];

– «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді» (Інститут проблем виховання НАПН України) [29].

– «Ввічливість. Humanitas» (Волинський національний університет імені Лесі Українки) [6];

– «Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка». Серія Педагогічна [9].

З метою узагальнення вихідних установчих даних про наукові фахові видання зі спеціальності 231 Соціальна робота (категорія «Б») ми проаналізували сайти видань, які відповідають вимогам наказу МОН України «Про внесення змін до Порядку формування Переліку наукових фахових видань», затверджений Міністерством освіти і науки України від 15 січня 2018 року № 32» [21].

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



ФАХОВІ ПЕРІОДИЧНІ НАУКОВІ ВИДАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 231 СОЦІАЛЬНА РОБОТА

(складено відповідно до Мережі фахових наукових періодичних видань України [15] категорії «Б»
станом на 01.02.2022 р.)

№ з/п	Назва видання	Рік заснування / внесено до категорії «Б»	Періодичність виходу	Спеціальності	Тематичні рубрики	Міжнародні бази та каталоги, які індексують видання
1.	«Social Work and Education» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка) http://journals.uran.ua/swe/about	2014 р. / 2020 р.	4 рази на рік (Архів на сайті з 2014 р.)	011 Освітні, педагогічні науки. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). 231 Соціальна робота.	Теорія та історія соціальної роботи і соціальної педагогіки. Професійна підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів. Філософія освіти. Освітологія. Психологія. Право соціального забезпечення. Соціальна політика. Соціологія. Соціальна економіка. Рецензії.	Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського; Citefactor; Index Copernicus; DOAJ- Directory of Open Access Journal.
2.	«Адаптивне управління: теорія і практика» (Серія «Педагогіка»)	2016 р. / 2017 р.	2 рази на рік (Архів на сайті з 2016 р.)	011 Освітні, педагогічні науки. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова	Теорія, методологія і технології адаптивного управління соціально-педагогічними системами. Теоретичні засади кваліметричних	Google Scholar; Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



	https://amtp.org.ua/index.php/journal			освіта. 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). 016 Спеціальна освіта. 231 Соціальна робота.	досліджень в адаптивному управлінні освітою. Управління адаптивними процесами в освітній теорії і практиці. Зарубіжний досвід розвитку теорії і практики адаптивного управління соціально-педагогічними системами. Адаптивний менеджмент освіти. Історія розвитку адаптивного управління в системі «людина – людина».	
3.	«Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка» (Серія: «Соціальна робота») https://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/journal	2016 р. / 2021 р.	2 рази на рік (Архів на сайті з 2017 р.)	231 Соціальна робота. 053 Психологія. 011 Педагогіка.	Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Соціальна реабілітація. Професійна підготовка соціальних працівників. Соціальна психологія. Психологія. Освіта/педагогіка.	Open Ukrainian Citation Index (OUCI); Google Scholar; Public Knowledge Project (PKP); CrossRef; DOAJ; OJS.
4.	«Науковий вісник Південноукраїнського національного	1997 р. / 2020 р.	4 рази на рік (Архів на сайті	011 Освітні, педагогічні науки. 012 Дошкільна	Поділу за тематичними рубриками немає.	Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського;

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



	<p>педагогічного університету імені К. Д. Ушинського»</p> <p>https://nv.pdpu.edu.ua/</p>		<p>з 2016 р.)</p>	<p>освіта. 013 Початкова освіта. 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). 016 Спеціальна освіта. 231 Соціальна робота.</p>		<p>Google Scholar; ULRICHSWEB Global Serials Directory; CrossRef; Polska Bibliografia Naukowa (PBN); Research Bible (Academic Resource Index); Directory of Research Journals Indexing; Scilit (The Scientific Literature database); WorldCat; Eurasian Scientific Journal Index (ESJI); Scientific Indexing Services (SIS); Directory of Open Access Journals; ERICPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences); Base (Bielefeld Academic Search Engine); Index Copernicus/ICI Journals Master List.</p>
--	--	--	-------------------	--	--	---

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



5.	«Науковий вісник Ужгородського університету» (Серія: «Педагогіка. Соціальна робота») http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/index	1998 р., / 2020 р.	2 рази на рік (Архів на сайті з 2018 р.)	011 Освітні, педагогічні науки. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). 016 Спеціальна освіта. 231 Соціальна робота.	Поділу за тематичними рубриками немає.	Google Scholar; Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського; Index Copernicus International
6.	«Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова» (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи) http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/	2004 р. / 2020 р.	6 разів на рік (Архів на сайті з 2014 р.)	011 Освітні, педагогічні науки. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). 015 Професійна освіта (за	Поділу за тематичними рубриками немає.	Index Copernicus International

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



				спеціалізаціями). 016 Спеціальна освіта). 231 Соціальна робота.		
7.	«Проблеми сучасного підручника» (Інститут педагогіки НАПН України) http://ipvid.org.ua/about/	2002 р. / 2020 р.	2 рази на рік (Архів на сайті з 2011 р.)	011 Освітні, педагогічні науки. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). 231 Соціальна робота.	Актуальні питання теорії підручникотворення. Особливості створення сучасної навчальної і науково-методичної літератури.	Index Copernicus; Google Scholar; Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського.
8.	«Професійна освіта: методологія, теорія та технології» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені	2015 р. / 2020 р.	2 рази на рік (Архів на сайті з 2015 р.)	011 Освітні, педагогічні науки. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. 014 Середня освіта (за предметними	Поділу за тематичними рубриками немає.	Google Scholar; Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



	Григорія Сковороди») https://education-journal.org/index.php/journal			спеціальностями). 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). 016 Спеціальна освіта). 231 Соціальна робота.		
9.	«Соціальна робота та соціальна освіта» (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) http://srso.udpu.edu.ua/about	2018 р. / 2020 р.	2 рази на рік (Архів на сайті з 2018 р.)	231 Соціальна робота. 011 Освітні, педагогічні науки. 015 Професійна освіта. 016 Спеціальна освіта.	Теорія і методологія соціальної роботи та соціальної освіти. Практика соціальної роботи та соціальної освіти. Менеджмент соціальної роботи та соціальної освіти. Розвиток професійних компетентностей соціальних працівників. Молодіжна робота. Молодіжна політика. Історія соціальної роботи та соціальної освіти. Підготовка докторів філософії. Рецензії. Інформація.	Google Scholar; Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського.
10.	«Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської	1998 р. / 2020 р.	1 раз на рік (Обсяг: 2 книги (до 65 ум. друк. арк.))	011 Освітні, педагогічні науки. 231 Соціальна робота.	Поділу за тематичними рубриками немає.	Index Copernicus International; ERIH PLUS; Google Scholar; Ulrich's Periodicals

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



	молоді» (Інститут проблем виховання НАПН України) https://zbirnyk.ipv.org.ua/ua/		(Архів на сайті з 2013 р.)			Directory; Наукова періодика України.
11.	«Ввічливість. Humanitas» (Волинський національний університет імені Лесі Українки) http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/humanitas/homepage	2021 р. / 2021 р.	6 разів на рік (Архів на сайті з 2021 р.)	231 Соціальна робота. 232 Соціальне забезпечення.	Актуальні проблеми соціальної роботи. Актуальні проблеми соціального забезпечення.	Не вказано
12.	«Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія педагогічна» http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogy/issue/archive	1969 р. / 2021 р.	1 – 2 рази на рік (Архів на сайті з 2003 р.)	011 Освітні, педагогічні науки. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. 014 Середня освіта (за спеціалізаціями). 015 Професійна освіта. 016 Спеціальна освіта. 231 Соціальна робота.	Поділу за тематичними рубриками немає.	Google Scholar; Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

За результатами проведеного аналізу відзначаємо, що редколегії повністю виконують обов'язкової вимоги щодо представлення наукових публікацій на офіційних веб-сторінках видань, забезпечуючи широкий доступ до результатів науково-практичних досліджень для фахівців соціальної сфери, майбутніх соціальних працівників, здобувачів наукового ступеня доктора філософії з соціальної роботи та інших науковців. Зокрема, архів випусків на сайті презентовано з 2003 р. – 1 видання, 2011 р. – 1 видання, 2013 р.– 1 видання, 2014 р.– 2 видання, 2015 р. – 1 видання, 2016 р.– 2 видання, 2017 р.– 1 видання, 2018 р.– 2 видання, 2021 р. – 1 видання.

Періодичність виходу наукових видань відповідно до свідоцтв про реєстрацію засобу масової інформації варіюється від 1 до 6 разів на рік: 1 видання виходить – 1 раз на рік (але варто зауважити, що в обсязі 2 книг – до 65 ум. друк. арк.), 9 видань – 2 рази на рік, 2 видання – 6 разів на рік.

В окремих виданнях, які публікують статті за декількома спеціальностями (011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 015 Професійна освіта, 016 Спеціальна освіта, 231 Соціальна робота), немає чіткого поділу за тематичними рубриками, що часткового ускладнює процес пошуку необхідної інформації в публікаційних матеріалах.

Редколегії переважної більшості наукових видань постійно працюють над включенням до міжнародних каталогів, розширенням участі у світових наукометричних базах даних, що забезпечує інтеграцію науковців, авторів публікацій, до світової наукової спільноти. Свідченням цьому є позитивна динаміка цитованості праць науковців та видань у цілому.

Більшість журналів та збірників є міждисциплінарними, чим забезпечують апробацію результатів досліджень одразу кількох спеціальностей: 231 Соціальна робота, 053 Психологія, 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта; 016 Спеціальна освіта та ін.

Аналіз назв тематичних рубрик свідчить про відповідність змістового наповнення періодичних фахових видань проекту паспорта наукової спеціальності 231 Соціальна робота [14] та змісту переважної більшості наукової складової освітньо-наукових програм з підготовки докторів філософії з соціальної роботи, наприклад, освітньо-наукової програми, що впродовж 2016 – 2022 рр. реалізується в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини [19].

Останнім часом на сторінках періодичних видань актуалізувалася проблематика підготовки наукових, науково-педагогічних кадрів з соціальної роботи. Редакційні колеги окремих видань започатковують спеціальні тематичні рубрики, наприклад, рубрика «Підготовка докторів філософії» – в журналі «Соціальна робота та соціальна освіта» (2021, вип. 2 (7) [11–13]).

З метою інформування наукової спільноти про стан підготовки та захисту докторів філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота (кількість, тематика, заклади вищої освіти та наукові установи тощо) автори також узагальнюють та систематизують дисертаційні матеріали за такими критеріями: тема дисертації; науковий керівник; дата захисту; спеціалізована вчена рада, склад ради; рішення спеціалізованої вченої ради про присудження ступеня доктора філософії, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України; анотація дисертації; список опублікованих праць за темою дисертації [11, с. 327–328].

Джерельною базою кількісного аналізу тем дисертацій з соціальної роботи стали: накази Міністерства освіти і науки України, дисертаційні матеріали (дисертації, відгуки рецензентів, офіційних опонентів, відеозаписи процедури захисту дисертації), що оприлюднюються на офіційних сайтах ЗВО, наукових установ [11, с. 327–328].

Перспективи подальшої роботи автори вбачають у поєднанні кількісного та якісного аналізу тем дисертацій з соціальної роботи з метою інформування наукової спільноти про стан підготовки та захисту докторів філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота, певного обліку й систематизації тематики досліджень, що надасть можливість формування узагальненого і системного уявлення про характер і напрями наукових досліджень зі спеціальності, що відповідають викликам часу, а також спонукатиме до виявлення тенденцій у розвитку соціальної роботи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проаналізувавши сучасну фахову періодику, ми виокремили основні тенденції розвитку комунікативної складової соціальної роботи як науки в цілому, наукової періодики як засобу популяризації теорії і практики соціальної роботи та виявили особливості комунікативної складової в підготовці докторів філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота, зокрема:

- відповідність тематики наукових публікацій предметній галузі спеціальності 231 Соціальна робота;
- відповідність змістового наповнення періодичних фахових видань проекту паспорта наукової спеціальності 231 Соціальна робота та змісту переважної більшості наукової складової освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи;
- висвітлення як «вузької» тематики, так і спрямованої на розв'язання комплексних проблем у галузі соціальної роботи, її методології, формування наукового та філософсько-культурного світогляду особистості;
- оприлюднення результатів міждисциплінарних досліджень з соціальної роботи з урахуванням галузевого контексту і регіональних особливостей, досвіду наукових шкіл українських та зарубіжних учених (інклюзивна освіта; молодіжна робота; гендерна соціалізація; соціально-психологічні особливості розвитку особистості, соціальних груп; соціальна робота в громаді тощо).

Перспективи подальших досліджень в цьому напрямі полягають у поєднанні кількісного та якісного аналізу динаміки розвитку комунікативної складової соціальної роботи як науки, наукової періодики як засобу популяризації досліджень у галузі соціальної роботи та інших міждисциплінарних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивне управління: теорія і практика (Серія Педагогіка) : вебсайт. [URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal](https://amtp.org.ua/index.php/journal) (дата запити: 27.04.2022).
2. Актуальні проблеми соціальної роботи: теорія і практика : колективна монографія / І. В. Албул, О. Д. Балдинюк, О. М. Бойко [та ін.] ; за ред. Н. М. Коляди. Умань : Візаві, 2020. 234 с.
3. Алексєєнко Т. Ф. Роль концептуалізації в розвитку соціально-педагогічного знання. *соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 66–71.
4. Бойко О. Докторська підготовка із соціальної роботи у Великій Британії: орієнтація на ринок праці. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. №1. С. 60–69.
5. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні. Київ : Міленіум, 2010. 475 с.

