Міністерство освіти і науки України
Хмельницький інститут соціальних технологій
Університету «Україна»

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна»

№ 16

2018

УДК 378.4(477.43-25)(06)
З-41

«Збірник наукових праць» включено до переліку наукових фахових видань України у галузі педагогічних наук
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 1604 від 22.12.2016).
Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації № 15618-4090Р від 28.08.2009)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» від 04 жовтня 2018 року (Протокол №1)

Збірник наукових праць
Хмельницького інституту соціальних
Технологій Університету «Україна». –
Хмельницький : ХІСТ, 2018. – №16. – 207 с.

У збірнику наукових праць уміщено наукові публікації вчених та науково-педагогічного персоналу інституту, інших закладів вищої освіти і наукових установ. Призначений для ознайомлення громадськості з результатами наукових досліджень. Розрахований на науковців, педагогів, а також тих, хто цікавиться питаннями педагогічної науки.

Електронну версію збірника розміщено за веб-адресою: http://hist-nauka.wixsite.com/home

УДК 378.4(477.43-25)(06)

© ХІСТ, 2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:
голова редколегії – доктор педагогічних наук, професор **Чайковський М. Є.;**
заступник голови редколегії – кандидат педагогічних наук, доцент **Кравчук Л. С.;**
відповідальний секретар – кандидат педагогічних наук **Островська Н. О.**

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України **Бутенко В. Г.;**
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України **Пометун О. І.;**
доктор педагогічних наук, професор член-кореспондент НАПН України **Шевцов А. Г.;**
доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.;**
доктор педагогічних наук, професор **Гупан Н. М.;**
доктор психологічних наук, професор **Томчук М. І.;**
доктор педагогічних наук, професор **Поліщук В. А.;**
доктор педагогічних наук, професор **Миронова С. П.;**
доктор педагогічних наук, професор **Діденко О. В.;**
доктор педагогічних наук, професор **Романовська Л. І.;**
доктор педагогічних наук, доцент **Мірошніченко В. І.;**
доктор педагогічних наук, професор **Сергієнко Л. П.;**
доктор педагогічних наук, доцент **Адирхаєв С. Г.**

Коректор-редактор – Лопоносова Н. П.
Комп'ютерна верстка – Бабинець Н. А.

Видавець і виготовлювач: Університет «Україна»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 405 від 06.04.2001
Підписано до друку 10.12.2018. Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 22,99.
Ум. друк. арк. 29,75. Наклад 100 прим.

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Бублик Галина Аврамівна,
Шевчук Тетяна Вікторівна
Шляхи впровадження дуальної системи при набутті вищої освіти……. 6

Омельченко Олена Валеріївна
Проблеми та перспективи побудови системи національного рейтингування закладів вищої освіти України ……..…….. 10

Орєхова Лариса Іванівна
Розвиток мовної освіти у просвітницько-педагогічній діяльності Софії Русової ……. 14

Швед Вадим Валерійович
Використання інструментів поведінкової економіки в освітній діяльності……..……... 18

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Дика Любов Леонтіївна
Ділова комунікація як чинник формування корпоративної культури майбутніх фахівців…….. 22

Дутчак Юрій Васильович
Особливості системного підходу до якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури…….. 26

Крупа Валентина Володимирівна
Особливість підготовки та формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії……..…….. 30

Логвиненко Тетяна Олександрівна
Професіоналізація соціальної роботи та її вплив на розвиток фахової підготовки соціальних працівників: історичні аспекти …….. 33

Новікова Олена Анатоліївна
Розвиток творчої компетентності фахівця в умовах освітнього простору……. 37

Ратушенко Антоніна Тарасівна,
Жидко Ніна Олексіївна
Формування управлінської культури студентів-майбутніх педагогів……... 40

Сірий Олександр Михайлович,
Янков Сергій Володимирович
Компоненти формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів……. 44

Хлопяк Олена Костянтинівна
Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з харчових технологій у контексті інклюзивної освіти……..... 48

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Адирхаєв Сослан Георгійович,
Адирхаєва Людмила Вікторівна,
Житовоз Микола Петрович
Адаптивне фізичне виховання в умовах інклюзивного простору закладів вищої освіти …….. 52

Адирхаєва Людмила Вікторівна,
Косяченко Олександр Сергійович
Сучасні підходи до реабілітації дітей з наслідками ураження нервової системи…… 59

Герасименко Людмила Борисівна
Особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища……. 63

Давиденко Ганна Віталіївна
Практичне втілення принципів соціальної інклюзії в Університеті «Україна»……..… 67

Дашковська Аліса Вікторівна
Вивчення стану використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для учнів зі зниженим зором……. 72

Дікова-Фаворська Олена Михайлівна
Концептуальні засади, міжнародні стандарти та ресурс інклюзивної освіти…… 76

Ковтун Олександр Сергійович,
Щиборовська Вікторія Сергіївна
Емпатія як ключовий параметр інклюзивного освітнього середовища…….. 80

Кравчук Людмила Степанівна
Компетенції формування здоров'язбереження у студентів з обмеженнями життєдіяльності в умовах навчальної діяльності …….. 83

Левицький Вадим Едуардович
Окремі педагогічні аспекти пропедевтичної підготовки дошкільників із порушеннями розумового розвитку до письма як інтегральної характеристики готовності до шкільного навчання……... 88

Ленів Зоряна Павлівна
Cognitive-competence component of teaching assistants' readiness to professional activities in inclusive space ……..…… 92

Лушнікова Наталія Валеріївна
Особливості універсального дизайну громадських просторів…….. 96

Удич Зоряна Ігорівна
Функціональні можливості інклюзивно-ресурсного центру в структурі вищої педагогічної освіти……..... 102

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Багрій Вікторія Неофидівна
Психолог та спеціаліст з соціальної роботи як суб'єкти кейс-менеджменту в соціальному супроводі сім'ї та дитини ……..... 106

Бастричев Володимир Семенович,
Карнацький Дмитро Володимирович
Деякі аспекти реформування пенсійного забезпечення……. 111

Грабчак Ольга Валентинівна
Соціальна робота, спрямована на превенцію суїцидальної поведінки особистості……..… 118

Ігнатенко Катерина Володимирівна
Імплементації міжнародних стандартів захисту прав дітей в умовах збройного конфлікту в Україні……..…… 123

Кальченко Лариса Володимирівна
Досвід провідних країн західної Європи щодо превенції соціального сирітства ……. 127

Кондратюк Світлана Миколаївна
Психологічні особливості переживання особистістю наслідків стресу……... 136

Консулова Сніжана Стефанова,
Димитрова Марина Іванова
Integrating students from ethnic minorities – strategies, objectives, directions……... 140

Корабльова Олена Олександрівна
Юридичні аспекти профілактики мобінгу в малих групах школярів……. 143

Левицька Людмила Вікторівна
Індивідуально-психологічні особливості учнів з девіантною поведінкою……..... 146

Олійник Катерина Сергіївна
Попередження та подолання конфліктів у соціальних мережах як вимога сьогодення……. 150

Попик Юрій Володимирович
Загальні підходи до характеристики процесу соціалізації особистості підліткового віку……... 154

Романовська Людмила Іванівна
Теоретико-практичний аналіз реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій…… 159

Семигіна Тетяна Валеріївна,
Землянська Наталія Геннадіївна
(Не)безпечна трудова міграція і профілактика торгівлі людьми…….. 163

Юрчук Людмила Василівна
Особливості фандрайзингової діяльності в соціальній сфері України: у контексті сучасних форматів……. 167

Анотації……..... 171

Аннотации……..…… 178

Annotation……..... 186

Відомості про авторів……..... 203

Вимоги до оформлення статей……..…….. 206

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

374 УДК 37.001.76+371.2+377.35

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРИ НАБУТТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Г. А. БУБЛИК
Т. В. ШЕВЧУК

Визначена необхідність розроблення інноваційних підходів до проектування сучасних освітніх систем. Для забезпечення професійних компетенцій випускник закладу освіти має володіти не тільки комплексом теоретичних знань, але у нього має бути сформована готовність до самостійної практичної діяльності.

Мета статті – висвітлення переваг дуального навчання на рівні підготовки професійного бакалавра, яке передбачає інтегрування між собою виробництва і освіти з метою підготовки творчого, конкурентоспроможного фахівця, в якому буде зацікавлений роботодавець.

6 грудня 2017 р. на Розширеному засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України була прийнята Концепція підготовки спеціалістів за дуальною формою отримання освіти в Україні [3]. У цій Концепції передбачається встановлення рівноправного партнерства закладів вищої, професійної, професійно-технічної освіти, роботодавців з метою набуття студентами досвіду практичного застосування компетенцій і їх адаптації в умовах реальної практичної діяльності. Розроблена концепція використовує німецький досвід дуальної форми отримання освіти, який був презентований завдяки Представництву Фонду імені Фридриха Еберта, Проекту Східного партнерства «Дуальна освіта в діалозі» [2]. Німецька система дуальної професійної освіти має велику історію успішного розвитку, визнана на міжнародному рівні та є передумовою економічної продуктивності країни, адже успішна професійна освіта призводить до збільшення шансів у майбутньому як для молоді, так і для економіки. Введення цієї системи дало новий поштовх для розвитку таких країн, як Південна Корея і Китай, де в ній задіяно близько 33% учнів. Дуальна освіта в Німеччині надає найкращі можливості для отримання кваліфікації, оскільки є основним джерелом формування кваліфікованих працівників й завдяки тісному зв’язку зі сферою праці забезпечує оптимальний старт до трудового життя [1].

Основне завдання дуальної форми навчання – усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх спеціалістів, подолання розриву між теорією і практикою, освітою й виробництвом та підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання. За висновками спеціалістів дуальна система – це інфраструктурна модель, яка забезпечує взаємодію декількох систем: прогнозування потреб у кадрах, професійну освіту, професійне самовизначення, оцінку професійних кваліфікацій, підготовку і підвищення кваліфікації, підготовку і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, включаючи наставників на виробництві. Водночас передбачається регулювання взаємовідносин сторін, колегіальна система керування.