6. Ввічливість. Humanitas : вебсайт. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/humanitas/homepage> (дата запиту: 27.04.2022).
7. Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму : вебсайт. URL: <https://www.socosvita.kiev.ua/publishing/bulletin> (дата запиту: 27.04.2022).
8. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Серія «Соціальна робота») : вебсайт. URL: <https://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/journal> (дата запиту: 27.04.2022).
9. Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія педагогічна : вебсайт. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/issue/archive> (дата запиту: 27.04.2022).
10. Докторські програми в Україні: досвід НАУКМА / за ред. В. П. Моренця. Київ : Універ. вид-во «Пульсари», 2010. 160 с.
11. Коляда Н., Моргай Л. Дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Спеціальність 231 Соціальна робота. 2020 – 2021 рр. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2 (7). С. 315–363.
12. Коляда Н., Левченко Н., Заболотна О. Підготовка докторів філософії із соціальної роботи в Україні: перший досвід та перспективи розвитку. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2 (7). С. 303–316.
13. Кравченко О., Коляда Н. Підготовка PhD здобувачів до управління науковими проектами: з досвіду реалізації ОНП «Соціальна робота». *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2 (7). С. 317–325.
14. Лютий В. П. Паспорт спеціальності 231 «Соціальна робота» : матеріали круглого столу «Запровадження програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи» (Київ, АПСВТ, 25 жовтня 2017 р.). URL: <https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Lutyi> (дата запиту: 27.04.2022).
15. Перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук, кандидата наук та ступеня доктора філософії. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/наука> (дата запиту: 27.04.2022).
16. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : вебсайт. URL: <https://nv.pdpu.edu.ua/> (дата запиту: 27.04.2022).
17. Науковий вісник Ужгородського університету (Серія: «Педагогіка. Соціальна робота») : вебсайт. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/index> (дата запиту: 27.04.2022).
18. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи) : вебсайт. URL: <http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/> (дата запиту: 27.04.2022).
19. Освітньо-наукова програма зі спеціальності 231 Соціальна робота (2021). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://cutt.ly/iKWQmZw>
20. Практична психологія та соціальна робота. URL: <http://library.univer.kharkov.ua/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:139884/Source:default/year:2013> (дата запиту: 27.04.2022).
21. Про внесення змін до Порядку формування Переліку наукових фахових видань : Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.11.2020 № 1437. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0141-21#Text> (дата запиту: 27.04.2022).
22. Проблеми сучасного підручника : вебсайт. URL: <http://ipvid.org.ua/about/> (дата запиту: 27.04.2022).
23. Професійна освіта: методологія, теорія та технології : вебсайт. URL: <https://education-journal.org/index.php/journal> (дата запиту: 27.04.2022).
24. Психологія та соціальна робота. URL: <http://psysocwork.onu.edu.ua/> (дата запиту: 27.04.2022).
25. Пугач А. До питання методології дослідження періодичної преси. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2005. Вип. 40. С. 110–115.
26. Семигіна Т. Методичні рекомендації до написання дисертації доктора філософії зі спеціальності 231 «Соціальна робота». Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 41 с.
27. Семигіна Т. В. Використання дискурс-аналізу в дослідженнях із соціальної роботи. *Наукові записки НАУКМА*. 2001. Том 19. Спеціальний випуск : у двох частинах. Частина 2. С. 322–325.

28. Соціальна робота та соціальна освіта : вебсайт. URL: <http://srsou.edu.ua/about> (дата запиту: 27.04.2022).
29. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : вебсайт. URL: <https://zbirnyk.ipv.org.ua/ua/> (дата запиту: 27.04.2022).
30. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 3-тє вид. Київ : Знання-Прес, 2003. 295 с.
31. Social Work and Education : вебсайт. URL: <http://journals.urau.ua/swe/about> (дата запиту: 27.04.2022).

REFERENCES

1. Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka (Seriia Pedagogika) : vebsait. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal> (data zapytu: 27.04.2022).
2. Aktualni problemy sotsialnoi roboty: teoriia i praktyka : kolektyvna monohrafiia / I. V. Albul, O. D. Baldyniuk, O. M. Boiko [ta in.] ; za red. N. M. Koliady. Uman : Vizavi, 2020. 234 s.
3. Aliksieienko T. F. Rol kontseptualizatsii v rozvytku sotsialno-pedahohichnoho znannia. Sotsialna pedagogika: teoriia ta praktyka. 2013. № 4. S. 66–71.
4. Boiko O. Doktorska pidhotovka iz sotsialnoi roboty u Velykii Brytanii: orientatsiia na rynok pratsi. Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu. 2019. №1. S. 60–69.
5. Talanova Zh. V. Doktorska pidhotovka u sviti ta Ukraini. Kyiv: Milenium, 2010. 475 s.
6. Vvichlyvist. Humanitas : vebsait. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/humanitas/homepage> (data zapytu: 27.04.2022).
7. Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu: vebsait. URL: <https://www.socosvita.kiev.ua/publishing/bulletin> (data zapytu: 27.04.2022).
8. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Seriia «Sotsialna robota») : vebsait. URL: <https://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/journal> (data zapytu: 27.04.2022).
9. Visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia pedagogichna : vebsait. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/issue/archive> (data zapytu: 27.04.2022).
10. Doktorski prohramy v Ukraini: dosvid NaUKMA / za red. V.P. Morentsia. Kyiv : Univer. vyd-vo «Pulsary», 2010. 160 s.
11. Koliada N., Morhai L. Dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia doktora filosofii. spetsialnist 231 sotsialna robota. 2020 – 2021 rr. Sotsialna robota ta sotsialna osvita. 2021. № 2 (7). S. 315–363.
12. Koliada N., Levchenko N., Zabolotna O. Pidhotovka doktoriv filosofii iz sotsialnoi roboty v Ukraini: pershyi dosvid ta perspektyvy rozvytku. Sotsialna robota ta sotsialna osvita. 2021. № 2 (7). S. 303–316.
13. Kravchenko O., Koliada N. Pidhotovka PhD zdobuvachiv do upravlinnia naukovyimi proiektamy: z dosvidu realizatsii ONP «Sotsialna robota». Sotsialna robota ta sotsialna osvita. 2021. № 2 (7). S. 317–325.
14. Liutyi V.P. Pasport spetsialnosti 231 «Sotsialna robota»: Materialy kruhloho stolu «Zaprovadzhennia prohram pidhotovky doktoriv filosofii z sotsialnoi roboty» (Kyiv, APSVT, 25 zhovtnia 2017 r.). URL: <https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Lutyi> (data zapytu: 27.04.2022).
15. Perelik naukovykh fakhovykh vydan Ukrainy, v yakkh mozhut publikuvatysia rezultaty dysertatsiinykh robit na zdobuttia naukovykh stupeniv doktora nauk, kandydata nauk ta stupenia doktora filosofii. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nauka> (data zapytu: 27.04.2022).
16. Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho : vebsait. URL: <https://nv.pdpu.edu.ua/> (data zapytu: 27.04.2022).
17. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu (Seriia: «Pedagogika. Sotsialna robota») : vebsait. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/index> (data zapytu: 27.04.2022).
18. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova (Seriia 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy) : vebsait. URL: <http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/> (data zapytu: 27.04.2022).
19. Osvitno-naukova prohrama zi spetsialnosti 231 Sotsialna robota (2021). Umanskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. URL: <https://cutt.ly/iKWQmZw> (data zapytu: 27.04.2022).



20. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. URL: <http://library.univer.kharkov.ua/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:139884/Source:default/year:2013> (data zapytu: 27.04.2022).
21. Pro vnesennia zmin do Poriadku formuvannia Pereliku naukovykh fakhovykh vydan : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 18.11.2020 № 1437. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0141-21#Text> (data zapytu: 27.04.2022)
22. Problemy suchasnoho pidruchnyka : vebsait. URL: <http://ipvid.org.ua/about/> (data zapytu: 27.04.2022).
23. Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii : vebsait. URL: <https://education-journal.org/index.php/journal> (data zapytu: 27.04.2022).
24. Psykholohiia ta sotsialna robota. URL: <http://psysocwork.onu.edu.ua/> (data zapytu: 27.04.2022).
25. Puhach A. Do pytannia metodolohii doslidzhennia periodychnoi presy. Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats. Kherson : KhDU, 2005. Vyp. 40. S. 110–115.
26. Semyhina T. Metodychni rekomendatsii do napysannia dysertatsii doktora filosofii zi spetsialnosti 231 «Sotsialna robota». Kyiv : Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu, 2020. 41 s.
27. Semyhina T. V. Vykorystannia diskurs-analizu v doslidzhenniakh iz sotsialnoi roboty. Naukovi zapysky NaUKMA. 2001. Tom 19. Spetsialnyi vypusk : u dvokh chastynakh. Chastyna 2. S. 322–325.
28. Sotsialna robota ta sotsialna osvita : vebsait. URL: <http://srsou.edu.ua/about> (data zapytu: 27.04.2022).
29. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi : vebsait. URL: <https://zbirnyk.ipv.org.ua/ua/> (data zapytu: 27.04.2022).
30. Sheiko V. M., Kushnarenko N. M. Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti: pidruchnyk. 3-tie vyd. Kyiv : Znannia-Pres, 2003. 295 s.
31. Social Work and Education : vebsait. URL: <http://journals.uran.ua/swe/about> (data zapytu: 27.04.2022).

УДК 378.22:001.8

**ДОСЛІДНИЦЬКА СКЛАДОВА В ПІДГОТОВЦІ
PHD-ЗДОБУВАЧІВ**

Безлюдний Олександр, доктор педагогічних наук, професор, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ORCID: [0000-0001-5191-4054](https://orcid.org/0000-0001-5191-4054)

E-mail: bezludniy oi@ukr.net

Кравченко Оксана, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0002-9732-6546

E-mail: okskravchenko@ukr.net

Сафін Олександр, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0001-5745-8635

E-mail: 245440ss@gmail.com

Коляда Наталія, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0001-7743-7831

E-mail: Koliada_n@ukr.net

У статті узагальнено практичний досвід Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини створення організаційних та технологічних умов для формування дослідницьких компетентностей у PhD-здобувачів. На факультеті соціальної та психологічної освіти реалізують три освітньо-наукові програми, здобувачі яких долучаються до роботи наукових структурних підрозділів факультету, що забезпечує як здійснення науково-дослідницьких розвідок, так і організацію освітнього процесу з формування фахових компетентностей та програмних результатів навчання за ОНП. Увагу приділяють проведенню різного рівня конференцій та семінарів. Такі заходи є класичною формою надання можливостей молодим ученим апробувати результати своїх досліджень, презентувати в науковому колі під час виступів, удосконалювати навички наукової комунікації. Важливим напрямом, що забезпечує поєднання навчання із науковими дослідженнями під час реалізації ОП, є розробка науково-дослідних тем, розробка і реалізація дослідницьких проектів у межах грантового фінансування. Розвитку наукових інтересів здобувачів вищої освіти сприяє участь у роботі Наукового товариства студентів та аспірантів факультету та Ради молодих науковців Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ключові слова: освітньо-наукова програма, заклад вищої освіти, наукова діяльність, аспірант, гарант, науковий керівник.



**RESEARCH COMPONENT IN THE PREPARATION
OF PHD-APPLICANTS**

Bezliudniy Oleksandr, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: [0000-0001-5191-4054](https://orcid.org/0000-0001-5191-4054)

E-mail: [bezliudniy oi@ukr.net](mailto:bezliudniy_oi@ukr.net)

Kravchenko Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Social Pedagogy and Social Work Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0002-9732-6546

E-mail: okskravchenko@ukr.net

Safin Oleksandr, Doctor of Psychological Sciences, the Head of the Department of Psychology, Full Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID: [0000-0001-5745-8635](https://orcid.org/0000-0001-5745-8635)

E-mail: 245440ss@gmail.com

Koliada Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Social Pedagogy and Social Work Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID 0000-0001-7743-7831

E-mail: Koliada_n@ukr.net

The article summarizes the practical experience of the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University on the creation of organizational and technological conditions for the formation of research competencies in PhD-applicants.

In accordance with the content of educational and scientific programs and curricula, the preparation of doctors of philosophy includes theoretical study, practical training, conducting their own scientific research, and also provides for the involvement of graduate students in research activities in a higher education institution and the creation of favorable conditions for its implementation.

The Faculty of Social and Psychological Education of the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University implements three educational and scientific programs (ESPs), the applicants of which join the work of scientific structural units of the faculty, providing both research and organization of the educational process of professional competencies and outcomes of the educational and scientific programs.

At the faculty, attention is paid to holding conferences and seminars of various levels. Such events are a classic form of providing opportunities for young scientists to test the results of their research, present in the scientific community through speeches, and expand the boundaries of scientific communication. An important area that ensures the combination of training with scientific research during the implementation of the Educational Program (EP) is the development of scientific research topics, the development and implementation of research projects within the framework of grant funding.

Participation in the work of the Scientific Society of Students and Postgraduates of the Faculty and the Council of Young Scientists contributes to the development of scientific interests of applicants for higher education.

Along with the adherence to principles of combining education with scientific research, the principles of student-centered learning, academic freedom, in particular in the choice of research topics, scientific supervisors, important attention is paid to the practices of observing academic integrity in the scientific activities of graduate students and their supervisors, teachers.

Keywords: *educational-scientific program, institution of higher education, scientific activity, graduate (post-graduate) student, guarantor, scientific supervisor.*

Постановка проблеми. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» з 2014 р. в Україні розпочався новий етап у підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів. Із прийняттям Постанови КМУ щодо затвердження «Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» (2016) у кожному закладі вищої освіти (ЗВО) та науковій установі вже накопичено значний досвід реалізації освітньо-наукових програм за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти.

Саме цей рівень вищої освіти, який відповідає 8 рівню Національної рамки кваліфікацій та третьому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [7], передбачає оволодіння концептуальними та методологічними знаннями в галузі, формування вмінь ведення ґрунтовного наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Саме дослідницькі компетентності (усне та письмове представлення результатів власного наукового дослідження, управління науковими проєктами та / або укладання пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрація прав інтелектуальної власності тощо) виокремлюються серед загальнофілософських, мовних і спеціальних, визначених Порядком 2016 року.

Звернемося до Зальцбурзьких принципів, які у 2005 році були встановлені в Болонському процесі основою реформ докторської освіти. Відповідно до першого Зальцбурзького принципу, мета докторської освіти полягає в тому, щоб культивувати дослідницький настрій, виховувати гнучкість думки, творчість та інтелектуальну автономію за допомогою оригінального, конкретного дослідницького проєкту. Саме дослідницька практика формує таке мислення [9].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-дослідницька діяльність як чинник формування професійної мобільності сучасного фахівця є темою для рефлексії колективу науковців під керівництвом О. Повідайчик. Ним визначено, що науково-дослідницька діяльність – це практика здобуття нових науково обґрунтованих знань, спрямованих на планомірну зміну соціальної дійсності, яка реалізується в логічній послідовності через застосування відповідних форм і методів наукового пізнання.

У 2016 р. вийшла колективна монографія «Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів» [3], у якій розкрито сутність і етапи формування освітнього середовища університетів, орієнтованого на дослідження, форми організації та механізми управління науковою діяльністю суб'єктів освітнього процесу університетів, основні складові розвитку дослідницької компетентності, теоретичні основи забезпечення якості докторської підготовки, методологію реалізації викладання на основі досліджень, підходи до дослідницької підготовки в зарубіжних країнах, основні механізми розвитку кар'єри дослідника в системі вищої освіти, форми апробації концепції реалізації науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти на магістерському рівні. Заслуговує на увагу дисертаційне дослідження В. Меньяло, у якому авторка запропонувала теоретико-методичне обґрунтування та розв'язання наукової проблеми підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності під час їх навчання в аспірантурі.

Потребує узагальнення практичного досвіду ЗВО України щодо створення організаційних та технологічних умов для формування дослідницьких компетентностей у PhD-здобувачів, що і є **метою** цієї розвідки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз відомостей самооцінювання освітньо-наукових програм, які реалізують у ЗВО України, дає змогу з'ясувати змістові засади імплементації дослідницької компоненти в підготовці докторів філософії.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



ДОСЛІДНИЦЬКА СКЛАДОВА В РНД-ПРОГРАМАХ У ЗВО УКРАЇНИ

Назва ЗВО	Назва ОНП	Мета ОНП	Освітні компоненти	Заходи дослідницького характеру
Київський національний університет імені Тараса Шевченка https://cutt.ly/oKWlyCP	Освітні, педагогічні науки	Підготовка фахівців, інтегрованих у європейський та світовий науково-освітній простір, здатних до самостійної науково-дослідницької, науково-організаційної, педагогічно-організаційної та практичної діяльності в галузі освіти, культури, викладацької роботи в ЗВО	«Методологія науково-педагогічних досліджень (англійською мовою)»	Розробка кафедральних наукових тем, підготовка колективних монографій, участь у конференціях різного рівня; діяльність Наукового товариства студентів і аспірантів, Ради молодих учених
	Психологія	Підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого у світовий науково-освітній простір фахівця зі ступенем доктора філософії в галузі соціальних та поведінкових наук за спеціальністю «Психологія», здатного до самостійної науково-дослідницької, науково-організаційної та практичної діяльності в галузі теоретичної, прикладної та практичної психології, а також викладацької роботи у ЗВО.	«Методологія дисертаційного дослідження з психології»	

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



	Соціальна робота	Підготовка висококваліфікованих науковців, здатних розв'язувати комплексні проблеми в галузі соціальної роботи на основі глибокого переосмислення наявних знань та професійної практики, а також продукування інноваційних технологій у соціальній сфері, орієнтованих на підвищення соціального благополуччя, якості життя населення і результативності соціальної політики в умовах швидкозмінного соціального середовища	«Методологія дисертаційного дослідження з соціальної роботи»	
Київський університет імені Бориса Грінченка https://cutt.ly/YKWIoVJ	Освітні, педагогічні науки	Забезпечення освітньо-наукової підготовки здобувачів вищої освіти у галузі знань Освіта, яка передбачає розвиток їх наукового мислення, дослідницької компетентності, здатності до самостійної науково-дослідницької діяльності й реалізації теми наукового дослідження; створення умов для продукування здобувачами нових знань, інноваційних ідей, їх імплементації в наукових установах і ЗВО та професійної самореалізації здобувачів.	«Розвиток наукової галузі» «Науково-дослідна інфраструктура в галузі»	Організація гостьових лекцій за участі колег чи відомих наукових експертів у тій чи іншій сфері з метою публічного обговорення на лекційному занятті зі здобувачами важливих аспектів досліджень; залучення аспірантів до участі в наукових проектах, наукових спільнотах, інтернет-форумах і дискусіях для обговорення та опрацювання важливих наукових питань.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



	Психологія	Забезпечення освітньо-наукової підготовки дослідників у сфері психології, що передбачає сприяння їх особистісно-професійному розвитку засобами вдосконалення академічних і спеціальних здібностей, розкриття творчого потенціалу, успішну реалізацію наукового дослідження, його презентацію та використання результатів у прикладних умовах; створює умови для розвитку наукового мислення, дослідницької компетентності та самореалізації здобувачів; стимулює напрацювання нових інноваційних ідей і проєктів.	«Філософія і методологія наукової діяльності» «Стратегії наукових досліджень» «Розвиток наукової галузі» «Науково-дослідна інфраструктура»	Участь у наукових проєктах, наукових спільнотах, інтернет-форумах і дискусіях для обговорення та опрацювання важливих наукових питань, презентації наукових доповідей на конференціях, належного оформлення документів для отримання дослідницьких грантів.
	Соціальна робота	Підготовка дослідників у галузі соціальної роботи, що передбачає успішну реалізацію ними наукового дослідження, створює умови для розвитку в них наукового мислення, дослідницької компетентності та їхньої самореалізації, стимулює дослідників до інновацій у науковій та професійній діяльності.	«Філософія і методологія наукової діяльності» «Стратегії наукових досліджень» «Науково-дослідна інфраструктура в галузі» «Методологія	Організація гостьових лекцій за участі колег чи наукових експертів у тій чи тій сфері з метою обговорення важливих аспектів досліджень; використання на заняттях спеціальних відеоматеріалів, презентацій, інших матеріалів, завчасно зібраних і підготовлених, які стосуються

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



			досліджень у соціальній роботі»	досліджуваних проблем і відображають погляди авторитетних учених; залучення останніх результатів наукових досліджень для їх опрацювання і обговорення на лекційних та практичних заняттях; розробка спеціального пакета наукових завдань для планування і проведення різного роду наукових експериментів, написання рецензій, презентації наукових доповідей на конференціях, належного оформлення документів для отримання дослідницьких грантів тощо; залучення аспірантів до участі в наукових проєктах та наукових спільнотах для обговорення важливих наукових питань.
Харківський національний педагогічний	Освітні, педагогічні науки	Формування майбутнього дослідника як громадянина, патріота, носія культури,	«Розвиток світової та вітчизняної педагогічної	Участь у діяльності науково-методичних лабораторій та Ради

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА



<p>університет імені Г. Сковороди</p> <p>https://cutt.ly/1KWlIgzX</p>		<p>висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого до міжнародної академічної спільноти фахівця, здатного провадити дослідницько-інноваційну й професійно-педагогічну діяльність у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, генерувати нові ідеї в зазначеній галузі.</p>	<p>думки»</p> <p>«Методологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів»</p> <p>«Інновації в освіті»</p>	<p>молодих учених, презентація поточних результатів власних досліджень, участь у науково-практичних конференціях; залучення до написання кількох випусків міжнародної колективної монографії.</p>
	<p>Психологія</p>	<p>Підготовка фахівців з психології, обізнаних у природі психічних явищ, інструментально-озброєних методами їх наукового дослідження, здатних розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності у сфері психології, що передбачає глибоке переосмислення наявних і творення нових систем знань та/або професійних практик.</p>	<p>«Методологія наукових психологічних досліджень»</p>	<p>Участь у заходах з освітньої, наукової, науково-дослідної діяльності, зокрема публікації у фахових виданнях, збірниках наукових праць і матеріалах конференцій; у роботі науково-практичного гуртка кафедри психології та «Науково-практичного товариства докторантів-психологів»; залучення до збору та обробки інформації для реалізації науково-дослідної, госпдоговірної тематики, проведення психологічних досліджень.</p>

В. Меньяло визначає дослідницьку діяльність як пізнавальну творчу діяльність, що розгортається за структурою наукового дослідження і спрямована на відтворення наявної та отримання нової інформації, а під дослідницько-інноваційною діяльністю докторів філософії розуміє комплексну діяльність, спрямовану на створення, освоєння та поширення нових знань з метою вирішення природничих і суспільних проблем, результатом якої залежно від рівня обробки нових знань є науково-інформаційний (публікації, звіти, дисертації), науково-інноваційний (технології, моделі, проєкти) або інноваційний (товари та послуги) продукти [5].

Згідно з нормативними вимогами основними завданнями дослідницької діяльності PhD-здобувачів є розробка й реалізація дослідницьких проєктів; участь у грантових програмах і конкурсах наукових проєктів вітчизняного і міжнародного рівнів; подання заявок на отримання свідоцтв авторського права; публікація результатів наукових досліджень у наукових фахових виданнях України або зарубіжних країн, зокрема тих, що входять до міжнародних наукометричних баз даних Scopus або Web of Science; участь у міжнародних і вітчизняних наукових конференціях; участь у програмах із міжнародної академічної мобільності; дотримання принципів академічної доброчесності [5].

Відповідно до змісту освітньо-наукових програм та навчальних планів підготовка докторів філософії включає теоретичне навчання, практичну підготовку, проведення власного наукового дослідження, а також передбачає залучення аспірантів до дослідницької діяльності в ЗВО та створення сприятливих умов для її реалізації.

Наукове середовище ЗВО формують якісний кадровий потенціал науково-педагогічних працівників та наукових керівників, належна матеріально-технічна база, інформаційно-комунікаційні технології, відповідна наукова інфраструктура, кваліфікований супровід та консультування, система мотивації та заохочення здобувачів до інноваційної дослідницької діяльності.

Забезпечення сприятливого середовища для реалізації докторської освіти є одним із Зальцбурзьких принципів. Створити структури – означає взяти на себе інституційну відповідальність за навчання через дослідження, як це визначено другим Зальцбурзьким принципом. Докторська освіта – це індивідуальний шлях; структури повинні підтримувати індивідуальний розвиток, а не створювати однорідність чи передбачуваність. Мета структурування докторської освіти має полягати в тому, щоб забезпечити різноманітні та інклюзивні дослідницькі середовища високої якості як основи докторської освіти.

Заслуговує на увагу твердження О. Ярошенко, що під впливом освітнього середовища університету у здобувача з'являється бажання займатись науково-дослідницькою діяльністю, відбувається формування його готовності до наукового пошуку. Освітнє середовище має значення для ціннісного ставлення студентів до науки як до рушія прогресу. У ньому одержують визнання досягнуті здобувачами вищої освіти наукові результати [3].

На факультеті соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини реалізують три освітньо-наукові програми зі спеціальностей «231 Соціальна робота» (гарант – проф. Н. М. Коляда), «053 Психологія» (гарант – проф. О. Д. Сафін), «011 Освітні, педагогічні науки» (гарант – проф. О. М. Коберник).

Здобувачі вищої освіти за кожною освітньо-науковою програмою долучаються до *роботи наукових структурних підрозділів* факультету: Науково-дослідного центру педагогічного краєзнавства подвійного підпорядкування НАПН та МОН України (директор – проф. Н. М. Коляда); науково-дослідних лабораторій Науково-дослідна лабораторія «Педагогічне краєзнавство Черкащини» (керівник – проф. Н. М. Коляда); Науково-дослідна лабораторія педагогічної компетентності (керівник – доц. В. В. Бойченко), «Удосконалення майстерності майбутнього психолога імені Анни Іванівни Кагальняк» (керівник – доц. С. Ю. Діхтяренко); науково-практичних центрів: Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» (керівник – викладач кафедри психології К. О. Чупіна); Центр психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт» (керівник – викладач кафедри психології О. Р. Поліщук); Науково-практичний центр родинного виховання (керівник – к. пед. наук, доц. В. М. Полехіна); Гендерний центр (керівник – д. пед. н., доц. О. О. Кравченко); Молодіжний центр «START» (керівник – к. пед. н., доц. Н. В. Левченко); Школа передового досвіду «Школа соціальних знань» (керівник – к. пед. н., доц. Г. В. Бондаренко); освітньо-наукова лабораторія «Цифровізація соціального обслуговування та психологічного консультування» (керівник – доктор філософії М. О. Скочко).

Залучення аспірантів до такої наукової інфраструктури забезпечує як здійснення науково-дослідницьких розвідок, так і організацію освітнього процесу з формування фахових компетентностей та програмних результатів навчання за ОНП. Тематика дисертаційних досліджень відповідає змісту і завданням цих наукових структурних підрозділів, що дає змогу підсилити унікальність ОНП та забезпечити відповідність наукового середовища студентоцентрованому підходу професійної підготовки.

На факультеті значну увагу приділяють *проведенню різного рівня конференцій та семінарів*. Кафедри факультету постійно організовують міжнародні науково-практичні конференції спільно із зарубіжними співорганізаторами, всеукраїнські науково-практичні конференції, всеукраїнські науково-методичні семінари тощо, зокрема: Міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні проблеми обдарованості особистості» (20–21 травня 2021 р.); II Всеукраїнський науково-практичний онлайн-симпозіум з «Інклюзивно-реабілітаційно-соціального туризму» з міжнародною участю (27 травня 2021 р.); Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (22 квітня 2021 р.); Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (12 жовтня 2021 р.); Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю «Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти» (31 травня 2021 р.).

Такі заходи є класичною формою надання можливостей молодим ученим апробувати результати своїх досліджень, презентувати в науковому колі під час виступів, розширювати межі наукової комунікації.

Важливим напрямом, що забезпечує поєднання навчання і наукових досліджень під час реалізації ОП, є *розробка науково-дослідних тем*, які фінансують із державного бюджету, та госпдоговірних тем тощо. Молоді вчені факультету виконують науково-дослідну тему «Соціально-психологічна реабілітація дітей та

молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер 0119U103978). Це дозволяє розширити межі наукових досліджень аспірантів та долучитися до розробки нових актуальних тем, які відповідають пріоритетним напрямам наукового розвитку.

На сьогодні виокремлюється перспективний напрям активностей аспірантів – це *розробка і реалізація дослідницьких проєктів у межах грантового фінансування* вітчизняних і міжнародних донорів. Успішними практиками є проєкти: «Вчимося разом чути та долати соціальну ізоляцію» за підтримки Британської ради в Україні; «Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта» за фінансової підтримки Українського культурного фонду; «Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу» із закладами освіти та інклюзивно-ресурсними центрами Черкаської, Кіровоградської та Одеської областей.

Крім того, аспіранти за результатами проведених досліджень надають *наукові послуги*: розроблено навчально-методичне забезпечення діяльності інклюзивного табору на замовлення Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради; навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців за професією 5133 Супроводжувач осіб з інвалідністю на замовлення Київського міського центру соціальної, професійної та трудової реабілітації інвалідів; науково-теоретичні основи технології соціально-психологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами засобами каністерапії на замовлення Клубу собаківництва Товариства сприяння обороні України.