На думку спеціалістів дуальна освіта є на сьогодні найбільш прогресивною формою навчального процесу для того, щоб забезпечити щільний зв'язок студента з умовами його майбутньої практичної діяльності в якості фахівця відповідної галузі. Ясна річ, що на сьогодні така система навчального процесу підходить не всім і не завжди [4]. Окрім дуальної форми існують й інші форми навчання в рамках практико-орієнтованої професійної вищої освіти. Такими можуть бути організація практики на робочих місцях в рамках загальноосвітньої програми, навчання на спеціально облаштованих робочих місцях структурних підрозділів навчального закладу (лабораторіях, навчальних майстернях, учбових фірмах). Ці форми можуть бути організовані окремо або комбінуватися з урахуванням спрямованості та рівня підготовки. Тому починати слід з аналізу освітнього процесу, що організований у навчальному закладі, оцінюючи мету, умови роботи, потреби і можливості підготовки спеціалістів.

У 2017-2018 рр. в Україні розпочато впровадження елементів дуальної форми навчання в 52 навчальних закладах освіти у 25 регіонах за 54 професіями. Розглядається питання впровадження в системі вищої освіти [2].

Елементи дуальної форми навчання мають місце і у вищій школі України, оскільки Закон України «Про вищу освіту» дає можливість змінювати підхід до підготовки кадрів, передбачаючи взаємодію між всіма рівнями освітньої системи, науки і виробництва. На сьогодні найбільш поширеною формою є передбачена навчальним планом на кожному курсі практика. Метою практики є

© Г. А. БУБЛИК
©Т. В. ШЕВЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та технологічними процесами в межах їх майбутньої професії, формування професійних умінь і навичок для виконання конкретних завдань у реальних виробничих умовах.

Практика студентів передбачає безперервність її проведення для отримання достатнього об'єму практичних знань і навичок на відповідних освітніх і кваліфікаційних рівнях: молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. У відповідності до навчальних планів підготовки молодших спеціалістів передбачаються навчальна та переддипломна практика, під час навчання на рівні бакалавра передбачаються дослідницька, стажувальна, технологічна та виробнича практики, визначається їх тривалість та терміни проведення. На кожному етапі практики програми мають рекомендації відносно видів, форм тестів перевірки знань, вміння, практичних навичок, якими мають оволодіти студенти. Всі ці вимоги об'єднані в наскрізній програмі – основному навчально-методичному документі практики. Але програми практики, їх проходження – це завдання і зацікавленість в основному тільки навчального закладу.

На сьогодні навчальні заклади мають право самостійно визначати форми навчання і форми організації освітнього процесу і на часі є впровадження дуальної форми навчання.

Дуальне навчання – це такий вид навчання, під час якого теоретична частина підготовки відбувається на базі університету, а практична – на робочому місті відповідного закладу, і це є одна з можливих форм організації освітнього процесу практико-орієнтованого професійного навчання. Впровадження дуальної форми навчання в Україні вимагає нормативно-правового урегулювання.

Під час упровадження дуальної системи навчальний процес організовується наступним чином: поряд із навчальним процесом у навчальному закладі студенти ходять на роботу на конкретне підприємство, де набувають практичного досвіду. Графік навчального процесу освіти в дуальній формі навчання розробляється з урахуванням специфіки кожного конкретного підприємства і вимог до компетентності та кваліфікації студента.

Дуальна система передбачає пряму участь підприємства в професіональній освіті студентів і вимагає від нього більш глибокої участі ніж у наданні місць в умовах проходження відповідної практики. Підприємство забезпечує умови для практичного навчання, і важливим у цих умовах є наявність підготовлених кадрів, які б могли бути наставниками. Підприємство несе всі витрати, пов'язані з цим, включаючи щомісячну зарплату студенту.

З підприємствами узгоджується план і заклад робить замовлення університету на конкретну кількість спеціалістів. Водночас роботодавці беруть участь у складанні навчальної програми. Навчальні плани мають складатися із урахуванням пропозицій і побажань роботодавців. Студенти в аудиторіях мають вивчати, перше за все, те, що їм стане в нагоді безпосередньо на виробництві, на підставі чого отримана ними інформація безпосередньо стане потрібною на виробництві і буде відповідати професійним стандартам. Роботодавці на підставі своїх потреб у спеціалістах, які відповідають вимогам не лише професійної підготовки, але й мають певні соціальні та психологічні якості, формують конкретне замовлення вищому навчальному закладу. У цьому є певні переваги, але та відповідний ризик і обмеження дуальної системи освіти. На сьогодні в традиціях організації навчального процесу вищої школи велика кількість загальних дисциплін. У підготовці спеціаліста в умовах дуальної освіти важливою є концентрація на професіональній кваліфікації тому, що мова йдеться про конкретну професію, з певним професійним навиком, певною заробітною платою. Майбутній спеціаліст свідомо вибирає певні майбутні умови, певну професію, але разом з тим обмежує себе в більш широкій підготовці, хоча водночас залишається можливою подальша освіта і розширення своїх професійних навичок.

Для дуальної системи навчання характерним є залучення до навчального процесу працюючих спеціалістів, таких, що мають достатньо великий досвід практичної роботи, але разом з тим вони не є штатними викладачами на кафедрах. Позитивним є і той факт, що у студентів є можливість виконувати курсові роботи і проекти, дипломні проекти на конкретних даних роботи закладу.

Практичне навчання студентів на підприємствах має здійснюватися за безпосередньої участі спеціалістів закладу, які пройшли відповідну педагогічну підготовку, або викладачів навчального закладу, які пройшли курси підвищення кваліфікації в закладі.

Метою використання дуальної форми освіти є розвиток технічної та професійної освіти шляхом створення високоефективної конкурентоздатної системи підготовки спеціалістів; впровадження в навчальний процес нових технологій навчання; подальший розвиток безперервної професійної освіти; стимулювання розробки, переробки і удосконалення професійних стандартів спеціальностей. Нова форма освіти стимулюватиме розвиток багатопрофільної і багатофункціональної мережі навчальних закладів професійної підготовки спеціалістів, забезпечуючи водночас задоволення потреб ринку праці.

Впровадження дуальної системи освіти потребуватиме змін і якісного оновлення змісту та структури підготовки спеціалістів, забезпечуючи їх високий професіоналізм і мобільність.

Впровадження дуальної системи підготовки компетентних спеціалістів, на яких буде попит ринку праці, дозволить:

- забезпечити відповідність змісту освіти сучасному рівню виробництва;

- здійснювати знайомство студентів із корпоративною культурою закладів, його особливостями;

- звести до мінімуму витрати на соціальну і трудову адаптацію випускника в новому трудовому колективі

- залучати до навчального процесу в якості спеціалістів професійного навчання висококваліфікований інженерно-технічний персонал закладів.

В основі організації навчального процесу в дуальній системі є навчальна програма. Основним принципом формування освітньої програми на кожен рік навчання є максимально можливе врахування потреб і вимог до кваліфікації і загальнотехнічної, і загальнотеоретичної підготовки.

З метою формування контингенту груп, які мають проходити підготовку на виробництві між працедавцем і навчальним закладом укладається відповідний договір, в якому мають бути враховані кваліфікаційні вимоги до спеціаліста, умови організації процесу навчання і проведення кваліфікаційних екзаменів.

Працедавець і навчальний заклад на основі співбесіди чи тестової форми контролю разом повинні визначити кожному із претендентів рівень його можливостей і на основі отриманих результатів визначити можливості його роботи у відповідному закладі. Враховуючи й інклюзивну форму навчання обов'язковою умовою є наявність медичного висновку для претендента про відсутність протипоказань працювати за даною спеціальністю.

У процесі навчання на практичних заняттях мають обговорюватися конкретні практичні ситуації, що можуть виникати на підприємстві, в якому практикується студент. Теми випускових робіт мають обговорюватися і затверджуватися разом із майбутнім працедавцем.

Таким чином, одночасно з навчанням студент освоює обрану професію безпосередньо на виробництві, тобто вчиться одночасно в двох місцях – у навчальному закладі та на підприємстві.

Структура робочої програми має бути орієнтована на запити роботодавця – замовника конкретного спеціаліста як за компетенцією і кваліфікацією, так і за тривалістю навчання. У розробці навчальної програми слід керуватися не спеціальністю, яку отримує студент, а компетенціями – набором навичок і вмінь, які дадуть можливість змінювати спеціальність у межах обраної професії. Складовими програми мають бути: паспорт спеціальності; кваліфікаційні вимоги до спеціаліста; робочий план; навчально-методичні матеріали; основні положення і зміст контрольно-тестових завдань.

Для кожної окремої спеціальності має бути стандарт, який розробляється з використанням міжнародних стандартів і впроваджується на державному рівні. Стандарт розробляється закладом освіти разом із роботодавцем (замовником спеціалістів). У стандарті мають бути відзначені:

- найменування спеціальності;

- кваліфікаційна характеристика спеціальності: сфера професійної діяльності, об'єкти професійної діяльності, основні функції професійної діяльності, професійні компетенції ЗУН (знання, уміння, навички) за спеціальністю;

- тривалість навчання (годин): загальна, теоретичний курс, практичний курс;

- навчальний робочий план.

Загальна кількість годин, що відведена на теоретичне і практичне (робота на підприємстві), повинна відповідати кількості годин на тиждень за навчальним планом відповідного курсу. Має бути узгоджено співвідношення загальної кількості годин практичного і теоретичного навчання. Після завершення навчання складаються екзамени, які приймає комісія із представників роботодавця, навчального закладу і незалежного експерта.

Студенти, які успішно склали екзамен, отримують свідоцтво (сертифікат), що дає право працювати за спеціальністю. У сертифікаті відзначаються компетенції, якими оволодів студент.

Доцільність впровадження дуальної форми освіти полягає в тому, що з'являються можливості підвищення ефективності підготовки кадрів різних рівнів кваліфікації, що сприяє більш різносторонньому професійному розвитку майбутніх спеціалістів; забезпечується взаємозв'язок різних систем (наука і освіта, наука виробництво), що сприяє якісним змінам у підготовці фахівців; очевидною є економічна доцільність інвестувати в освіту, оскільки після її завершення, спеціаліст підготовлений для роботи саме в цьому закладі. Після завершення навчання відпадає необхідність виробничої адаптації, і підготовлені кадри одразу можуть бути задіяні на виробництві.

У впровадженні дуальної форми освіти повинні дотримуватись певні співвідношення між партнерами, які в основному полягають у тому, що працедавці мають брати участь у розробці державних загальнообов'язкових стандартів освіти, типових навчальних планів і програм; на підприємствах має бути забезпечена професійна практика студентів із використанням виробничої бази закладу, стажування викладачів спеціальних дисциплін; розвиток взаємодії сторін з питань підготовки спеціалістів та їх працевлаштування, залучення до навчального процесу спеціалістів, що мають досвід професійної діяльності; забезпечення ринку праці висококваліфікованими працівниками

у відповідності до вимог професійних кваліфікаційних характеристик і, нарешті, участь у організації контролю якості підготовки спеціалістів під час проведення підсумкової атестації.

Водночас заклад освіти повинен здійснювати розробку і затверджувати робочі навчальні програми і навчальні плани, впроваджувати нові технології організації навчального процесу, забезпечувати підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних кадрів. Але одночасно важливо, аби самі роботодавці розуміли доцільність введення такої форми освіти, прогнозуючи потреби в кадрах на найближчі 3-5 років, передбачали б витрати на навчання для підготовки майбутніх висококласних спеціалістів.

Після успішно складених незалежній комісії випускних екзаменів випускники отримують документ про освіту і кваліфікаційний сертифікат встановленого зразка. Вони мають можливість підтвердити високий рівень знань і професійну підготовку, що збільшує їхні шанси влаштуватися на роботу в підприємствах роботодавців, які входять до незалежних екзаменаційних експертних комісій, або інших підприємств, вони стають конкурентоздатними на ринку.

Список використаних джерел:

1. Бойчевська І. Б. Особливості професійного навчання в межах дуальної системи освіти в Німеччині URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/494/1/Особливості%20професійного%20навчання%20в%20межах%20дуальної%20системи%20освіти%20Німеччини.pdf (дата звернення: 14.11.2018).
2. Дуальна освіта в діалозі. Звіт про виконання та результати проекту, а також рекомендації. Ерфурт, 2017. 22 с.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145 – VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. С. 380.
4. Постоян Т. Г. Дуальна система навчання в умовах галузевої кластеризації. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2 (46).
5. Тешев В. А. Дуальное образование как фактор модернизации системы социального партнерства вузов и предприятий. *Вестник Адыгейского государственного университета.* 2014. № 1 (135). С. 139–144.
6. Яковенко Г. В. Реалізація дуальної системи освіти в підготовці майбутніх фахівців з інформаційної технології. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарної технічної еліти*. Харків, 2016. С. 205–210.

УДК 378.1:330.4

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО РЕЙТИНГУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

О. В. ОМЕЛЬЧЕНКО

Розвиток сучасного освітнього процесу в світі та швидке наближення України до європейського економічного простору, кидає виклик всій українській системі вищої освіти. Сьогодні диплом про вищу освіти – це не лише підтвердження наявних теоретичних та практичних знань у певній галузі, це має бути цілий комплекс елементів: підтвердження знань, гарантія працевлаштування, наявність певного статусу, можливість подорожувати за кордоном, можливість всебічного розвитку тощо. Всі ці елементи на сьогодні стали рекламним гаслом більшості закладів вищої освіти України.

Постійне зростання конкуренції на ринку освітніх послуг призводить до постійної боротьби за виживання. Сучасний заклад вищої освіти (ЗВО) – це не лише скарбничка знань, це місце де мають надавати всі можливі і не можливі послуги. У боротьбі за абітурієнтів освітяни вигадують все нові й нові товари та послуги, які можна запропонувати на освітньому ринку.

Перед абітурієнтами постає головне питання – як знайти саме той ЗВО? Де його шукати? За яким критеріям обирати? І тут на допомогу прийшла система рейтингування. Здавалось би питання вирішене, чим вище ЗВО у рейтингу, тим кращий, але де визначення «кращий»? Що це означає?

Світовий досвід рейтингування навчальних закладів має великі напрацювання. Найвпливовішими є рейтинги «Таймз – вища освіта» (Times Higher Education World University Rankings). Крім того користуються популярністю світові університетські рейтинги «К'ю-Ес Квакквареллі–Симондз» (QS Quacquarelli Symonds World University Rankings) та, так званий, Шанхайський рейтинг (англійська абревіатура – ARWU). Але ЗВО України ще далеко до того рівня показників, який дасть змогу тримати достойні позиції у світових рейтингах, тому виникла потреба у створенні внутрішнього національного рейтингу.

Рейтингуванням в Україні почали займатись різні громадські та приватні організації, які у свою чергу були звинувачені у відсутності достатньої компетенції, низькому рівні незалежності, вузькому колі врахованих показників та ін. До сьогодні питання незалежного рейтингування в галузі освіти відкрите – науковці із Національної академії наук України, громадські експерти, просто представники освітянської спільноти взялись за розробку єдиного унікального рейтингу, який би міг врахувати всі критерії діяльності ЗВО і разом з тим був би максимально незалежним.

Метою написання статті є розгляд проблем існуючої системи рейтингування закладів вищої освіти в Україні, вивчення основних критеріїв конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг та пошук більш оптимальної системи рейтингування ЗВО.

Впродовж останніх двох десятиріч для закладів вищої освіти України змінюються ринкові правила, за якими вони намагаються грати по-новому. Від освітян вимагають гнучкості для швидкого реагування на дії конкурентів та ринкові шоки. Вони повинні опрацьовувати дієві механізми ринкової боротьби та завжди бути на крок попереду своїх конкурентів. Розширення кордонів та прагнення до європейської інтеграції приводить на ринок освітніх послуг додаткових гравців – це заклади вищої освіти Польщі, Німеччини, Чехії та інших країн. Боротьба на ринку освітніх послуг стає не просто конкуренцією, а перетворюється на стратегічне протистояння.

Стратегічне протистояння – це характер економічних відносин між підприємствами-конкурентами, який полягає в їх суперництві у створенні майбутніх конкурентних переваг швидше, ніж конкуренти повторять те, що ви можете використовувати сьогодні [4].

У зв`язку із постійним зростанням конкуренції серед закладів вищої освіти України, постає проблема в пошуку єдиного критеріального механізму боротьби. Проблема вирішення питання «Хто кращий?» і лежить в основі розробки будь-якого рейтингу.

Термін «рейтинг» походить від англійського rating – оцінка, порядок, класифікація – й означає ранжирування певного явища за визначеною шкалою.

На Заході під рейтингом розуміють віднесення об'єктів до певної категорії або типу на підставі сукупності характеристик, а список об'єктів, проранжованих за єдиним параметром, називають ренкінгом.

Теоретично рейтинги використовують тоді, коли існують об'єктивні труднощі у вимірюванні явища за заданою шкалою. Так, не буває рейтингу стрибунів у висоту, адже там результат є вимірюваним; але відома величезна кількість рейтингів естрадних виконавців, фігуристів, найпривабливіших акторів, кращих місць для життя на планеті, навчальних закладів і т. п. [1]

© О. В. ОМЕЛЬЧЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

Враховуючи теоретичне визначення рейтингу, можна зробити висновок, що система рейтингування є найбільш використовуваною в процесі порівняння закладів вищої освіти, але найболючіше питання полягає в пошуку найбільш якісного підбору параметрів діяльності ЗВО для побудови рейтингу.

Під час роботи методологічного семінару «Концептуальні засади розроблення Національного рейтингу закладів вищої освіти», що відбувся за підтримки та участі представників МОН України, Спілки ректорів вищих навчальних закладів України та Національного Еразмус+ офісу в Україні у 2017 році, було висвітлено основні тези, пов'язані із системою рейтингування ЗВО.

Так, О. Співаковський, перший заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, народний депутат України, д. пед. н., професор, член-кор. НАПН України зазначив, по-перше, що рейтинги мають будувати незалежні агентства, по-друге, у загальному рейтингуванні має бути враховано два основних аспекти: рівень науки в університеті (розглядаючи ЗВО як основу чогось нового) та рівень працевлаштування випускників (як якісну школу освіти). Більшість американських рейтингів побудовані саме на принципі працевлаштування випускників, чим більше кількість працевлаштованих випускників, тим вище рейтинг. Також він наголосив на широкому використанні міжнародного досвіду для побудови системи рейтингування ЗВО в Україні.

Вивчення міжнародного досвіду рейтингування закладів освіти призвело до того, що більшість вітчизняних вчених вважають найбільш оптимальною для України методику Шанхайського рейтингу. Цей рейтинг складається Інститутом вищої освіти Шанхайського університету Цзяо Тун (the Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University – IHE-SJTU) та вважається одним із найбільш впливовіших рейтингів кращих ЗВО світу. Публікується він у вигляді списку із 500 найкращих закладів з 2003 року. В основу методики побудови Шанхайського рейтингу покладено відбір тільки тих ЗВО, викладачі або випускники яких отримали Нобелевську або Філдсовську премії, таких закладів всього 1000 у світі та тільки 500 потрапляють до Шанхайського рейтингу.

Якщо розглядати кількість представлених ЗВО від різних країн у ТОП-100 Шанхайського рейтингу, ми бачимо, що протягом останніх 10 років кількість освітніх закладів від США складає 53-58, від Великобританії – 9-11 закладів, від Німеччини – 4-7 закладів, від Японії – 4-6 закладів, від Швейцарії – 3-4 заклади, від Канади – 4 заклади, від всіх інших країн – менше 4.

Аналізуючи наведені дані, можна зробити висновок, що Шанхайський рейтинг занадто ґрунтується на наукових здобутках. Вже на вході відсікаються ЗВО тільки за одним критерієм – відсутність Нобелевських лауреатів серед працівників або випускників. А як бути із емігрантами? А скільки людей займаються науковою діяльність у наукових установах США, але водночас закінчили український навчальний заклад? І найголовніше – не кожен Нобелевський лауреат є гарним викладачем, не всі наукові здобутки світового рівня мають можливість впровадження в сучасній Україні. Якщо всі будуть науковцями світового рівня, то хто буде вчити простим речам наших студентів.

Отже, якщо розглядати систему рейтингування з позиції абітурієнта, то Шанхайський рейтинг не є еталонним для закладів освіти України. Він не враховує більшості критеріїв, якими керуються майбутні вступники в Україні.

Коли Європейська освіта стала програвати освіті США та Китаю, виникла необхідність іншого механізму оцінки для підвищення популярності європейської освіти. Всі рейтинги цільові, Шанхайський розроблено для оцінки вищої освіти Китаю в порівнянні з вищою освітою США. Рейтинг QS є маркетинговий інструмент, спрямований на споживачів, тобто на потенційних абітурієнтів. Тому і методологія рейтингів буде абсолютно різнитись від національних рейтингів, які спрямовано на підвищення фінансування ЗВО України. Потреби держави та потреби студентів абсолютно різні, але і ті, й інші є споживачами результатів рейтингу.

Потрапляння вітчизняних ЗВО в міжнародні рейтинги не має бути першочерговою метою, головна мета – покращення вищої освіти України.