Відповідно до запиту Науково-дослідного інституту праці і зайнятості населення (лист № 73\05 від 22.02.2021 р.) співробітники є в складі робочих груп з розробки професійних стандартів за професіями соціальної сфери, а саме: Професійного стандарту для професії «2351.2 Методист навчально-методичної роботи з надання соціальних послуг»; Професійного стандарту для професії «2340 Вихователь соціальний по роботі з дітьми з інвалідністю».

У межах підготовки здобувачів вищої освіти за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти, а саме згідно з 10 критерієм «Навчання через дослідження» актуалізують *діяльність наукові школи*. На факультеті їх функціонує 5: наукова школа доктора педагогічних наук, професора Олександра Миколайовича Коберника «Теорія, історія і практика застосування проєктної технології у середній та вищій школі»; наукова школа доктора педагогічних наук, професора Тетяни Дмитрівни Кочубей «Актуальні проблеми освіти і виховання: історія, сучасність, перспективи»; наукова школа доктора педагогічних наук, професора Наталії Миколаївни Коляди «Актуальні проблеми соціального виховання в теорії та історії педагогіки»; наукова школа доктора психологічних наук, професора Олександра Джамільовича Сафіна «Майбутній практичний психолог як активний суб'єкт психологічної практики»; наукова школа доктора педагогічних наук, професора Оксани Олексіївни Кравченко «Актуальні проблеми соціальної роботи в громаді: історія, теорія, практика».

Розвитку наукових інтересів здобувачів вищої освіти сприяє участь у роботі *Наукового товариства студентів та аспірантів факультету*. За ініціативи Товариства постійно відбуваються студентські наукові конференції: Всеукраїнська студентська науково-практична онлайн-конференція «Дистанційне навчання у закладі вищої освіти в умовах пандемії: виклики сучасності» (30

березня 2021 р.); Всеукраїнська студентська науково-практична онлайн-конференція «Актуальні питання професійної діяльності соціального працівника та психолога в сучасному світі» (28 жовтня 2021 р.). У 2022 р Товариство запропонувало провести Міждисциплінарний PhD колоквиум з проблем підготовки докторів філософії в Україні та за кордоном.

На факультеті діє *Рада молодих науковців*, яка ініціює та організовує різні форми наукової діяльності. До складу ради входить 24 молоді вчені, серед яких 2 доктори наук, 13 – кандидатів наук та 9 учених без наукового ступеня.

Участь у таких об'єднаннях здобувачів вищої освіти дозволяє сформувати навички науково-дослідницької діяльності. Погоджуємося із твердженням українських дослідників, що під час наукового пошуку розвиваються відповідальність, організованість, культура виконання наукового дослідження та презентації результатів, а також наукова етика. Зазначені компоненти впливають на формування загальнокультурних і професійних компетенцій [6].

З метою розширення академічних зв'язків та можливості спілкування із ученими інших ЗВО практикується проведення *гостьових лекцій* з актуальних питань галузей знань, які відповідають профілям освітньо-наукових програм у межах діяльності Ради роботодавців факультету, до складу якої входять співробітники науково-дослідних установ.

Відповідно до внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти постійно *вивчається думка учасників освітнього процесу*.

Проаналізуємо результати анонімних опитувань аспірантів [9]. На запитання щодо задоволеності навчанням за обраною освітньо-науковою програмою фактично всі учасники дали позитивні відповіді, зокрема про відповідність змісту освітньо-наукової програми і наукових інтересів аспіранта; забезпечення повноцінної підготовки до дослідницької діяльності в ЗВО за спеціальністю; організацію наукових заходів професійного спрямування (конференцій, семінарів, тренінгів, лекторіїв, зустрічей тощо); забезпечення можливості проведення й апробації результатів наукових досліджень відповідно до тематики; надання доступу до використання лабораторій і обладнання; залучення аспірантів до організації та участі в наукових заходах тощо.

З-поміж пропозицій, наданих аспірантами, – продовжувати позитивну практику інформаційно-консультаційного супроводу здобувачів ступеня доктора філософії, зокрема в реалізації дослідницької складової освітньо-наукової програми.

Результати опитувань наукових керівників здобувачів ступеня доктора філософії, розробників освітньо-наукових програм також засвідчили якісний стан реалізації наукової складової. З-поміж побажань для подальшого розвитку – постійне оновлення змісту наукової складової ОНП, а саме тематики наукових досліджень аспірантів відповідно до напрямів діяльності науково-дослідницьких структур, сучасних потреб освіти і науки, місії та стратегії університету.

Загалом результати опитування свідчать, що дослідницька діяльність є вагомим складовим елементом підготовки майбутнього дослідника і задовольняє здобувачів формами роботи, відповідним навчально-методичним супроводом та консультативною допомогою.

Поряд із дотриманням принципів поєднання навчання з науковими дослідженнями, принципами студентоцентрованого навчання, академічної

свободи, зокрема у виборі тематики наукових досліджень, наукових керівників, важливу увагу надають практикам *дотримання академічної доброчесності* в науковій діяльності аспірантів та їхніх наукових керівників, викладачів. З цією метою на факультеті створена Група сприяння академічній доброчесності та постійно проводять заходи, що популяризують нетерпимість до проявів плагиату та недоброчесних практик.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, дослідницька діяльність здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти є різноаспектною. Насамперед вона передбачає проведення власного оригінального наукового дослідження та включає різні види активностей дослідницького характеру в умовах закладу вищої освіти із наявною системою заходів та відповідним науковим середовищем. Визначальними у цьому є інтереси і наміри здобувачів, можливості для формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, рівень самостійності та доступності ресурсів закладу вищої освіти. Саме дослідницька спрямованість насичує зміст усіх навчальних дисциплін та виробничих практик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бреус Ю., Колісник Л., Меньяло В., Ніколаєв Є. Здобутки і виклики експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії : аналітичний звіт. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 84 с.
2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата запиту: 23.04.2022).
3. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / О. І. Бульвінська, Н. О. Дівінська, Н. О. Дяченко та ін. ; за ред. О. Г. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
4. Кравченко О., Коляда Н. Підготовка PhD здобувачів до управління науковими проектами: з досвіду реалізації ОНП «Соціальна робота». *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Випуск 2 (7). С. 322–331.
5. Меньяло В. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 43 с.
6. Повідайчик О. С. Науково-дослідницька діяльність як чинник формування професійної мобільності сучасного фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* : зб. наук. праць / гол. ред. І. Кузьма. Ужгород : Говерла, 2021. Вип. 1 (48). С. 338–342.
7. Постанова КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата запиту: 21.03.2022).
8. Постанова КМУ «Про затвердження порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (дата запиту: 12.03.2022).
9. Факультет соціальної та психологічної освіти: офіційний сайт. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/> (дата запиту: 02.05.2022).

REFERENCES

1. Breus Yu., Kolisnyk L., Meniailo V., Nikolaiev. Zdobutky i vyklyky eksperymentu z prysudzhennia naukovooho stupenia doktora filosofii : analitychnyi zvit. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2021. 84 s.
10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zapytu: 23.04.2022).



3. Kontsepsiia ta metodolohiia realizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti sub'iektiv navchalno-vykhovnoho protsesu universytetiv : monohrafiia / O. I. Bulvinska, N. O. Divinska, N. O. Diachenko ta in. ; za red. O. H. Yaroshenko. Kyiv : Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, 2016. 178 s.
4. Kravchenko O., Koliada N. Pidhotovka PhD zdobuvachiv do upravlinnia naukovykh proiektamy: z dosvidu realizatsii ONP «Sotsialna robota». Sotsialna robota ta sotsialna osvita. 2021. Vypusk 2 (7). S. 322-331.
5. Meniailo V. I. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh doktoriv filosofii do doslidnytsko-innovatsiinoi diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 2020. 43 s.
6. Povidaichyk O. S. Naukovo-doslidnytska diialnist yak chynnyk formuvannia profesiinoi mobilnosti suchasnoho fakhivtsia. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedagogika. Sotsialna robota: zb. nauk. prats / hol. red. I. Kuzma. Uzhhorod : Hoverla, 2021. Vyp. 1 (48). S. 338 – 342.
7. Postanova KМУ «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (data zapytu: 21.03.2022).
8. Postanova KМУ «Pro zatverdzhennia poriadku pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u zakladakh vyshchoi osvity (naukovykh ustanovakh)» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (data zapytu: 12.03.2022).
9. Fakultet sotsialnoi ta psykhologichnoi osvity: ofitsiinyi sait. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/> (data zapytu: 02.05.2022).

КРАЩІ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364-786-053.5-053.6-056.26:338.48-2-056.26

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ТЕМА

«СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ»: ДАЙДЖЕСТ ПОДІЙ І ЗАХОДІВ

**Укладачі: Кравченко Оксана, Молоченко Інна, Чупіна Катерина,
Міщенко Марина, Резніченко Ірина., Левченко Наталія, Скочко Максим,
Песоцька Юлія, Поліщук Олена, Салата Назар, Коляда Назарій.**

В огляді висвітлено дайджест подій і заходів, що відбулися на базі Уманського державного педагогічного університету у межах розробки науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» за участі науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрів та студентів протягом першого півріччя 2021 року.

Над розробкою цієї тематики працюють члени Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Мета діяльності Центру – консолідація зусиль відповідних структурних підрозділів університету, залучених органів виконавчої влади та громадських організацій, що спрямовані на соціально-педагогічну та психологічну підтримку осіб з особливими освітніми потребами в їхній адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції в освітнє та соціальне середовище.

Ключові слова: соціально-психологічна реабілітація, діти і молодь з особливими освітніми потребами, інклюзивний туризм, науково-дослідна робота.

RESEARCH TOPIC

«SOCIAL-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF INCLUSIVE TOURISM»: DIGEST OF EVENTS AND ACTIVITIES

The review covers a digest of events and activities that took place on the basis of Uman State Pedagogical University in the development of research topic «Socio-psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs through inclusive tourism» with the participation of researchers, graduate students, masters and students during the first half of 2021.

Members of the Center for Social and Educational Integration and Inclusive Rehabilitation and Social Tourism «Without Barriers» of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University are working on the development of this topic. The purpose of the Center is to consolidate the efforts of relevant departments of the university, executive bodies and NGOs aimed at socio-pedagogical and psychological support of people with special educational needs in their adaptation to the student and teaching staff, integration into the educational and social environment.

Keywords: social and psychological rehabilitation, children and youth with special educational needs, inclusive tourism, research work.

З-поміж викликів сьогодення заслуговує на увагу проблема забезпечення рівних прав і можливостей для людей з інвалідністю у всіх сферах життєдіяльності. Для факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини пріоритет – створення умов та розробка дієвих технологій для здобуття освіти молоддю з

особливими освітніми потребами, з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів задля успішної соціалізації та самореалізації.

Над розробкою цієї тематики працюють члени Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів».

Мета діяльності Центру – консолідація зусиль відповідних структурних підрозділів університету, залучених органів виконавчої влади та громадських організацій, що спрямовані на соціально-педагогічну та психологічну підтримку осіб з особливими освітніми потребами в їхній адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції в освітнє та соціальне середовище.

На факультеті створено інклюзивні групи (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 року за № 635). Розроблено та затверджено «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами в УДПУ імені Павла Тичини» задля функціонування міждисциплінарної команди фахівців.

З метою створення інклюзивного середовища в УДПУ імені Павла Тичини велику увагу приділено забезпеченню реалізації вимог щодо доступності до навчальних приміщень для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення: згідно з вимогами будівельних норм та стандартів зроблено пандуси в усіх навчальних корпусах; облаштовано спеціалізовані санітарно-гігієнічні кімнати відповідності до вимог доступності та Універсального дизайну; закуплено парти для студентів-валізочників; придбано таблички шрифтом Брайля з назвою кожного факультету, кафедр, структурних підрозділів університету; закуплено абетки шрифтом Брайля для студентів – майбутніх психологів, соціальних працівників, педагогів – майбутніх фахівців, які готові працювати в умовах інклюзивної освіти; у читальних залах та комп'ютерних класах облаштовано клавіатури до комп'ютерів шрифтом Брайля для студентів із порушенням зору; для потреб Центру освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» придбано географічні карти Європи шрифтом Брайля; у гуртожитках облаштовано пандуси і кімнати для студентів з інвалідністю.

Проблема соціально-психологічної реабілітації студентської молоді з інвалідністю є темою наукових досліджень співробітників Центру, і в цьому аспекті з 1 січня 2020 р. молоді науковці університету за фінансування Міністерства освіти і науки України розпочали розробку науково-дослідної теми: «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер: 0119U103978; напрям фінансування: фундаментальні дослідження). Мета роботи – розробити та апробувати систему соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму. Строки виконання: 2020–2022 рр.

В огляді висвітлено дайджест подій і заходів, що відбулися на базі Уманського державного педагогічного університету у межах розробки науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» за участі науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрів та студентів протягом першого півріччя 2021 року.



Регіональний науково-практичний семінар за темою «Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу»

На факультеті соціальної та психологічної освіти 29 січня 2021 р. відбувся Регіональний науково-практичний семінар за темою «Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу». Співorganizаторами семінару стали Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, відділ освіти Уманської міської ради, Інклюзивно-ресурсний центр Уманської міської ради.

Тематичні напрями роботи Семінару:

1. Організація освітнього процесу в умовах пандемії.
2. Психологічний супровід та соціально-педагогічний патронаж: виклики сучасності.
3. Робота інклюзивно-ресурсних центрів в умовах дистанційного навчання.
4. Шляхи поєднання дистанційного навчання з інклюзивним.

На пленарному засіданні виступили:

1. Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України. Тема виступу: «Психологічна служба в умовах освітніх реформ».

2. Чорна Світлана Олександрівна, головний спеціаліст відділу освіти Уманської міської ради. Тема виступу: «Організація дистанційного навчання в умовах пандемії для учнів закладів загальної середньої освіти м. Умані»

3. Мухарська Оксана Олегівна, практичний психолог Уманської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 9. Тема виступу: «Досвід роботи психологічної служби в умовах карантину».