На думку урядовців України, національний рейтинг потрібен для виявлення тих ЗВО, які претендують на статус дослідницьких, від рейтингу буде залежати фінансування та можливість створення спеціалізованих вчених рад (наприклад, дозвіл на створення спеціалізованої вченої ради із захисту докторських дисертацій буде надано лише тим ЗВО, які входять до ТОП-10 національного рейтингу, а із захисту кандидатських дисертацій – ТОП-50).

Говоримо про створення незалежного рейтингу, разом з тим методологію використання результатів рейтингування заводимо у сферу розподілу державних коштів та видачу ліцензій державними органами.

Водночас необхідність рейтингування обумовлена недостатністю стандартів (убезпечення), тобто: ліцензування, акредитація дуже закорумповані та не відображають дійсності. Якщо пов'язати рейтингування із урядовцями, ми знов отримаємо корупційну схему для розподілу державних коштів. То як зробити рейтингування, об'єктивним, прозорим та незалежним?

У першу чергу необхідно правильно будувати мету рейтингування та систему використання результатів рейтингу. На нашу думку, основною метою побудови національного рейтингу має стати:

1. Вихід на міжнародний рівень для залучення капіталів.
2. Інструмент для діагностики ситуації в галузі вищої освіти України.
3. Іміджевий інструмент для використання абітурієнтами та науковцями.
4. Підтримка менш розвинутих, але не менш важливих закладів освіти.

Треба пам'ятати, що рейтинг це лише кількісна оцінка показників, сухих фактів, тому варто говорити про систему рейтингування, а не про єдиний рейтинг. Рейтинг має виступати механізмом мотивації, рухатись не від підлоги, а від стелі, прагнути зменшити відставання від лідерів.

Рівень незалежності рейтингу в першу чергу залежить від джерел інформації, використаної для розрахунку рейтингових показників. Вихідним джерелом інформації має виступати не сам заклад освіти, у розрахунок рейтингових показників необхідно покласти дані, наприклад, Державної служби зайнятості, Центру незалежного оцінювання, фіскальної служби, Міжнародних наукометричних баз. Дані для розрахунку рейтингу мають бути такими, які ЗВО не зможуть свідомо викривити, але й такими, на які ЗВО зможуть повпливати.

Система рейтингування не має свідомо будувати такі бар'єри, які на вході будуть відсікати більшість ЗВО. Так, наприклад, заклади сфери культури та мистецтва дуже слабо представлені в міжнародних наукометричних базах, водночас,технічні заклади мають великі здобутки. Теж саме із результатами ЗНО: абітурієнти закладів культури та мистецтва не показують занадто високі бали незалежного оцінювання, разом з тим чудово складають творчі конкурси.

Є й інша сторона, випускники комп'ютерних спеціальностей дуже часто після випуску працевлаштовані за кордоном, тому показники Державної служби зайнятості України стосовно працевлаштування випускників будуть викривлені. У цій ситуації постає питання: «Працевлаштування за кордоном – є позитивним чи негативним явищем?» Для ЗВО це позитивний фактор тому, що цей момент може позитивно повпливати на кількість вступників, а для держави відтік професійних кадрів є негативним показником. То як цей показник включати у рейтинг?

Таких проблем та розбіжностей у побудові національної рейтингової системи України є безліч. У першу чергу необхідно знайти таку модель рейтингування для адекватного оцінювання ЗВО різної галузі (медичні, технічні, мистецькі, військові тощо). По-друге, дуже важливим є рейтингування із врахуванням регіональних ознак. По-третє, система рейтингування має бути прозорою та зрозумілою як для учасників рейтингу, так і для користувачів цього рейтингу.

Найбільш вживаною є побудова рейтингу спочатку за окремим показникам (наука, навчання, працевлаштування, реалізація проектів і т. п.), а потім – створення системи дольової участі кожного показника, вагомий коефіцієнт впливовості кожного показника на загальну позицію в рейтингу.

На нашу думку, головним елементом рейтингу має стати регіональна складова та рівень працевлаштування. Наприклад, створити рейтинг національних ЗВО за результатами опитування роботодавців. За основу беремо рейтингуваня від журналу «Гроші» [5] – пропонуємо ЗВО та бальну оцінку. Але відмінність буде полягати у рейтингуванні ЗВО в рамках регіонів. Тобто, виробничий сектор Вінниччини виставляє бали ЗВО Вінниччини, разом з тим лишаємо можливість дописати свій варіант вишу, якого немає у переліку. У результаті маємо – значимість показника абстрактного аграрного ЗВО у Вінниці дорівнює показнику Ярослава Мудрого із Харкова. І хоча внутрішні показники цих ЗВО абсолютно не піддаються порівнянню за більшістю існуючих рейтингів в Україні, але їх значення у своєму регіоні знаходиться на однакових рівнях. Тобто, вінницький аграрний у Вінниці має такий самий рівень у рейтинговому списку як харківський Ярослава Мудрого у Харкова.

У чому полягатиме сутність такого рейтингування. Проблема в тому, що випускник київського вишу в аграрному секторі не завжди має бажання їхати працювати до Могилів-Подільського району Вінницької області. І постає проблема – на основі рейтингування ТОПові ЗВО отримують більше фінансування і мають стрімкий розвиток, водночас регіональні ЗВО потерпають від фінансової кризи, а наслідком цього є недостатність кваліфікованих кадрів у регіонах.

У подальшому необхідно створити математичну модель, за допомогою якої матимемо можливість створення загального рейтингу на основі регіональних рейтингів із врахуванням усереднюючого показника (кількість населення, кількість робочих місць і т. п.) На нашу думку, тільки із використанням такої методики рейтингування ЗВО матимуть шанс конкурувати із ТОПовими, як наслідок отримувати додаткове фінансування і подальший розвиток.

Аналіз існуючих досліджень у сфері рейтингування закладів вищої освіти показав, що ця система не просто не досконала, а потребує значного доопрацювання. Використання міжнародного досвіду в цій сфері є неможливим для українських ЗВО. Вхідні бар'єри для українських ЗВО на сьогодні занадто високі. Саме тому в Україні необхідно розробити власний національний рейтинг, який би враховував всі особливості: галузеві, регіональні тощо. Найкращим варіантом є створення цілої системи показників та математичної моделі їх дольової участі в консолідованому рейтингу.

Список використаних джерел:

1. Кислюк К. В. Спеціальне документознавство. URL: https://pidruchniki.com/18471227/ dokumentoznavstvo/spetsialne_ dokumentoznavstvo (дата звернення: 14.11.2018).

2. Омельченко О. В., Баглай Р. О. Аналіз конкуренції на ринку освітніх послуг міста Вінниця. Наука і навчальний процес : наук.-метод. зб. матеріалів XV звіт. наук.-практ. конф., Вінниця, 7-8 квітня 2015 р. Вінниця: ВСЕІ Ун-ту «Україна», 2015. Ч. 2. С. 197–198.

3. Омельченко О. В. Аналіз конкуренції на регіональному ринку освітніх послуг. Конкурентоспроможність підприємства в умовах глобалізації: тези доповідей І Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 7-19 квітня 2014. Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2014. С. 118–120.

4. Омельченко О. В. Теоретичні передумови стратегічного протистояння підприємств-конкурентів. International Scientific Conference Formation of Modern Economic Area: Benefits, Risks, Implementation Mechanisms: Conference Proceedings, Part III, April 29. Tbilisi: SSOTU. P. 159–162.

5. Рейтинг банків – 2018: в тіні девальвації та ОВДП. Гроші. № 16 (64). 2018. С. 24–31.

Рецензент – д. пед. н., доцент,
директор Вінницького соціально-економічного
інституту Університету „Україна”
Г. В. Давиденко

УДК: 371.035

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ В ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Л. І. ОРЄХОВА

Реформування системи освіти спрямовується на відродження національної системи виховання, широке використання народної педагогіки та культури, надбань національного педагогічного досвіду. Успішному розв'язанню означених завдань сприятиме вивчення і впровадження в практику роботи ідей українських педагогів-просвітителів минувшини, зокрема Софії Русової. Аналіз досліджень, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми (І. Зайченка, Т. Ківшар, Н. Копиленко, І. Пінчук, О. Проскури), дозволяє дійти висновку, що проблема навчання рідною, українською мовою, організація освітнього процесу й досі залишається актуальною. Тому визначення нових підходів у навчанні української мови відбувається через переосмислення педагогічного досвіду, національних ідей, зокрема, педагогічно-просвітницької спадщини Софії Русової, **що і виступає метою нашого дослідження.**

Серед творів Софії Русової чільне місце посідають твори педагогічного напряму. Це пов'язане із національними та громадянськими поглядами Софії Русової на освіту. Вона вважала, що це головний обов'язок кожного свідомого українця. Накопичений практичний і теоретичний педагогічний досвід освітньої діяльності на рідній землі постійно необхідно аналізувати, переосмислювати, удосконалювати; переносити українські ідеї з політичної площини в освітянську; створювати нові наукові теоретичні концепції та апробовувати їх на практиці. Софія була глибоко обізнана з народними традиціями духовного, культурно-естетичного характеру, які знайшли своє відображення в таких працях як: «Весна і діти», «Дітячі малюнки», «1 листопада в українській гімназії в Ржевниці», «Теорія і практика дошкільного виховання». Ідеї визначальної ролі рідної мови в навчанні та вихованні були сформульовані в роботі «Дещо зо сучасної педагогіки. (Про психологічні і педагогічні заперечення двомовностей)». Відзначала С. Русова й велике місце фольклору в навчанні та вихованні дітей. Родина Русових активно вела роботу для зняття заборони з української мови. Коли 1904 році було створено комісію в Академії наук у Петербурзі для розв'язання питання щодо української мови, Русови ввійшли до цієї комісії як експерти.

На появу нових педагогічних думок Софії Русової впливала активна позиція та участь у відродженні національної системи освіти. Вона виступала за навчання українською мовою на всіх ланках освіти. Згадуючи свою роботу у відділах дошкільного виховання й позашкільної освіти Генерального секретаріату (згодом Міністерства) освіти УНР, С. Русова писала: «... якою великою й щасливою здавалась тоді вся Україна! Мені довелось об'їхати її від білих крейдяних гір Вороніжчини до шумливих порогів Дніпра в Катеринославі. У тому самому Катеринославі, де я тринадцять місяців сиділа в тюрмі за якусь українську книжку, тепер я вільно з доручення державної влади читала по українськи заклик до українських шкіл – «згори до низу». Чудодійний переворот!» [3]. Саме цей досвід став основою для написання творів «Єдина діяльна (трудова) школа», «Нова школа соціального виховання», «Педагогічні основи нової школи». У них розкриті теоретичні засади, принципи побудови та зміст навчально-виховної роботи школи в незалежній Україні.

Під час еміграції педагог написала такі фундаментальні праці, як «Дидактика», «Нові методи дошкільного виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», ряд наукових розвідок, багато статей, що істотно доповнюють і поглиблюють провідні положення педагогічної концепції С. Русової. Одним із важливих джерел нових педагогічних ідей Софії Русової стало знайомство з роботами західноєвропейської педагогіки, що дозволило їй іти «рівним кроком з усім тим, що в даний час найкращого з'являлося на Заході» [5, с. 107]. Вільне володіння Софією багатьма європейськими мовами дало можливість ознайомитись із оригіналами праць Дж. Дьюї, Е. Клапареда, Г. Кершенштейнера, В. Лая, Е. Меймана, Г. Спенсера, безпосередньо спілкуватися з педагогами, освітянами, вивчати їх досвід роботи, зокрема О. Декролі та М. Монтессорі. Переосмислюючи зарубіжний досвід, С. Русова знайомила педагогів із новими напрямами, теоріями, методиками навчання, розширювала педагогічний кругообіг українського педагогічного світу. Вона спонукала «рідну педагогічну Думку до життя, руху та поступу» [5, с. 107]. Після ознайомлення Софії з теоретичним і практиктичним досвідом зарубіжних учених у 1924–1925 рр. була складена «Програма із теорії виховання та навчання» для студентів УВПІ. Думки зарубіжних педагогів, психологів, соціологів міжвоєнної доби, переосмислені С. Русовою і пристосовані до потреб української

© Л. І. ОРЄХОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

національної школи, знайшли відображення в працях «Глобальна метода в народних школах Чехословаччини», «Колись і тепер», «Новий плян навчання в народніх школах в Бельгії», «О. Декролі», «Соціяльне виховання: його значіння в громадському житті», «Стан сучасної освіти в ріжних краях світа», «Сучасні течії в новій педагогіці» та ін.

Участь у міжнародних освітніх конгресах також сприяла збагаченню Софії Русової світовим педагогічним досвідом. Результатом якого стали статті: «Два міжнародні конгреси», «До Риму на два конгреси», «Конгрес Світового Союзу Освітніх Товариств», «Конгрес Освітніх Товариств», «Педагог-ідеаліст Адольф Феррієр». За результатами другого з'їзду Всесвітньої федерації педагогічних товариств у столиці Шотландії (1925 р.), Русова пише статтю «Единбурзький педагогічний з'їзд». У ній С. Русова повідомляє про зміст роботи шести його секцій, подає найцікавіші промови, найзмістовніші ідеї: «…о відношенні національного виховання і інтернаціонального». Наголошує, що вивчення іноземних мов виступає фактором єднання народів. У статті Русова також розкриває систему «трудових шкіл» Г. Кершенштейнера в Німеччині тощо [2, с. 233-245]. На педагогічному з'їзді Софія підтримала думки промовців про величезний виховний вплив національної поезії, літератури. Вона дійшла висновку: «Щоб знати народ, треба вчити його великих поетів» [2, с. 237]. Софія Русова, як і представники Англії, Індії, Японії, підтримала заклик делегата з Мадьярщини дати «кожному народу бути добрим націоналістом і разом із тим єднатися з другими народами, на яких точках він хоче». Лише на такій основі, стверджувала педагог, відбудеться міжнародне єднання. І сьогодні актуальними для українців є слова, які прозвучали на з'їзді: «Будемо пишатися своєю історією лише оскільки вона заслуговує нашої гордости; щиро вкажемо нашим дітям де, в чому були ми неправі і будемо з певністю чекати в майбутньому братерство усіх народів, а шлях до нього – через націоналізм...» [2, с. 238].

Вивчаючи педагогічні праці Софії Русової, можна стверджувати, що вони відтворюють широке коло освітньо-виховних проблем: від ролі освіти й виховання у долі народів, які стали на шлях незалежності або виборювали її, – до окреслення науково-методичних основ, шляхів і засобів розбудови національного шкільництва, принципів, методів, форм і засобів навчання та виховання дітей дошкільного й шкільного віку, молоді, дорослого населення.

Багато цих питань розглянуто педагогом у працях, які написані на рідній землі, зокрема в десятках публікацій, які друкувалися на сторінках українських педагогічних журналів «Світло» в 1910-1914 рр. та «Вільна українська школа» в 1917-1919 рр., а також у фундаментальному курсі лекцій «Дошкільне виховання».

В останні десятиліття життя педагог зосереджується на загальнолюдських і національних аспектах навчання і виховання взагалі. Її найбільше цікавили суспільні аспекти виховання та його найновіші напрями. За переконанням Русової, виховання здатне «переробити в певних межах» вдачу народу, стати одним із показників його національного самовизначення [5, с. 7]. Для цього воно повинне охоплювати не тільки дітей дошкільного та шкільного віку, але й усю молодь, усе доросле населення. Ця думка пронизує багато педагогічних творів С. Русової, написаних у 1920-х-1930-х рр. Як і в працях довоєнного періоду та часів УНР, у творах міжвоєнної доби знайшли своє відображення загальні положення майбутньої української школи. Публікації цього періоду доповнюють, розширюють і конкретизують їх, особливо у визначенні місця та ролі школи в незалежній Україні, мети й завдань навчально-виховної діяльності відповідно до нових умов життєдіяльності українського суспільства.

Софія Русова брала участь у розроблені конкретних орієнтирів створення системи позашкільної освіти, здійснені чітких кроків у реалізації висунутого нею гасла: «Наука для усіх через активне самостійне навчання» [2, с. 227]. Проте, якщо в Україні періоду її незалежності Софія Русова отримала змогу розробити й частково реалізувати програму організаційного становлення й утвердження різних форм позашкільної освіти, то за її межами вона зосередилася на теоретичному обґрунтуванні потреби всезагальної освіти та її ролі у морально-соціальному становленні молодого покоління, підготовці його до свідомої праці «для рідного краю, для визволення свого рідного народу з ланцюгів темноти і поневолення, для поліпшення соціальних і політичних умов його життя» («Моральне виховання в позашкільній освіті») та на висвітленні зарубіжного досвіду освіти дорослих і її стану на українських землях Галичини, Буковини й Закарпаття («Народні бібліотеки й читальні в Чехії», «Просвіта» за 70 літ існування»).

У працях Софії Русової знайшли відображення і проблеми теорії навчання, найбільш повно розкриті в її «Дидактиці». Вдало використовуючи описовий та історичний методи дослідження, учена порівняла погляди на зміст поняття «дидактика» представників наукової думки різних епох і на цій основі дійшла висновку: дидактика – це невід'ємна частина педагогіки, це «наука про найкращі засоби навчання». Головним її предметом, отже, є «навчання в різних його формах» [3, с. 17]. Під навчанням

педагог розуміла процес, протягом якого дитина під керівництвом учителя «опановує будь-який матеріал, направляючи на це всі свої душевні сили». Навчання, за її словами, – це «пробудження, спонукання й розвиток усіх розумових здібностей дитини...» [3, с. 88]. Ідеалом навчання в працях С. Русової виступає, передусім, розвиток розуму, думки учня «в напрямку найбільшої самостійности й вироблення найміцнішого почуття солідарности у спільній праці в певній шкільній колективній організації» [3, с. 159].

Як «рід навчання» Софія Русова розглядала також освіту, яка, в її трактуванні, є «ширшим розумінням слова вчення», оскільки стосується інтелектуальних знань і «дається більш дорослим дітям ... не тільки через книжки, а й через безпосередній контакт з людьми, через перебування в ріжних місцевостях, середь ріжних народів» [3, с. 15]. Тобто освіта – це «щось більше, ніж виховнича установа». «Придбання» освіти, на думку педагога, – це колективна праця, яка «утворює цілий організм молодого покоління» [3, с. 7]. А спроби «відділити» виховання від навчання, освіти, педагог вважала такими, що не мають ґрунту ні з філософського, ні з психологічного поглядів. Водночас індивідуальні проблеми педагогіки як науки про виховання і дидактики С. Русова вважала різними, бо вони випливають із різних «вихідних точок»: перша йде за теорією «змагань та почуття», базується «головно на волі та нахилах», друга – на діяльності «познавальних сил», розуму [3, с. 8]. Оскільки дидактика, за С. Русовою, є «мистецтвом навчати», то вона повинна «урегулювати» всі предмети навчання. Серед них педагог виділяла фундаментальні, без знання яких не можна зрозуміти інших наук, називаючи їх «ґрунтовно-підготовчими» (наприклад, географія – для історії; математика – для фізики). До другої групи відносила дисципліни, «потрібні для розуміння суцільної системи знання, для складання одної наукової синтези», – філософію, логіку, соціологію. Іншу групу навчальних предметів становлять ті, що мають «емоціональну» вагу, дають високу мистецьку насолоду і впливають «на творення ідеалу краси, який так наближається до ідеалу добра»: музика, «малярство», «красне письменство» [3, с. 125–126]. Але в основу всього навчального процесу, незалежно від поділу програмових предметів, за твердим переконанням Софії Русової, мають лягти рідна мова та математика, на ґрунті яких розвиваються, з одного боку, філологічні науки, а з іншого, – природознавчі та географія.