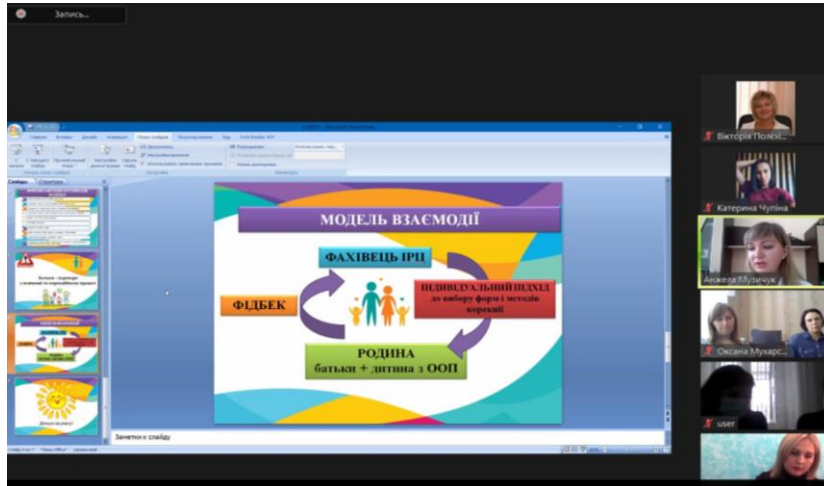
4. Косовська Тетяна Володимирівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Уманського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I–II ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад» Уманської міської ради Черкаської області. Тема виступу: «Реагування на випадки насильства над дітьми та протидія в умовах дистанційного навчання»

5. Музичук Анжела Віталіївна, директор комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Уманської міської ради. Тема виступу: «Організація дистанційної форми корекційно-розвиткової роботи фахівцями інклюзивно-ресурсного центру».

6. Бобриньова Світлана Дмитрівна, практичний психолог Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Тема виступу: «Психологічна підтримка студентів під час дистанційного навчання».

Регіональний семінар проводився як підсумок спільного проекту факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини і відділу освіти та інклюзивно-ресурсного центру Уманської міської ради за назвою «Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу» у межах науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер: 0119U103978).

Такий підхід забезпечує впровадження принципу зв'язку теорії і практики у виробленні загальних рекомендацій щодо здійснення дистанційного навчання в умовах пандемії, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу всіх учасників освітнього процесу.



Регіональний онлайн-семінар на тему «Соціальна робота в громаді: досвід Іваньківської ОТГ»

23 лютого викладачі кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи взяли участь у регіональному онлайн-семінарі на тему «Соціальна робота в громаді: досвід Іваньківської ОТГ».

Своїм досвідом ділились:

Грабова Наталія Миколаївна – адміністратор Центру надання адміністративних послуг Іваньківської ОТГ;

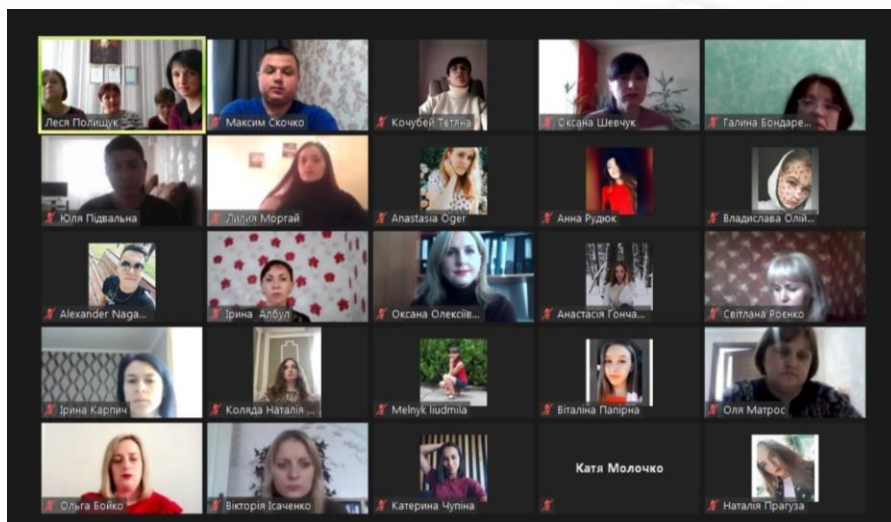
Бацай Наталія Вікторівна – начальник відділу соціального захисту Іваньківської ОТГ;

Дяченко Наталія Олексіївна – начальник Комунального закладу «Центр надання соціальних послуг» Іваньківської ОТГ;

Поліщук Леся Миколаївна – голова Іваньківської ОТГ.

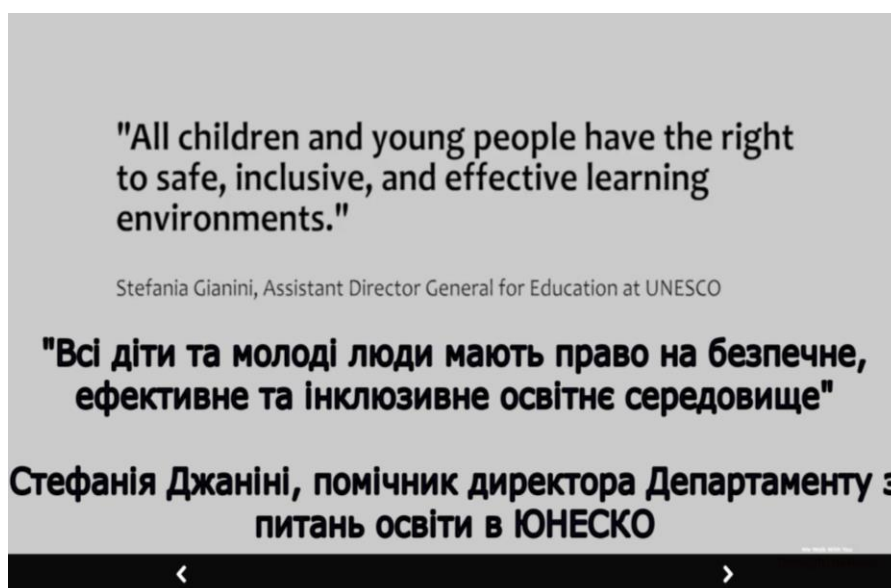
Представники Іваньківської об'єднаної територіальної громади ознайомили присутніх із досвідом надання адміністративних послуг у своїй громаді, про організацію діяльності центру надання соціальних послуг громади, про стратегію діяльності Іваньківської ОТГ.

Цей захід був спрямований на представлення практичного досвіду з надання соціального захисту вразливим категоріям населення в об'єднаних громадах.



Проект «Не мовчи» із протидії булінгу в закладах освіти

Реалізація проекту «Не мовчи» покликана привернути особливу увагу молодого покоління до масштабної проблеми цькування через інакшість. Учнівська молодь мала змогу обговорити пізнавальні відео з теми, поділитися думками про психологічний стан жертви цькування, а також отримати інформацію від представників правопорядку про характер відповідальності за дії, пов'язані з булінгом. У зв'язку з актуальними подіями особливого поширення набула специфічна форма кібербулінгу, яка зародилася в умовах ізоляції за дистанційного навчання. Проект реалізовано факультетом соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за підтримки відділу у справах сім'ї та молоді Уманської міської ради, відділу освіти Уманської міської ради.





Участь у сесії ООН «Підтримка сільських громад через Civic Tech за часів коронавірусу»

18 березня 2021 р. відбувся паралельний онлайн-захід на Неурядовому форумі Комісії ООН зі становища жінок (65 сесія) у Нью-Йорку, (США). Тема заходу «Підтримка сільських громад через Civic Tech за часів коронавірусу». Організатор: Національна Рада Жінок України.

Модератором заходу була Катерина Левченко, Урядовий уповноважений з питань політики гендерної рівності в Україні, заступник голови Комісії з питань гендерної рівності Ради Європи

Вітальні слова виголосили: Посол Сергій Кислиця, Постійний представник України при ООН;

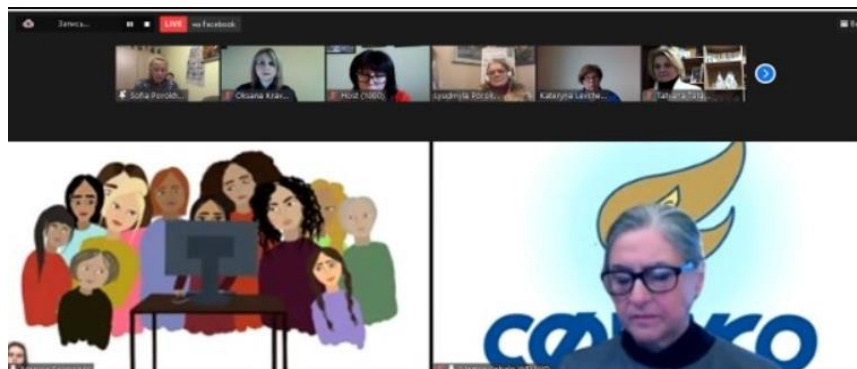
Еміне Джапарова, перший заступник Міністра закордонних справ України (відео-привітання);

Марта Кебало, головний представник WFUWO при ООН / ECOSOC, Світова Федерація Українських Жіночих Організацій.

Людмила Порожняк-Гановська, голова Національної Ради Жінок України.

Доповідачі заходу: Ольга Ревук, заступник Міністра Міністерства соціальної політики України. Тема виступу: «Діяльність уряду щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків»; Василь Бабич, Центр економічного оновлення. Тема виступу: «Цифрова доступність як умова гендерної рівності. Національна стратегія вільних бар'єрів (TBC)»; Надія Комарова, Державний інститут сімейної та молодіжної політики. Тема виступу: «Цифрова робота для сільської молоді»; Наталія Гнатюк, президент Фонду сталого розвитку «Стара Волинь». Тема виступу: «Перспективи розвитку сільських територій в Україні шляхом підготовки та реалізації навчальної програми для організаторів громад»; Оксана Кравченко, декан факультету соціальної та психологічної освіти, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Тема виступу: «Підготовка майбутніх фахівців до роботи в громаді: досвід та перспективи»; Тетяна Тарасова, Інститут проблем освіти Національної академії педагогічних наук України. Тема виступу: «Адвокатська технологія в діяльності школи та об'єднаної територіальної громади»; Тетяна Коваль, директор публічної бібліотеки Вараської ОТГ. Тема виступу: «Бібліотечний простір доступний для всіх».

Почесно, що Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – один із українських закладів вищої освіти, який був залучений до такого заходу і була змога поділитися досвідом підготовки фахівців до роботи в громаді, а також із цікавими проектами зі сталого розвитку та інклюзії.



Всеукраїнська науково-практична конференція «Профорієнтація серед учнівської молоді в умовах інклюзивної освіти»

14 квітня 2021 року на базі факультету соціальної та психологічної освіти відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція «Профорієнтація серед учнівської молоді в умовах інклюзивної освіти».

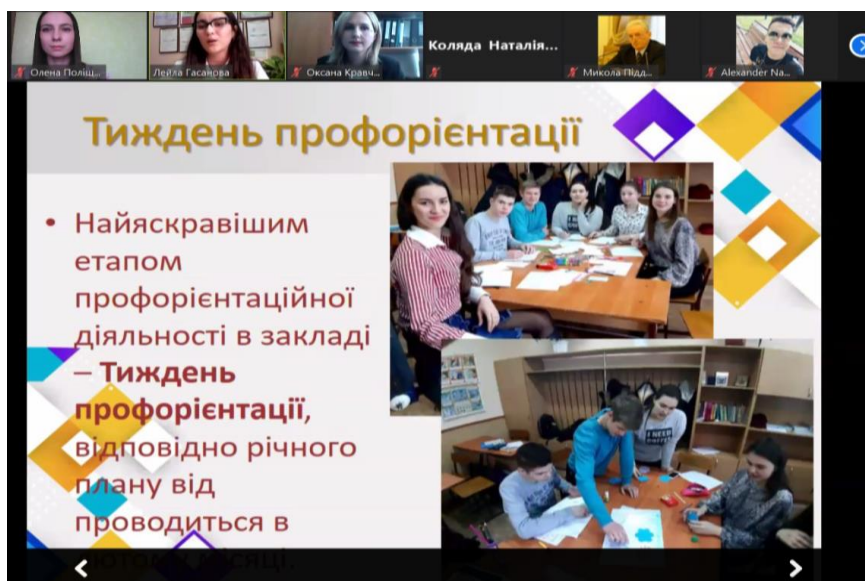
Співорганізатори конференції – представники Рівненського державного гуманітарного університету, Харківської гуманітарно-педагогічної академії та Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

На конференції з доповіддю виступили:

Піддячий М. І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна Амоса Коменського, головний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Тема виступу: «Стратегія професійної орієнтації учнівської молоді».

Гасанова Л. І. – психолог Одеського обласного центру громадського здоров'я, практичний психолог Крижанівського НВК «ЗОШ I–II ступенів – ліцей – ДНЗ» Фонтанської сільської ради Одеської області. Тема виступу: «Профорієнтаційна робота психолога серед учнівської молоді: досвід Крижанівського НВК «ЗОШ I–III ступенів – ліцей – ДНЗ» Фонтанської сільської ради Одеської області»;

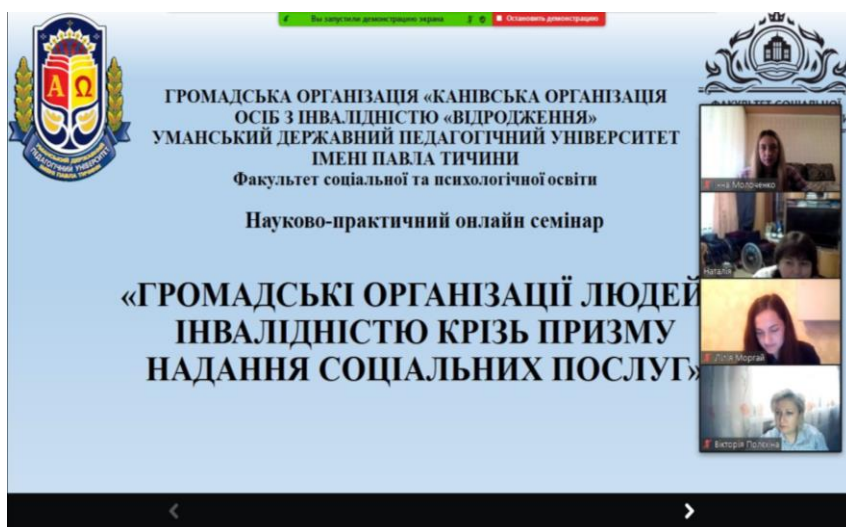
Поліщук О. Р. – аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, викладач-стажист кафедри психології, координатор Центру психологічного діагностування та тренінгових технологій «ІНСАЙТ» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Тема виступу: Досвід роботи Центру психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт».



Науково-практичний онлайн-семінар «Громадські організації людей з інвалідністю крізь призму надання соціальних послуг»

16 квітня 2021 року на базі факультету соціальної та психологічної освіти відбувся науково-практичний онлайн-семінар «Громадські організації людей з інвалідністю крізь призму надання соціальних послуг». Його мета – висвітлення досвіду надання соціальних послуг людям з інвалідністю на базі громадських організацій України, обговорення новітніх тенденцій, розв'язання проблем та труднощів на законодавчому рівні, пропагування кращого досвіду роботи та визначення шляхів його впровадження.

На семінарі виступила Капустян Н.І. – голова Громадської організації «Канівська організація осіб з інвалідністю «Відродження»». Вона висвітлила досвід роботи організації, яку представляла, також основні напрями та методи роботи цієї організації.



Засідання команди психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП

Відповідно до «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами УДПУ імені Павла Тичини», 16 квітня 2021 р. на факультеті відбулося засідання команди психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП. На засіданні були присутні: декан факультету, д.пед.н., професор Кравченко Оксана Олексіївна; заступник декана з навчальної роботи, к.пед.н., доцент Бондаренко Галина Василівна; психолог університету Бобриньова Світлана Дмитрівна; координатор Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» Чупіна Катерина Олександрівна; куратори академічних груп: к. пед.н., доцент Полехіна Вікторія Миколаївна, к. пед.н., доцент Підвальна Юлія Василівна, к. пед.н., доцент Бойко Ольга Миколаївна, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Молоченко Інна Анатоліївна, студенти з ООП Свюкла Вікторія, Бондар Ольга та їхні батьки.

До порядку денного ухвалили такі питання:

- психологічний супровід студентів з ООП у період дистанційного навчання, основні види та форми роботи зі студентами з ООП, а також алгоритм розв'язання проблем, які виникають;

- перегляд та корегування індивідуальних навчальних планів студентів з ООП та виконання індивідуального навчального плану здобувачами освіти, що навчаються в інклюзивних групах;
- залучення здобувачів з ООП до позанавчальної діяльності у період дистанційного навчання та формування Soft Skills.



Участь у розробці професійних стандартів за професіями соціальної сфери

Відповідно до запиту Науково-дослідного інституту праці і зайнятості населення (лист за № 73\05 від 22.02.2021 р.) долучилися до участі у робочих групах з розробки професійних стандартів за професіями соціальної сфери, а саме: професійного стандарту для професії 2351.2 Методист навчально-методичної роботи з надання соціальних послуг; професійного стандарту для професії 2340 Вихователь соціальний по роботі з дітьми з інвалідністю. Розробка професійних стандартів здійснюється Науково-дослідним інститутом праці і зайнятості населення на замовлення Міністерства соціальної політики України з метою реалізації Плану заходів із упровадження Національної рамки кваліфікацій.



**Подяка за участь у реалізації проєкту
Міжнародний художній симпозиум-пленер осіб з інвалідністю
«Мистецтво без обмежень»**

Представники держбюджетної теми отримали подяку за участь у конкурсі історій про кращі спільні проєкти (практики співпраці) організацій громадянського суспільства та влади в рамках інформаційної кампанії «Громадянське суспільство та влада – кращі практики співпраці».

На конкурс було подано проєкт «Міжнародний художній симпозиум-пленер осіб з інвалідністю «Мистецтво без обмежень».

Проєкт реалізований у 2020 р. Управлінням праці та соціального захисту населення Уманської міської ради (начальник Г. М. Кучер) за фінансової підтримки Українського культурного фонду. Партнером проєкту став Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.



Дні Кар'єри ЄС (м. Умань, 28–29 квітня 2021 року)

День Кар'єри ЄС реалізується в рамках проєкту «Інформаційна підтримка Мереж ЄС в Україні». День кар'єри є ініціативою, що фінансується Представництвом Європейського Союзу та виконується громадськими організаціями «Фундація «Відкрите суспільство» та ГО «Молодіжна Альтернатива». Додаткова інформація: <http://euroquiz.org.ua>. Факультет соціальної та психологічної освіти взяв участь в організації Тренінгу № 1 «Соціально-психологічні засади безбар'єрного спілкування у молодіжному середовищі» (<https://www.youtube.com/user/1930udpu>) та Панельної дискусії № 3 «Практичний досвід формування «Soft skills» у майбутніх спеціалістів» (<https://youtu.be/d0ZK9cW5gLg>).



II Всеукраїнський науково-практичний онлайн-симпозіум з інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму

27 травня 2021 року відбувся II Всеукраїнський науково-практичний онлайн-симпозіум з інклюзивно реабілітаційно-соціального туризму з міжнародною участю.

З вітальним словом до учасників симпозіуму звернулися:

Скічко Олександр Олександрович – голова Черкаської ОДА, який наголосив на необхідності розвитку безбар'єрного середовища у Черкаській області;

Косенко Іван Семенович, почесний президент Асоціації інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму – член-кореспондент Національної академії наук України, доктор біологічних наук, заслужений працівник культури України, повний кавалер 3-х ступенів ордена «За Заслуги» і ордена князя Ярослава Мудрого 5 ст. в 2021 р., лауреат Державної премії України в галузі архітектури. Зазначив, що Черкащина має унікальну історичну, природозаповідну, культурну спадщину та географічне розміщення в центрі держави. Згідно з «Програмою розвитку туризму в Черкаській області на 2021–2025 роки», на часі реалізація проєктів, необхідних для створення стійких уявлень про регіон та його позиціонування, збільшення кількості туристів та створення нових робочих місць у сфері туристичної індустрії;

Безлюдний Олександр Іванович, представник Засновника Асоціації інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, професор, доктор педагогічних наук та заслужений працівник освіти України, наголосив, що сьогодні в університеті поряд зі студентами з типовим розвитком отримують освіту майже 100 осіб з інвалідністю за різними нозологіями. З цією метою створено Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів», який консолідує зусилля відповідних структурних підрозділів університету, залучених органів виконавчої влади та громадських організацій, спрямованих на соціально-педагогічну підтримку осіб з обмеженими можливостями щодо їх адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції в освітнє та соціальне середовище, на створення умов для

саморозвитку та самореалізації, розвиток соціальної активності, автономності, відповідальності та мобільності осіб з особливими потребами;

Перепелична Рената Ярославівна – керівник експертної групи з медико-соціальної експертизи Директорату Якості Життя МОЗ України, яка наголосила на доцільності проведення подібних заходів не тільки на рівні Черкаської області, а й по всій Україні;

Плетньова Ірина Григорівна – уманський міський голова. Зазначила, що обов'язком держави і суспільства є забезпечення належного соціального захисту і підтримки, соціальної інтеграції, створення рівних можливостей для самореалізації, повноцінного життя, здобуття освіти і працевлаштування.

На симпозіумі з доповіддю виступили:

представники Комунального закладу «Черкаський обласний центр медико-соціальної експертизи Черкаської обласної ради»: Масенко Наталія Володимирівна – в.о. директора; Шворак Олександр Миколайович – голова спеціалізованої психіатричної МСЕК; Зубрило Анна Юріївна – лікар-психолог з медико-соціальної реабілітації міжрайонної МСЕК № 4;

Борисова Інна Станіславівна – завідувач кафедри медико-соціальної експертизи і реабілітації ФПО, доктор медичних наук, професор Дніпропетровського державного медичного університету;

Кучер Галина Михайлівна – начальник Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради, заслужений працівник соціальної сфери України, кандидат педагогічних наук;

Кравченко Оксана Олексіївна – декан факультету соціальної та психологічної освіти, доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Аліна Заядаж – доктор наук, професор кафедри туризму та рекреації Університету Адама Міцкевича в Познані;

Рафал Димчик – доктор наук, професор, директор Міждисциплінарних індивідуальних гуманітарних і суспільних студій Університету Адама Міцкевича в Познані;

Белоусова Наталія Володимирівна – кандидат географічних наук, доцент кафедри аерокосмічної геодезії та землеустрою Національного авіаційного університету;

Лазоренко Віктор Іванович – заступник генерального директора Національного історико-культурного заповідника «Чигирин», заслужений працівник культури України;

Капустян Наталія Іванівна – голова ГО «Канівська організація осіб з інвалідністю «Відродження»;

Мартінова Ольга Михайлівна – голова Черкаського обласного осередку Національної спілки майстрів народного мистецтва України, заслужений майстер народної творчості України, кавалер ордена «Княгині Ольги» 3 ст;

Безносюк Олена Іванівна – ст. викладач кафедри міжнародного туризму Національного університету фізичного виховання та спорту України;

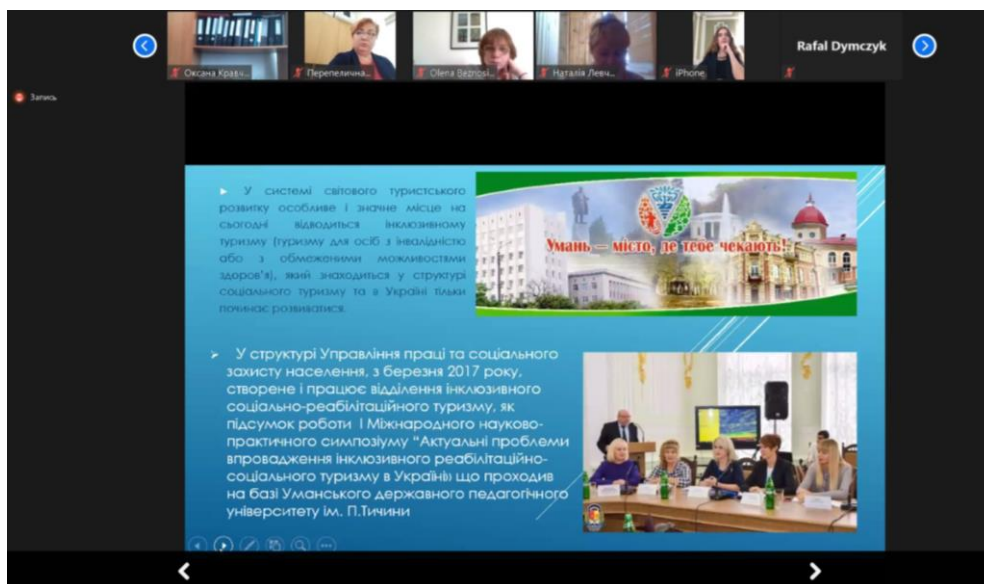
Оніщенко Володимир Максимович – заступник директора з навчально-виховної роботи Державної реабілітаційної установи «Всеукраїнський центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю»;

Яценко Тамара Семенівна – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Чернуха Віталій Володимирович – головний архітектор міста Черкаси.

На симпозіум було запрошено представників Інституту педагогіки Національної педагогічної академії України; Українського державного центру національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді; Українського дитячого центру «Молода Гвардія»; Львівського національного університету імені Івана Франка; ГО «Матері та вдови загиблих в АТО»; голів ЛКК районів та міст Черкаської обл.; представники ГОІ і АТО.

Результатом II Всеукраїнського науково-практичного онлайн-симпозіуму з інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму стала резолюція, яка має науково-практичне значення для створення безбар'єрного простору в Україні з урахуванням інклюзивної інтеграції.



Міжнародний день захисту дітей

У перший день літа традиційно відзначається Міжнародний день захисту дітей. Це не лише свято радості, надії, дитинства – це свято нагадує всім про необхідність забезпечувати захист прав дітей не лише 1-го червня, але й кожного дня. Адже діти є особливою частиною нашої держави, яка має свої права та обов'язки, інтереси та проблеми. Перед дорослими стоїть завдання захищати права дитини, щоб діти росли здоровими і щасливими, вчилися і займалися улюбленою справою.

Студенти факультету соціальної та психологічної освіти взяли участь у святкуванні Дня захисту дітей в Уманському районі, а саме в Комунальному закладі «Бабанська спеціальна школа Черкаської обласної ради». Студенти влаштували різноманітні ігри та створили святковий настрій для дітей, які виховуються у сім'ях вразливих категорій громадян. Тим самим на практиці мали змогу відпрацювати технології соціальної роботи з дітьми у громаді.

З нагоди святкування Міжнародного дня захисту дітей Управлінням праці та соціального захисту населення Уманської міської ради та факультетом соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини було проведено декілька заходів.

На центральній площі міста студенти (О. Кабашній, І. Токар, І. Василенко) розказували дітям про їх права та обов'язки і дарували пам'ятні буклети.

Спільно із фахівцями з соціальної роботи Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради Оксаною Петрівною Швед, Тетяною Вікторівною Громовою, Анною Василівною Ямковою студенти (В. Горовой, Є. Юрчак, В. Хмара) долучилися до збору коштів для закупівлі неонатального обладнання у дитячі лікарні для маленьких пацієнтів із серцево-судинними захворюваннями в рамках акції Всеукраїнського благодійного фонду «Серце до серця»

Конкурс «Малюнок на асфальті», що проводився на двох майданчиках (центральний парк та набережна Осташівського ставу) за участю студентів (Л. Мельник, А. Гончаренко, В. Горовой, Є. Юрчак) викликав інтерес як серед маленьких жителів нашого міста, так і дітей шкільного віку.



Організація практичних заходів з організації інклюзивного туризму для учнівської та студентської молоді в канікулярний період

1 червня 2021 року з метою реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні в межах реалізації держбюджетної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» відбулася екскурсія до «Лялькової хати» с. Полянецьке для учнів 2 та 3 класів.

Захід, присвячений до Дня захисту дітей, був сповнений яскравими позитивними емоціями. На учасників чекали: екскурсія по «Ляльковій хаті», проведення майстер-класу із виготовлення ляльки-мотанки, проведення квест-гри, танцювально-розважальної програми, ароматерапії та можливість придбати сувеніри. Захід був організований працівниками держбюджетної теми спільно із Уманською початковою школою №2.



8 червня 2021 року в межах реалізації держбюджетної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» відбулася екскурсія до «Творчої майстерні Діда Панаса» с. Легедзене для учнів 3 класів. Захід подарував яскраві позитивні емоції. На учасників чекали: екскурсія по «Творчій майстерні», розповідь про особливості трипільської культури від майстра-гончара, проведення майстер-класу із виготовлення гладущика. Всі виготовлені власноруч вироби діти забрали з собою. Захід був організований працівниками держбюджетної теми спільно із Уманською початковою школою №2 та Уманським інклюзивно-ресурсним центром.