У питаннях дидактичних принципів навчання С. Русова традиційно вважала за необхідне йти від відомого учням до невідомого, від легкого до важкого, від простого до складного, від конкретного до абстрактного. Водночас підкреслювала, що можна й навпаки: нове наближати до вже відомого, а важке завдання поставити «на свіжу увагу». Серед принципів і правил навчання вона рекомендувала й такі: від емпіричного до раціонального, від неозначеного до певного визначення. Радила ніколи не поспішати, не переходити до іншого, «поки попереднє не злилося з душею й розумом учня»; не викликати «нової сили учня до діяльности, поки не використані й не піднесені до готовности сили меншого значіння»; не «багато за один раз вчити, мало вимагати, але з усього поданого й запринятого учнем виробляти таке уявління, яке назавше затямлюється ним» [3, с. 93]. Вимагаючи від учителя «пам’ятати дидактичні правила», Софія Русова не вважала за доцільне триматися їх, «як сліпий плоту». Вважала, що «окрім усіх дидактичних засобів, кожний учитель має свій індивідуальний, приладнений до своєї кляси, до відомих йому учнів, до тих, або інших умов навчання» [3, с. 93]. Серед найголовніших «цінностей» навчання С. Русова визначила такі: засвоєння знань; дисциплінування мислення; розвиток моральності, розуміння відповідальності; пристосування до оточення; почуття «щастя від вчення й од товариства»; почуття задоволення від гармонійного розвитку всіх сил і здібностей тощо [3, с. 90]. У питаннях методів навчання педагог виходила із розуміння цього поняття не тільки як засобу «для приладнення індивідуального розуму до предметного матеріялу» [3, с. 102], але і як раціонального шляху до осягнення, розв'язання якоїсь проблеми, який базується на психологічних основах, на результатах новітніх експериментів. На її думку, «метода завше залежить од відносин між інстинктовним завданням – з одного боку і свідомою метою – з другого». На цій основі вона виділила п'ять ступенів «створення ... правильної методи вчення», серед яких: пробудження в учнів «інтересу й зусилля для осягнення мети...»; розробка плану «для цілого процесу» навчання, його реалізація; порівняння досягнутих результатів із тим, що намічалося спочатку; оцінка «методу», критичне ставлення до його «позитивних і негативних якостей» [3, с. 102-103].

Услід за сучасною їй педагогічною думкою та на підставі власних міркувань педагог визначила чотири основні дидактичні методи: «1) аналіз речей, 2) аналіз думок, 3) синтеза речей, 4) синтеза думок» [3, с. 104]. Проте індуктивними і дедуктивними, як загальними методами навчання, С. Русова не обмежувалася, наголошуючи, що «ріжні предмети або ріжні завдання вимагають ще вживання инших метод»: «назірного» (наочного), пояснювального, розвиваючого, методу гри тощо [3, с. 107]. У працях Софії Русової чимало місця відводиться аналізу принципів і методів навчання, розроблених і

впроваджуваних представниками тогочасної зарубіжної педагогіки. Аналіз нових дидактичних ідей О. Декролі, М. Монтессорі, В. Лая зумовив висновок ученої про те, що вони призвели до зміни становища вчителя в школі. Педагог-науковець і освітянин-практик, С. Русова основним обов'язком учителя вважала глибоке знання індивідуальних особливостей своїх учнів, уміння залучити кожного з них до активної праці, викликати необхідні для цього зусилля. «Той не вчитель, – наголошувала педагог, – що не пробуджує цікавости в учнів, і вони у клясі нудяться», байдужі до його слів. Учитель – високий професіонал, тонкий знавець дитячої душі, вмілий організатор не повинен забувати таких правил: «1) Нічого не вимагати од дитини над її сили; 2) Викликати на допомогу для розв'язання якоїсь проблеми природну спритність дитини; 3) Навчити дитину працювати; 4) Викликати бадьорість і утворити у клясі таку піднесену атмосферу, щоб праця йшла жвавіше» [3, с. 118].

Русова активно друкується в багатьох педагогічних журналах, де говорить про вчителя як центральну постать у навчально-виховній роботі, порушує питання національної освіти серед народів Росії, де наголошує, що рідна мова є важливим засобом формування свідомості, а навчання рідною мовою має посісти визначальне місце в школах різних народів Росії.

Надзвичайно актуальні слова Русової й сьогодні: «Рідна національна школа – це є перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужости, якою було окуто його серце за часів утисків і пригноблення його власної думки, його національної свідомості» [3, с. 295]. Русова наголошує: «Тільки рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності. Раби утворювалися в тій чужій школі, яка до сього часу панувала у нас в Україні, раби-учні, які в стінах школи мали зрікатися усього рідного, нехтувати усім тим, що вони поважали в рідній хаті, забувати материнську мову і ставати перевертнями, зрікатися рідного краю, рідного люду» [3, с. 295]. Три аспекти виводить вона у націоналізації школи: народна словесність, мистецька і музична творчість. Слово народне, народні мистецькі вироби, спів – усе це «дає психічне задоволення учням, сприяє вільному розвиткові їх духовних сил» [3, с. 295].

Діяльність Софії Русової мала яскраво виражений національний характер. Її концепція дошкільного виховання, розробка питань шкільної, професійної, вищої освіти засвідчує, що вона бачила істинні джерела відродження української мови, української освіти, нації. Безперечно, необхідно, щоб педагогічна спадщина Русової стала надбанням і педагогів-теоретиків, і педагогів-практиків на всіх ланках освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивчені історичного досвіду інших педагогів-просвітителів цього періоду.

Список використаних джерел:

1. Загнітко А. П., Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності : навчальний посібник. Донецьк : Український Культурологічний Центр, 2001. 56 с.
2. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової. Чернігів : Деснянська правда. 2006. 264 с.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : ППСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2001. 432 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. Москва : Прометей, Юрайт, 1998. 464 с.
5. Проскура О. Біля джерел української педагогічної думки. Київ : Освіта, 1996. 176 с.
6. Русова С. Мої спомини. Київ : Освіта, 1996. 224 с.

УДК 330.88:378.16

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ПОВЕДІНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В. В. ШВЕД

Сьогодні в освіті України відбуваються стрімкі зміни, що викликані вимогами часу. Прийняття нових Законів України «Про вищу освіту» та «Про освіту» призвело до трансформації відносин викладач – університет, а бурхливий розвиток електронних освітніх і навчальних курсів до трансформації відносин викладач – студент. Ті методи та інструменти, що використовувались в освіті раніше вже не є настільки актуальними, а використання нових інструментів гальмується необізнаністю та інерцією попередніх років.

Наразі все більшої актуальності набуває компетентісний підхід, за якого недостатньо набути певних знань, життєвоважливо вміти постійно отримувати нові знання, застосовувати набуті знання у відповідності до вимог часу, а також системно самовдосконалюватися та розвиватися.

Освіта за своєю сутністю є симбіозом індивідуальних та колективних дій, а тому настільки важливо адаптувати сучасні механізми та інструменти поведінкової економіки для використання в освітній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблемами реформування вищої освіти в Україні займається значна кількість науковців, зокрема економічним аспектам освіти присвячено роботи Л. Лебедевої, А. Митрофанова, В. Савченко; питанням використання економічних та управлінських інструментів у вищій освіті присвячено роботи С. Ушеренко, І. Козубської та ін. Проте можна констатувати, що українські автори недостатньо уваги приділяють розгляду питання реформування системи освіти в контексті взаємозв’язку освіти та економіки, а саме поведінкової економіки.

Метою статті є аналіз можливості використання інструментів поведінкової економіки у освітній діяльності.

Для більш глибокого розуміння сутності поведінкової економіки та її зв’язку із компетентісним підходом в освіті варто звернути увагу на теорію колективних дій, яка фактично і призвела до появи нових економічних поведінкових теорій.

Автором та засновником теорії колективних дій є Мансур Олсон, який в 1965 році у своїй роботі «Логіка колективних дій: суспільні товари і теорія груп» сформулював її сутність [1].

В основі теорії колективних дій покладено розуміння того, що існує певне колективне благо. А знання фактично і є синтезованим колективним благом. Цінність такого блага формується саме в колективному вимірі, оскільки розвиток інформаційних технологій зробив знання безпрецедентно доступними.

Тобто можна стверджувати, що освіта як процес і є глобальним колективним благом, що не піддається співставності з точки зору компетенісного підходу.

Але колективні процеси завжди стикаються з тим, що не всі учасники освітнього або наукового процесу готові разом докладати злагоджених зусиль для досягнення загально прийнятного результату. Завжди знайдеться хтось, хто готовий усвідомлено користуватися досягненнями колег і не виконувати власні обов'язки [2].

Тому особливої уваги заслуговують мотиваційні стимули, які змушують кожного прикладати співставні зусилля для досягнення колективного результату.

Стимули можуть бути як позитивні, так і негативні. В освіті позитивним стимулом може бути: існування онлайн-платформ для інституційної освіти та самоосвіти; можливість роботи в групі професіоналів, коли кожен володіє власним досвідом та сприяє вирішенню загальної проблеми і впливає на рівень освіти всіх учасників групи; спільне використання ресурсів інституцій, які зазвичай важко доступні для індивідуальних учасників тощо. Негативним стимулом може бути: невизнання диплома роботодавцем; нерозуміння роботодавцем або професійним світом неформальної та інформальної освіти; корупційна складова освіти тощо.

Варто відзначити, що хоч теорія колективних дій і передбачає роботу в групах, проте вона наголошує на важливій ролі селективних стимулів – тобто стимулів, які є важливими не для всієї групи, а для її певних учасників, а найчастіше і взагалі лише для окремого учасника. Такі селективні

© В. В. ШВЕД
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

стимули відзначаються індивідуальністю та сприяють формуванню груп на основі свідомого поєднання учасників [3].

Загальну роль селективних стимулів описує загальне правило Олсона, наведене в роботі Є. Майбурда: «За інших рівних умов, чим більше число учасників, які отримують вигоду від колективної дії, тим менше частка вигоди, що припадає на одного учасника. Тому, за відсутності селективних стимулів, з ростом чисельності групи спонукання до групової дії зменшується, так що великі групи менш здатні діяти в загальних інтересах, ніж малі» [4].

Таким чином, можна стверджувати, що використання теорії колективних дій в освітній діяльності дасть змогу формувати групи здобувачів не на основі формальних ознак, як то назва спеціальності чи рік вступу, а на основі чіткого розуміння здобувачем, яку саме компетенцію він чи вона хоче здобути. Водночас те, що зараз сприймається як недолік, насправді є великою перевагою, оскільки, за правилом Олсона ефективність селективного стимулу знижується під час зростання чисельності групи. У малих групах спрощена комунікація, більш сталий зв'язок між учасниками, менше конфліктогенів, превалююча роль компетенцій та індивідуалізації. У великих групах окрім того, що все вищенаведене набуває негативних ознак, вагому роль відіграє матеріальне стимулювання. Так, неможливо навіть на основі селективних стимулів, достатньо мотивувати кожного, а тому ми переходимо до матеріальних стимулів. Матеріальні стимули є однорідними для кожного учасника групи та обмежені у своїй дії. Крім того, використання матеріальних стимулів в освіті негативно позначається на самій сутності компетентісного підходу.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій дозволяє сьогодні формувати малі групи, оскільки доступність якісних освітніх послуг радикально вплинула на рівень конкуренції на освітньому ринку і, крім того, призвела до зниження витрат часу та ресурсів, що використовуються в освітньому процесі [5].