Громадська організація Дитяче громадське об'єднання «Туристсько-краєзнавчий клуб "Альта"» отримав грант від Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Черкоської ОДА на проведення збору-походу «Котигорошко».

У поході брали участь вихованці турклубу «Альта» та інших гуртків, що працюють за цією програмою, серед яких вихованці гуртків «Рваний кед», «Всюдихід». До програми долучилася також студентка факультету соціальної та психологічної освіти Леся Федотова.

Похід студентів відбувся у межах виконання науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму».

Маршрут був прокладений через село Будище до міста Корсунь. Починався він із села Стеблева, де народився Іван Нечуй-Левицький, там учасники відвідали меморіальний музей І. Нечуя-Левицького. Подолавши першу перешкоду – понтонний міст через річку Рось – дійшли до околиці села і зупинились на ночівлю. Далі було випробування погодою – декілька разів починалися опади.

Наступного дня учасники подолали декілька кілометрів під сонцем, через лісові хащі, ґрунтовою дорогою після зливи, а також мали складнощі з орієнтуванням. Не без пригод подолали заплановані кілометри, дійшли села Виграїв.

Відвідали місце Корсунської битви 1648 року. А далі був Корсунь-Шевченківський. Учасники розташувалися табором на березі мальовничої Росі, відвідали музей, пройшлись парком, а потім був квест, метою якого була підготовка до майбутніх стартів гри-випробування «Котигорошко». Учасники збору-походу будуть квесторами, інструкторами, суддями, через те і самі пройшли через випробування. Весело проводили час біля вогнища та грали в різні ігри



Вивчення досвіду закладів вищої освіти, наукових установ та закладів культури щодо сучасних практик соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю

Реабілітація визначається як комплекс заходів, що спрямовані на покращення функціонування і зниження рівня інвалідності у людей з порушенням здоров'я при взаємодії з навколишнім середовищем. Згідно з ВООЗ, реабілітація є процесом, спрямованим на надання всебічної допомоги хворим й особам з інвалідністю для досягнення ними максимально можливої при цьому захворюванні фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності. Таким чином, сучасний підхід до реабілітації передбачає комплексний вплив на людину, що включає медичний, психологічний і

соціальний аспекти, водночас сприяє відновленню як фізичного здоров'я, так і соціального статусу особистості.

Сучасні практики соціально-психологічної реабілітації мають широкий спектр різновидів: арттерапія, природотерапія, ізотерапія, терапія мистецтвом тощо. І вибір тієї чи іншої практики є індивідуальним; він залежить від особливостей кожної людини. Передбачено комплекс заходів, спрямованих на розвиток особистості людини з інвалідністю, у ході чого формується стійкість до зовнішніх і внутрішніх впливів, здатність адаптуватися до навколишнього середовища і ефективно взаємодіяти з ним. Розв'язання цієї проблеми можливе через включення людини у різні види діяльності і спілкування зі здоровими людьми.

У цьому контексті співробітниками держбюджетної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» здійснено відрядження до міста Київ з метою вивчення досвіду закладів вищої освіти, наукових установ та закладів культури щодо сучасних практик соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю.

5 червня 2021 р. молоді науковці відвідали Національний університет біоресурсів та природокористування України, у якому на базі кафедри соціальної роботи та реабілітації проваджується освітньо-професійна програма «Соціально-психологічна реабілітація».

Учасників поїздки було ознайомлено із науковим потенціалом кафедри конярства і бджільництва факультету тваринництва та водних біоресурсів (завідувач – доктор сільськогосподарських наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України Микола Повозніков) щодо впровадження технологій природотерапії та анімалотерапії, зокрема таких її різновидів, як апітерапія та іпотерапія.

Апітерапія – медичне використання бджолиних продуктів, зокрема, меду, перги, воску, прополісу, маточного молочка («королівського желе») та бджолої отрути – бере свій початок з Давнього Єгипту, Греції та Китаю. Згадки є в Ведах, Біблії та Корані. Сьогодні ведеться активна наукова діяльність за різноманітними напрямками апітерапії, і навіть триває клінічна апробація методів у клініках та галузевих науково-дослідних центрах, що є також підтвердженням перспективності цього напрямку.

Інтерес у спеціалістів із соціально-психологічної реабілітації викликав збудований на пасіці апібудиночок для оздоровлення організму. Отримано відомості про відновний сон на вуликах та «бджолині піраміди» як унікальне поєднання природи, заспокійливих звуків та ароматів пасіки. Стрес, депресія, проблеми з тиском, знижений імунітет, серцево-судинні захворювання – це не повний перелік порушень у роботі організму людини, упоратися з якими допомагає апітерапія – лікування хвороб живими бджолами та бджолопродуктами. Дізналися про низку факторів такої терапії: зокрема, про те, що бджолина сім'я в вулику впливає на людину своїм біополем, зцілюючи організм на всіх рівнях; про те, що мікровібрації у вулику, які створюють бджоли своїми крильцями та тільцем, є особливим лікувальним вібротерапією для людини, ефект від якого посилюється монотонним заспокійливим гудінням; про лікувальний ефект самого повітря в будиночку, насиченого мікрочасточками пилку, нектару та фітонцидів – монозапахів та складних квіткових сполук. Ці

фітовітаміни насичують кров та покращують роботу серця. У результаті, у людей, які зважились на таке нетрадиційне відновлення свого організму, заспокоюється нервова система, підвищується працездатність, покращується психічний та емоційний стан, нормалізується кров'яний тиск, відновлюється еластичність судин, минають болі в спині та м'язах, стимулюється робота суглобів, настає якісний здоровий сон.

Також була унікальна можливість ознайомитися з навчально-науково-виробничою лабораторією конярства НУБіП України, заснованою в 1967 році. Тут утримується до 20 голів коней різних порід – арабська чистокровна та українська верхові, орловський та російський рисаки, торійська, латвійська, ютландська та шетлендські поні. Лабораторія займається розведенням, селекцією та реалізацією шетлендських поні. Серед визначених перспектив – розвиток іпотерапії.

Іпотерапія (hippos – кінь, терапія – лікування) – це вид фізіотерапії, за допомогою якого лікують людей з різними захворюваннями. У літературі трапляється ще й термін райдтерапія (від англ. write – верхова їзда), що також позначає лікування верховою їздою. Лікувальний ефект при цьому зумовлений дією двох чинників – психогенного й біомеханічного. Комплексна дія їх на організм сприяє поліпшенню функціонування всіх його органів, тканин і систем. Іпотерапія – це спілкування з кінями і верхова їзда, а ще це ефективна лікувальна фізкультура, що застосовується при порушеннях опорно-рухового апарату, черепно-мозкових травмах, атеросклерозі, поліомієліті, емоційних розладах, бронхо-легеневих та шлунково-кишкових хворобах, простатиті, сколіозі і розумовій відсталості.

Перлиною НУБіП, а також майданчиком для досліджень із природотерапії або екотерапії є Ботанічний сад, що є унікальним засобом зміцнення і відновлення здоров'я за допомогою факторів і об'єктів природи (вода, повітря, сонце, холод, запахи, шум лісу тощо). Багато дослідників і лікарі-практики стверджують, що відпочинок серед природи, щоденні прогулянки і вбирання всіма фібрами душі її звуків, кольорів, пахоців зміцнює імунну систему, має відновлювальний ефект, покращує настрій, знижує дратівливість, допомагає в подоланні стресових і депресивних станів. Ну а коли людина виконує на природі фізичні вправи, це загалом, має найбільший ефект.

Екскурсанти висловили слова вдячності колективу НУБіП за насичений день, знайомство з матеріально-технічною базою університету, а найголовніше з людьми, відданими своїй справі та патріотами з великим серцем.

6 червня відвідано Національний ботанічний сад ім. М.М. Гришка НАН України.

Спілкування з науковими співробітниками Ботанічного саду стосувалося питання включення людей з інвалідністю до числа відвідувачів. Зокрема, продемонстровано сенсорні ділянки для такої категорії відвідувачів з різними нозологіями, а також визначено проблемні напрями роботи у цій сфері та окреслено перспективні завдання для їх розв'язання.

На завершення відрядження було відвідано Національний академічний театр імені Івана Франка. За сприяння адміністрації театру надана можливість вивчення доступності таких закладів для людей з інвалідністю. Відповідно до вимог «Конвенції про права осіб з інвалідністю» (2006) особи з інвалідністю мають право на: доступ до творів культури в доступних форматах; доступ до таких

місць культурних заходів чи послуг, як театри, музеї, кінотеатри, бібліотеки й туристичні послуги, а також доступ до пам'яток і об'єктів, що мають національну культурну значущість; можливість розвивати й використовувати свій творчий, художній та інтелектуальний потенціал не тільки для власного блага, а й для збагачення всього суспільства.



Центр дозвілля та відпочинку дітей шкільного віку «Барвограй»

Напередодні відзначення Дня молоді Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради організувало дозвілля та відпочинок для дітей Центру «Барвограй».

Фахівці із соціальної роботи спільно із студентами факультету соціальної та психологічної освіти провели розважально-ігрову програму з конкурсами та іграми, які проходили на двох локаціях: набережній Осташівського ставу та у центральному сквері міста.

Центр дозвілля і відпочинку для дітей шкільного віку «Барвограй» організовує зайнятість, дозвілля та проведення виховної роботи за місцем проживання дітей у літній період, що є важливою складовою їх безпеки та всебічного розвитку.



**Студентський конкурс проєктів з інклюзивного туризму
«Подорожуємо без бар'єрів»**

Уже традицією стало і проведення Центром соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму студентського конкурсу проєктів з інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму.

До цього проєкту долучилися не тільки студенти факультету соціальної та психологічної освіти, а й Черкаський обласний центр медико-соціальної експертизи ЧОР та Всеукраїнська Асоціація інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму

Оцінювали роботи журі, до якого увійшли: Кравченко Оксана Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти; Каштан Сергій Миколайович, виконавчий директор Асоціації інклюзивного реабілітаційного туризму, заслужений працівник соціальної сфери України; Масенко Наталія Володимирівна, в. о. директора Комунального закладу «Черкаський обласний центр медико-соціальної експертизи Черкаської обласної ради»

Цьогоріч розглядалися такі проєкти «Стежками рідного краю», «Корсунь-Шевченківський – місто над Россю», «Умансько-Тальнівська зона», «Музейна спадщина», «Чигиринщина туристична», «Умансько-Тальнівська рекреаційна зона», «Корсунь-Шевченківська та Звенигородська рекреаційні зони».



**Підсумки грантового проєкту соціальної дії від
програми Британської ради «Активні громадяни»**

Факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини отримав перемогу за результатами конкурсу проєктів соціальної дії від програми Британської ради «Активні громадяни».

Проєкт «Вчимося разом чути та долати соціальну ізоляцію» отримав підтримку та фінансування на його реалізацію у 2021 році. Партнером проєкту є Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради.

Метою цього проєкту є створення платформи для вивчення та спілкування українською жестовою мовою, зокрема в умовах пандемії COVID-19 та спричинених нею викликів; розвиток інклюзивного туристичного руху в

Черкаській області з метою соціальної інтеграції людей з інвалідністю та вивчення історії рідного краю.

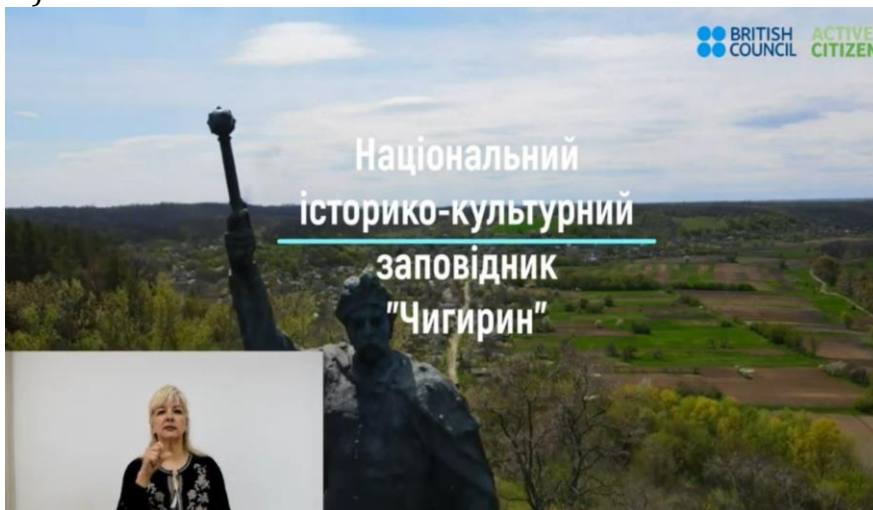
Проект розроблений у межах держбюджетної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму».

Протягом 2 місяців студенти факультету соціальної та психологічної освіти мали можливість: опанувати базові навички спілкування жестовою мовою; зрозуміти особливості спілкування та надання соціальних послуг людям з порушенням слуху; долучитися до створення онлайн-карти жестовою мовою; отримати сертифікат, який підтвердити набуті вміння та навички у межах проекту.

Особливої значущості набуває та обставина, що як до розробки ідеї проекту, так і до її реалізації активно долучилися здобувачі вищої освіти нашого університету зі спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота» та «Соціальне забезпечення» усіх рівнів – від «молодшого бакалавра» до «доктора філософії». Тому цей проект надав можливість студентам та аспірантам набути компетентностей в умовах неформальної освіти, тобто поза формальними освітніми програмами.

Результати проекту є унікальними: вони дозволили інтегрувати знання із проблем інклюзії, соціальної роботи, психології; навички з використання інформаційно-комунікаційних технологій; методика вивчення української жестової мови; досвід долання соціальної ізоляції; технології соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю.

У підсумку підготовлено відеоматеріали жестовою мовою про визначні історико-культурні місця Черкащини (Буцький каньйон, Національний дендрологічний парк «Софіївка», м. Чигирин, с. Легедзино, м. Канів, м. Корсунь-Шевченківський).



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Офіційний сайт факультету соціальної та психологічної освіти. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/> (дата звернення: 20.03.2022).

REFERENCES

Ofitsiynyi sait fakultetu sotsialnoi ta psykholohichnoi osvity. (n. d.). Retrieved from <https://fspu.udpu.edu.ua/> [in Ukrainian].