Таким чином, можна стверджувати, що теорія колективних дій, як базис поведінкової економіки, може використовуватися у застосуванні компетентісного підходу в освіті.

Поведінкова економіка базується на розумінні та вивченні тих стимулів, що спонукають людину приймати те або інше рішення. Сутність поведінкової економіки розкрита в праці Ричарда Талера «Новая поведенческая экономика». Спираючись на його працю, можна констатувати, що поведінка людини в будь-якій ситуації завжди направлена на досягнення особистої вигоди, але ключовий вплив на вибір завжди чинять психологічні фактори [6].

Тобто, коли людина приймає рішення набути певну компетенцію, вона керується метою досягнення особистої вигоди, проте ця вигода базується на відповідному, чітко індивідуалізованому стимулі. Такий індивідуалізований стимул є, звичайно, селективним та таким, що чинить вирішальний вплив на формування відповідної освітньої траєкторії.

Поведінкова економіка керується відповідними принципами:

– принцип рівності всіх учасників;

– принцип саморегулювання, тобто прийняття всіма учасниками однакової відповідальності та всіх наслідків;

– принцип екологічності, тобто розуміння та прийняття всіма учасниками того, що діяльність має бути максимально безпечною та дружньою для оточуючих та довкілля. Крім того, цей принцип досить часто розглядається не лише у відношенні до екології, а у відношенні до всієї людської діяльності, і його можна перефразувати як – «не зашкодь»;

– принцип раціональності, тобто розуміння того, що всі учасники володіють всією повнотою інформації, а всі їхні дії будуть максимально спрямовані на отримання вигоди;

– принцип відкритості. Даний принцип багато в чому тотожний попередньому в контексті володіння всією повнотою інформації, проте також передбачає тотальну інформаційну відкритість та безбар'єрність;

– принцип «евангілізації», тобто розуміння потенційними власниками продукту, що даний продукт має не тільки принести вигоду власниками, але і певну користь для суспільства в цілому. Водночас друге досить часто важливіше за перше [7].

Якщо підійти до розуміння освіти з точки зору економіки, то можна констатувати, що ринок освітніх послуг надзвичайно добре підпадає під дію закону попиту та пропозиції. Відкритість та інформатизованість сучасного суспільства призвели до того, що знання доволі швидко втрачають свою актуальність, і освітні інституції банально не встигають із-за власної інерційності за викликами сьогодення.

Розуміння освіти, як поведінкового процесу, дає змогу визнати той факт, що з одного боку всі споживачі знань у рівній мірі володіють знаннями і можуть їх використовувати будь-яким чином, але не

порушуючи разом з тим норм законодавства та моралі, а з іншого – всі продавці знань знаходяться в абсолютно рівних умовах і конкурують лише якістю знань, а не можливістю доступу до знань.

Адаптація принципів поведінкової економіки до особливостей освітнього процесу дозволяє сформулювати їх наступним чином:

– рівність всіх учасників освітнього процесу;

– принцип однакової відповідальності всіх учасників освітнього процесу за володіння знаннями та наслідки від їх використання;

– принцип невикористання отриманих знань та навичок з метою нанесення шкоди;

– принцип відкритого доступу до знань та безбар'єрність даного процесу;

– принцип «евангілізації». Носії знань, забезпечуючи споживачів інформацією та формуючи в них нові знання, доволі часто перевагу віддають власній «соціальній місії», погоджуючись із низькою зарплатою та соціальною незахищеністю [8].

Всі ці принципи досить добре сприяють розумінню компетентісного підходу як селективного процесу, що спрямований на досягнення індивідуалізованої мети в тісній взаємодії із учасниками.

Вирішальну роль у поведінковій економіці відіграє інформаційна доступність та відкритість. Саме це сприяло трансформації сучасних світових освітніх центрів із закритих елітарних спільнот, що відгороджені від іншого світу різноманітними бар'єрами, як то: вступні іспити, вартість навчання, кількість вільних місць для набору, у відкриті платформи, які абсолютно вільно поширюють знання. Поява таких інформаційних ресурсів як TEDx, Coursera, Khan Academy сприяло тотальній відкритості та доступності знань для всіх бажаючих у будь-який момент часу та в будь-якому місці. Доброю практикою стало для університетів розміщувати у вільному доступі лекційні курси та всі необхідні матеріали для самостійного вивчення дисципліни.

В Україні є власні розробки, та ж платформа Prometeus, проте українські споживачі ще не в повній мірі зрозуміли роль даного освітнього інструменту для формування власної освітньої траєкторії та набуття все нових і нових компетенцій. Українські університети ж, з одного боку, розвивають власні платформи дистанційного навчання, а з іншого, як правило, обмежують до них доступ для нестудентів відповідного університету. Тобто, з одного боку в споживача є можливість використовувати кращі освітні практики з усього світу, а з іншого залишається жорстка прив'язка до «уречевленості освіти».

Одним із найпоширених проявів поведінкової економіки є модель коворкінга.

Коворкінг можна уявити собі у вигляді «мурашника», в якому не існує інституалізованих відносин субординації та підпорядкованості, а кожен учасник вільний в умовах приєднання або відмови від участі. Важливо відзначити, що учасники «мурашника» можуть бути об'єднані спільною метою для ситуаційної або системної співпраці, а можуть зберігати повну індивідуальність і незалежність [9].

Використання моделі коворкінгу в освіті дозволить зберегти соціалізованість особи, проте і дасть можливість кожному більш виважено використовувати власні сили і ресурси, наближаючись до побудови унікальної освітньої траєкторії. Однак, підвищення власної конкурентоспроможності та унікальності несе і нові ризики. Відмова від патерналізму передає всю повноту відповідальності на індивідуальний рівень.

Тобто, коли споживач знань на основі компетентісного підходу вибудовує власну освітню траєкторію, то всю відповідальність за доречність обраних компетенцій, якість набуття знань та актуальність сформованих навичок несе саме він. Не можливо буде звинувачувати державу за незрозумілу та формалізовану освітню програму, університет – за відсутність лабораторної бази, а викладача – за низьку якість викладання.

Коворкінг дає змогу не зупинятися на одному університеті. Не подобається якість викладання – у будь-яку мить можна змінити викладача, курс або університет. Такий інформальний підхід велику відповідальність покладає на викладача. Саме від його сумлінності та професіоналізму залежатиме якість освітнього продукту, що пропонується.

Необхідно відзначити, що модель коворкінгу може бути використана тільки в передвищій, вищій та післявищій освіті, і аж ніяк не в дошкільній або шкільній освіті.

Використання моделі коворкингу в освіті має такі переваги:

- економія на масштабі;
- постійне професійне зростання та саморозвиток;
- взаємодопомога та співробітництво;
- мотивація і мікроклімат.

Також даній моделі можуть бути притаманні й такі недоліки:

- підвищення особистісних витрат ресурсів;
- зниження мотивації та цілеспрямованості;

- перевантаження освітньої траєкторії та бажання мати все і одразу;
- «білий шум» та вигорання на його основі [10].

Для нівелювання цих недоліків варто використовувати допомогу тьютора – не професійного викладача університету, а наставника, який допомагає раціонально розподілити наявні ресурси, підтримуватиме мотивацію та забезпечить побудову прийнятної індивідуальної освітньої траєкторії.

Тобто, модель коворкінгу може бути використано у вищій освіті як таку, що відрізняється низьким рівнем патерналізму і дозволяє здобувачу знань отримати високі, якісні та унікальні компетенції.

Таким чином, можна констатувати той факт, що сучасна освітня діяльність ґрунтується на положеннях теорії колективних дій, використовує принципи поведінкової економіки, а окремі моделі поведінкової економіки доречно використовувати в рамках компетентісного підходу в освіті.

Список використаних джерел:

1. Олсон М. Логика коллективных действий: Общественные блага и теория групп: пер. с англ. Москва : Фонд Экономической Инициативы, 1995. 165 с.
2. Аузан А. Государство заботится об общем благе. URL: http://slon.ru/specials/ economy-faculty/lections/110/ (дата звернення 14.11.2018).
3. Швед В.В. Теория коллективных действий и викиномика: анализ исторической трансформации *Проблеми економіки*. 2017. № 1, Харків. С. 315–320.
4. Майбурд Е. Экономика коллективного действия. URL: http://7iskusstv.com/2012/Nomer9/Majburd1.php.
5. Швед В. В. Теорія колективних дій в освіті. *Актуальні питання освіти і науки :* збірник наукових статей V міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2017. С. 119–123.
6. Талер Р., Санстейн К. Nudge: Архитектура выбора. Как улучшить наши решения о здоровье, благосостоянии и счастье. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. 240 с.
7. Омельченко Е.В., Швед В. В. Шэринговая экономика как путь развития мировой экономики. *Вестник КРАГСиУ* (Теория и практика управления). 2017. № 18. Сыктывкар, Республика Коми, Российская федерация. С. 117–122.
8. Медведкін Р. В., Швед В. В. Використання технологій шерінгу у освітній діяльності. *Подільський науковий вісник*. Вінниця, 2018. № 1. С. 112–115.
9. Швед В. В. Коворкинг: возможности и преграды. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2015. № 4. Миколаїв. С. 1090–1095.
10. Швед В. В. Феномен коворкинга: сотрудничество или диссонанс. *Розвиток національної економіки: теорія і практика* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, 2015. С. 55–57.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

УДК 17.023.36: 371.134

ДІЛОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Л. Л. ДИКА

Сучасні умови ринкового господарювання вимагають нових, перспективних форм управлінського впливу, які б могли забезпечити максимально можливе досягнення цілей підприємства та результатів його діяльності.

Це, в свою чергу, вимагає створення такої управлінської системи, за якої працівнику була б невигідна пасивна участь у трудовій діяльності підприємства. Саме тому в менеджерів виникає необхідність більше уваги приділяти діловій комунікації як чиннику формування корпоративної культури. Саме культурологічний підхід до дослідження ефективного функціонування підприємства (установи, організації) передбачає вивчення процесів, що відбуваються в організації, через культуру спілкування, яка визначає специфіку діяльності, особливості взаємодії між працівниками, вимоги і ставлення до них тощо.

Важливість даного питання підтверджується тим, що ефективне управління підприємством, у тому числі персоналом, передбачає тісну взаємодію управлінських форм і методів з корпоративною культурою організації.

Загальновідомим є той факт, що майже кожна організація, яка успішно працює, має власну корпоративну культуру, тобто сукупність найважливіших положень діяльності організації, обумовлених місією та стратегією розвитку, що знаходять своє відображення в соціальних нормах і цінностях, які поділяють більшість працівників.