РЕЦЕНЗІЇ

**Рецензія
на колективну монографію
«SOCIAL AND EDUCATIONAL SERVICES FOR CHILDREN WITH
DISABILITIES: HISTORY, THEORY AND PRACTICE» (2021)**

Клименко Юлія, доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,

ORCID: 0000-0002-4718-0657

E-mail: klymenkoudpu@gmail.com

Серед широкого спектру державної підтримки людей з інвалідністю важливими є соціальні та освітні послуги, які сприяють їх активному життю як повноправним членам суспільства. В монографії розглянуто історичний досвід соціальної підтримки та освіти для дітей з інвалідністю, соціально-психологічне забезпечення інклюзивного навчання, наведено приклади соціальних послуг для людей з інвалідністю у громадах. Практичний досвід соціально-культурної підтримки людей з інвалідністю на рівні громад представили Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради, Національний дендрологічний парк «Софіївка», Національна академія науки України.

Ключові слова: соціальні послуги, освітні послуги, люди з інвалідністю, соціально-психологічна реабілітація, інклюзивна освіта.

Klymenko Yuliya, Doctor of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Department of Social Pedagogics and Social Work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

ORCID: 0000-0002-4718-0657

E-mail: klymenkoudpu@gmail.com

Among the wide range of state support for people with disabilities, social and educational services are important, which contribute to their active life as full members of society. The monograph examines the historical experience of social support and education for children with disabilities, socio-psychological support of inclusive education, provides examples of social services for people with disabilities in communities. Practical experience of socio-cultural support for people with disabilities at the community level was presented by the Department of Labor and Social Protection of Uman City Council, National Dendrological Park "Sofiyivka", National Academy of Sciences of Ukraine.

Keywords: social services, educational services, people with disabilities, social and psychological rehabilitation, inclusive education.

Відповідно до трансформаційних процесів в Україні відбувається послідовний перехід від медичної до соціальної моделі інвалідності, створення умов для інтеграції людей з інвалідністю в активне соціальне життя, підвищення державних гарантій у досягненні вищих соціальних стандартів у фінансове забезпечення людей з інвалідністю, створення безбар'єрного середовища для

людей з інвалідністю, активна співпраця органів державної влади та відповідних громадських організацій.

Питання соціальної підтримки людей з інвалідністю завжди було актуальним і особливо гостро актуалізується в умовах ситуації, пов'язаної із COVID-2019. Серед широкого спектру цієї підтримки (соціальні послуги, соціальне забезпечення, інклюзивне навчання та ін.) найбільш ефективним шляхом вирішення проблем інвалідності виступає реабілітація. Реабілітація знижує витрати держави на охорону здоров'я і соціальне забезпечення за рахунок зменшення термінів навчання і зменшення розмірів і кількості допомог. Деякі американці вважають, що кожний долар, витрачений на реабілітацію, вертається у десятикратному розмірі. Звичайно, що показник може уточнюватися, однак не підлягає сумніву висока економічна ефективність реабілітації інвалідів, не говорячи вже про соціальну ефективність реабілітації, обумовленої поверненням повноцінної людини у сім'ю і суспільство.

У цьому зв'язку заслуговує на увагу колективна монографія, яка підготовлена у межах науково-дослідної теми за кошти держбюджету: «Система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер: 0119U103978) Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини створено Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів», метою діяльності якого є консолідація зусиль відповідних структурних підрозділів університету, залучених органів виконавчої влади та громадських організацій, спрямованих на соціально-педагогічну підтримку осіб з обмеженими можливостями щодо їх адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції у освітнє та соціальне середовище, на створення умов для саморозвитку та самореалізації, розвиток соціальної активності, автономності, відповідальності та мобільності осіб з особливими потребами.

У цьому контексті одночасно інноваційною послугою закладу освіти і видом соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю виступає інклюзивний туризм – потужний засіб активної реабілітації, що структурно включає в себе психологічні, педагогічні, фізичні, фізкультурно-спортивні, соціально-побутові та медичні заходи. Долучення дітей та молоді з інвалідністю до такої діяльності може докорінно змінити спосіб життя, наповнити його сенсом, розширити уявлення про навколишній світ, сприяти адаптації в усі сфери життєдіяльності людини.

Відтак, Центр працює над науковою проблемою «Система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з обмеженнями життєдіяльності в умовах закладу освіти засобами інклюзивного туризму».

Праця складається з трьох розділів: 1. Історичний досвід соціальної підтримки та освіти дітей з інвалідністю; 2. Соціально-психологічний супровід інклюзивного навчання: теорія і практика; 3. Соціальні послуги людям з інвалідністю в умовах громади.

В першому розділі окреслено інформацію про витоки інклюзивної освіти студентів в Україні, педагогічний досвід світового рівня: Олександрівська школа-

хутір для глухих (1903–1911), «Київська благодійна школа глухих і німих дітей» (20 ст.), історичний досвід і сучасність державної підтримки туризму і екскурсії.

В другому розділі увага зосереджується на основних положеннях розширення пізнання психології; розвитку соціалізації дітей дошкільного та шкільного віку в освітнє середовище; ролі психологічної служби в соціально-психологічній підтримці інклюзивної освіти, а також питанню забезпеченню студентів з інвалідністю у закладах вищої освіти навчальних послуг, розвитку обдарованості учня та молоді в інклюзивному середовищі; розглянуто екскурсію як форму інклюзивного туризму для початкових школярів з особливими освітніми потребами; проаналізовано особливості профорієнтаційної роботи для молоді з інвалідністю. Розвиток емоційного вигорання педагогів в умовах інклюзивного навчання розглядається як наслідок високого емоційного напруження діяльності, складністю виникаючих педагогічних ситуацій, рольовою невизначеністю, соціальною оцінкою, необхідністю здійснення постійних та інтенсивних контактів з дітьми, колегами, взаємодія з різними соціальними групами.

В третьому розділі наведено досвід діяльності молодіжного центру «Старт» щодо особливостей інклюзивної освіти у формуванні середовища для забезпечення комплексного розвитку студентської молоді; доступності Національного дендрологічного парку «Софіївка» НАН України для людей з інвалідністю; досвід соціальної підтримки дітей з інвалідністю у громадах.

Науково-прикладні результати, які представлені у монографії, дозволять доповнити світову наукову думку новими знаннями та інноваційними технологіями з питань соціально-психологічної реабілітації людини, яка опинилася у складних життєвих обставинах, разом з тим, які сприятимуть формування толерантного суспільства, схильного до поваги різноманіття.

Монографія стане в нагоді психологам, реабілітологам, соціальних педагогам та соціальним працівникам, фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів та всім, хто небайдужий до впровадження інклюзивної освіти та соціальної інклюзії загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 13.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
2. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <http://dsp.kyivcity.gov.ua/content/socialni-poslugy.html> (дата звернення: 25.12.2020).
3. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 р. № 2558-III. URL: http://kodeksy.com.ua/pro_sotsial_nu_robotu_z_sim_yami_dit_mi_ta_moloddyu/statja-1.htm (дата звернення: 25.12.2020).



АНОНСИ

РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ДЛЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини розпочав роботу **Ресурсний центр для внутрішньо переміщених осіб**, мета діяльності якого надання освітньо-просвітницьких послуг, здійснення соціальної підтримки та психологічного супроводу, створення умов для комплексної реабілітації за видами (психологічна, соціальна, професійно-трудова, спортивна, медична) та інтеграції до життя Уманської територіальної громади.

Завданнями Ресурсного центру виступають:

налагодження зв'язків між різними ініціативами та організаціями, що надають підтримку вимушеним переселенцям – для кращої координації зусиль та досягнення більшого спільного ефекту;

розробка і впровадження довгострокових стратегій допомоги вимушеним переселенцям та їх інтеграції;

волонтерська діяльність науково-педагогічних працівників та здобувачів університету;

допомога у вирішенні гуманітарних та соціально-правових проблем вимушених переселенців;

проведення досліджень з питань соціально-правового захисту та питань комплексної реабілітації вимушених переселенців та їх адаптації у приймаючих громадах.

Напрями роботи Ресурсного центру:

надання психологічної допомоги;
проведення групової соціальної роботи з ВПО;
проведення груп взаємопідтримки для ВПО;
навчання фахівців для роботи з ВПО, зокрема соціальних працівників та психологів;

організація та проведення тренінгових занять для ВПО;

залучення волонтерів з числа студентської молоді для роботи з ВПО;

проведення соціальних акцій тощо.



**Заходи у межах діяльності
Ресурсного центру для внутрішньої переміщених осіб**

Дата і час	Назва заходу	
13 червня о 15:00	Тренінг для жінок «Психологічний бронезилет»	Екскурсія для дітей: «Таємниці будинку Файнштейна»; історія книгодрукування; участь у майстер-класі з виготовлення поліграфічного виробу; виставка унікальних мініатюрних книг та стародруків.
15 червня о 15:00	Мовний квест (для дітей віком від 10 до 13 років).	Мовна вікторина (для дітей віком від 13 до 16 років)
16 червня о 15:00	Тренінг для дорослих «Відновлення ресурсу в кризових ситуаціях»	Екскурсія для дітей з рефлексією до художнього музею м. Умані «Відкрий себе місту»
17 червня о 15:00	Світ для дітей (про поезію для дітей Л. Бойчук, Ю. Гончар, С. Кримовської та прозові твори О. Луцевської, С. Кочубей)	
20 червня о 15:00	Соціально-виховний захід «Мій Всесвіт – моя Україна» (спільно діти (6-12 років) та їхні батьки).	
21 червня о 15:00	Кінолекторій «Чорний козак» – українська історична фентезі-стрічка	
22 червня о 15:00	Моє відкриття Польщі (майстер-клас з вивчення польської мови)	
22 червня о 15:30	Літературна вітальня «День як день»	
23 червня о 15:00	Тренінг для батьків «Стабілізація психологічного стану дитини під час війни»	Екскурсія для дітей: садиба-музей «Лялькова хата» , с. Полянецьке
Психологічне індивідуальне консультування		



ДЛЯ АВТОРІВ

Шановні колеги!

**Запрошуємо долучитись до колективу авторів наукового журналу
«СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА»**

(сайт видання: <http://sroso.udpu.edu.ua>)

Засновник: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Зареєстровано Міністерством юстиції України (наказ від 04.04.2018 р. № 1026/5).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ (Серія КВ №23260-13100Р).

Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого видання

ISSN 2618-0715.

Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України **категорії Б** (наказ МОН України від 26.11.2020 № 1471), в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт (спеціальності: **231** – Соціальна робота, **011** – Освітні, педагогічні науки, **015** – Професійна освіта (за спеціалізаціями), **016** – Спеціальна освіта).

Журнал зареєстрований, реферується та індексується у наукометричних базах даних, пошукових системах та репозитаріях: Index Copernicus, Google Scholar, CrossRef, WorldCat, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Реферативна база даних «Україніка наукова», ISSN International Centre (м. Париж), Українська науково-освітня мережа УРАН, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського.

До журналу приймаються статті, у яких розглядаються актуальні питання теорії та практики соціальної роботи, педагогіки, професійної освіти, спеціальної освіти.

Періодичність видання: двічі на рік.

Порядок розміщення матеріалу:

УДК

Прізвище, ім'я автора (українською, англійською мовами)

Науковий ступінь, вчене звання, посада і місце роботи автора (українською, англійською мовами); ORCID; e-mail

Назва статті (українською, англійською мовами)

Анотація повинна містити мету дослідження, застосовані методи, одержані результати. Подається двома мовами: українською (500–600 друкованих знаків з пробілами) та англійською (не менше 1800 друкованих знаків з пробілами включаючи ключові слова)

Ключові слова (8–10) українською та англійською мовами

Структура публікації:

Подані до друку матеріали мають відповідати тематиці збірника та сучасному стану науки.

Необхідним є дотримання вимог до структури наукових публікацій:

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується авторська стаття.

Формулювання мети статті (постановка завдання).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих

наукових результатів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Список використаних джерел оформляється за правилами згідно ДСТУ 8302:2015. References оформляється згідно міжнародного стилю APA.

Для транслітерації джерел пропонуємо скористатися сайтом <http://www.slovnyk.ua/services/translit.php>

При оформленні матеріалів просимо враховувати такі вимоги:

Матеріал статті (обсягом 12–25 сторінок) подається в редакцію у вигляді електронного файлу: формату А-4, шрифт Times New Roman, кегль 14, міжрядковий інтервал 1,5, абзацний відступ 1,25 см, всі поля 2,5 см, редактор Word, тип файлу RTF.

У тексті слід використовувати символи за зразком: лапки типу «...», дефіс (-), тире (-), апостроф (').

Посилання на використані джерела оформляються у квадратних дужках, де через кому вказується номер джерела та сторінка цитування у даному виданні (зразок: [4, с. 56]).

За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей несе відповідальність автор. Автори, які не мають наукового ступеня, додають до статті рецензію наукового керівника або іншого фахівця з науковим ступенем.

Усі статті, що надходять до редакції, проходять процедуру рецензування, яка спрямована на максимально об'єктивну оцінку змісту наукової статті та передбачає всебічний аналіз переваг та недоліків матеріалів статті.

Після остаточного аналізу статті, рецензент надає рекомендації автору (публікувати статтю без змін; внести незначні зміни; внести значні зміни; відхилити статтю), про що відповідальний секретар повідомляє автору електронною поштою.

У разі виявлення зауважень, стаття направляється автору на доопрацювання. Виправлений варіант повторно надається рецензенту для прийняття рішення й підготовки висновку про можливість публікації. Датою прийняття статті до друку вважається дата отримання редакцією позитивного висновку рецензента (або рішення редакційної колегії) щодо доцільності й можливості опублікування статті.

Незначні виправлення помилок стилістичного і пунктуаційного характеру вносяться до статті без узгодження з авторами. Суттєві виправлення узгоджуються з авторами. Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей.

У разі успішного рецензування статті та позитивної перевірки на академічну доброчесність необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

До статті (окремим файлом) додається **довідка про автора**, у якій зазначається: прізвище, ім'я та по батькові автора(ів), науковий ступінь, учене звання, посада та повна назва місця роботи, домашня адреса (обов'язково вказати область та індекс), контактні телефони, e-mail.

Матеріали просимо надсилати на електронну адресу:
srso@udpu.edu.ua

Детальну інформацію можна отримати за телефоном:

0672883407 (Коляда Наталія Миколаївна); 096-360-46-50 (Песоцька Юлія Юріївна).



Наукове видання

***Соціальна робота
та
соціальна освіта***

Випуск 1 (8)

Підписано до друку 27.05.2022