Така культура дозволяє відрізнити одну організацію від іншої, створює атмосферу ідентифікованості для її членів, зміцнює соціальну стабільність, є контролюючим механізмом, який направляє і формує відносини та поведінку працівників організації, установи, підприємства.

Оскільки основною складовою системи забезпечення конкурентоспроможності сучасного підприємства (організації, установи) є оптимізація соціально-трудових відносин, формування й подальший прогресивний розвиток корпоративної культури, тому важливу роль у підготовці майбутніх фахівців відіграє формування умінь і навичок грамотного спілкування.

Питанням проблеми формування корпоративної культури присвячено чимало наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Так, корпоративну культуру як економічне поняття та важливий чинник управління персоналом у своїх наукових працях розглядали такі вітчизняні та зарубіжні вчені та науковці, як: Т. Алпєєва, Б. Гаєвський, Ю. Давидов, Ю. Красовський, Ю. Палеха, С. Рей, О. Грішнова, І. Мажура, Т. Кицак, І. Петрова, М. Коул та ін.

Дослідженням корпоративної культури, як важливого чинника ефективного функціонування організації та управління персоналом організації, присвячені наукові робити таких вчених, як Ю. Давидова, Г. Назарової, Ю. Красновського та ін.

Теоретико-прикладні аспекти управлінського впливу обґрунтовано в дослідженнях С. Бандура, Н. Барної, О. Грішнової, В. Данюка, А. Колота, М. Семикіної, О. Уманського та ін. Широке відображення різних сторін становлення і формування системи управління персоналом знайшло вияв у працях російських вчених: В. Афанасьєва, В. Асєєва, Б. Гєнкіна, В. Дятлова, А. Єгошина, П. Іванова, А. Кібанова, Р. Лівшиця, С. Нікітіна, Г. Слуцького.

Питанням сутності ділової комунікації присвячено роботи М. Дмитренка, В. Назаренка, Т. Орлової, Г. Поцепцова та ін.

Ґрунтовний аналіз наукових публікацій свідчить: незважаючи на значний інтерес і важливе соціальне значення корпоративної культури, як ефективного засобу управління організацією, недостатньо висвітленими є аспекти ділового спілкування, як чинника формування корпоративної культури у майбутніх фахівців.

Мета дослідження – висвітлити особливості корпоративної культури, як основи управління організації; з'ясувати особливості ділової комунікації, як важливого чинника формування корпоративної культури майбутніх фахівців задля ефективного управління організацією.

Одним із елементів корпоративної культури в організації (компанії, підприємства) є таке поняття як «ділова комунікація». Зазначимо, що в сучасному менеджменті відбувається перехід від традиційних до інноваційних форм і методів управління. Глобальна економічна конкуренція та

© Л. Л. ДИКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

стрімкий розвиток інформаційних технологій примусили організації змінити організаційні структури, які були ефективні майже протягом усього XX сторіччя, і віддати перевагу структурам, що ґрунтуються на ідеях командного підходу (Ю. Сурмин та Н. Туленков) [16, с. 22]. Якщо за традиційного підходу основні завдання керівника зводилися до забезпечення контролю над працівниками, стабільності та ефективності виробництва, то за інноваційного на перший план виходять врахування ентузіазму і творчих здібностей людей, пошук спільних норм і цінностей, заохочення командної роботи, співробітництва, партнерства (Ю. Демін) [16, с. 23].

Сьогодні саме життя вчить працювати в команді, тобто складність завдань, які постійно окреслюються, спричинює необхідність об'єднання людських ресурсів, їхньої згуртованості та взаємопідтримки для розв'язання різноманітних професійних і життєвих ситуацій. Дослідники підкреслюють, що вміння бути лідером та управляти командою стало стандартною вимогою до сучасного керівника.

Отже, серед важливих умінь майбутнього керівника – уміння організувати роботу команди і працювати в її складі.

Зважаючи на вищевикладене, до операційного компонента управлінської культури належать:

– володіння соціальними навичками членів команди (вміння «завоювати» ставлення групи, підвищувати її згуртованість, засвоїти групову самосвідомість);

– комунікативні вміння, необхідні для налагодження ділового та міжособистісного спілкування (уміння слухати і співпереживати, доречно використовувати невербальні засоби спілкування);

– володіння навичками партнерської взаємодії (готовність допомагати іншим, вміння знайти точки перетину, спільні цінності та інтереси, гідно оцінити пропозиції інших, відкритість, гнучкість, емоційна стабільність, дружелюбність) [22, с. 54].

У реальних умовах виробництва всі базові компоненти управлінської культури: когнітивний, особистісний та операційний тісно переплетені між собою, тому вони характеризуються єдністю взаємодії й взаємовпливу. Відсутність хоча б одного з них, на нашу думку, спричинює зниження рівня управлінської культури. І навпаки, наявність усіх структурних компонентів забезпечує успішність здійснення управлінських функцій майбутнім інженером, є основним показником сформованості його управлінської культури.

Звичайне спілкування, включене в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення й контролювання їхньої діяльності. Разом із тим спілкування задовольняє особистісну людську потребу – контакт із іншими людьми.

Спілкування – це багатоплановий процес розбудови контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності. У процесі спілкування можна умовно виділити три сторони:

- комунікативну (передача інформації),
- інтерактивну (взаємодія),
- перцептивну (взаємо сприйняття) [26, с. 31].

В основі спілкування лежить здатність акумулювати корисну інформацію, обмін якою зумовлюється внутрішнім інтересом, готовністю до ділової активності. Менеджерське спілкування являє собою діяльність щодо органічної соціально-психологічної взаємодії суб'єкта управління із представниками вищестоящого рівня управління, з управлінцями свого рівня або із підлеглими, з метою обміну діловою інформацією, надання управлінського впливу, встановлення взаємин за допомогою комунікативних засобів [30 с. 78]. Такий вид спілкування передбачає вміння менеджера швидко, оперативно й правильно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування; правильно планувати й здійснювати саму систему комунікації, зокрема, її найважливішу ланку – мовний вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту спілкування комунікативні засоби, постійно підтримувати взаємодію керуючої та керованої підсистем.

Під діловим спілкуванням ми розуміємо процес мовної взаємодії двох або декількох осіб, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією й досвідом і що передбачає досягнення певного результату, вирішення конкретної проблеми або реалізацію певної мети. Більше того, останнім часом у зв'язку із розвитком інформаційних технологій і розширенням меж комунікативного простору, а також зростаючої ролі бізнесу в суспільному житті будь-якої країни, ділове спілкування постійно розширює сферу свого функціонування. Виступаючу однією з форм взаємодії людей у процесі спілкування, ділову комунікацію слід розглядати, скоріше, як інформаційний аспект спілкування. Причому, головним тут виступає не передача, а обмін не лише інформацією, а й знаннями, інтелектуальною власністю [39, с. 61]. Звідси випливає, що релевантним для розкриття сутності поняття «ділова комунікація» виступає також поняття «знання», що є глибшим й ширшим, ніж концепт «інформація». Поняття «знання» у даному контексті передбачає, з одного боку, набір з отриманих раніше досвіду, цінностей, контекстної інформації, експертних оцінок, що інкорпорує новий досвід в інформацію; а з іншого – здатність до інновацій, прагнення до самостійної творчої діяльності. Знання виникають і з інформації шляхом порівняння, встановлення зав'язків, оцінки, визначення області застосування.

Зазначимо, що комунікація являє собою процес, зв'язаний і з міжособистісним, із організаційним спілкуванням під час передачі інформації як усередині організації, так і у зовнішнє середовище [17].

Саме за допомогою комунікацій інформація передається особами, що ухвалюють рішення, їхнім виконавцям. Щодо поняття «інтелектуальна власність», то йдеться про створені людиною власні продукти розумової діяльності.

Ділова комунікація, як діяльність, забезпечує взаємодію двох або більше унікальних і складних систем, що відбувається в різних ситуаціях із використанням різних засобів і каналів спілкування.

Характеристики, параметри взаємодіючих систем, ситуації, обрані засоби в кожному випадку будуть відрізнятися від іншого акту комунікації, тому типологізація видів ділової комунікації може здійснюватися на різних підставах, за різними критеріями [17].

Ділова комунікація виступає як процес доцільний, тобто, вступаючи в контакт, комуніканти переслідують певні цілі й інтереси. Результат комунікації неодмінно передбачає кореляцію інтересів її учасників. Їхні інтереси можуть збігатися між собою або вступати в протиріччя. У першому випадку комунікативний акт вимагає від комунікантів мінімальних комунікативних навичок щодо вибору й здійснення підходящої стратегії. У разі розбіжності інтересів на результат комунікації впливають як особистісні особливості комунікантів, так і низка соціальних чинників, а також їхня комунікативна компетентність [26, с. 88].

Остання найчастіше зводиться до вміння впливати на співрозмовника у такий спосіб, щоб переконати в чинності своїх аргументів і домогтися здійснення власних інтересів. Особливо виразно це актуалізується саме в менеджерській діяльності, де успіх комунікантів суттєво залежить від уміння переконливо привернути партнера на свій бік.

Успішність ділової комунікації безпосередньо обумовлена комунікативною компетентністю менеджера, що передбачає адекватну реакцію на контекст ситуації, вірну оцінку співрозмовника, а також його інтересів, особистісних якостей, уразливості, формування в нього позитивного сприйняття власної особистості. Ефективний менеджмент організації уможливлюється завдяки ефективному менеджменту організаційних комунікацій. Інакше кажучи, комунікацією треба управляти. Відтак, виникає потреба в комунікаційному менеджменті. «Комунікаційний менеджмент – це самостійний вид спеціального менеджменту, що спрямований на пізнання й використання закономірностей обміну інформацією, знаннями й інтелектуальною власністю в процесі формування й розвитку соціально-економічних систем» [39, с. 121-122].

Звідси випливає, що комунікаційний менеджмент покликаний забезпечити взаємодію й взаємозв'язок у часі й просторі елементів, які формують і ефективно використовують усі види організаційного капіталу (матеріального і нематеріального). Це – діяльність виробника, посередника й споживача з реалізації комунікаційної стратегії, сформованої відповідно до мотивів, настанов, інтересів, відносин й конкретних цілей кожного.

Отже, ділова комунікація – складний багатоплановий процес, сутністю якого виступає встановлення й розбудова спілкування між людьми, що зумовлено потребами спільної діяльності й обміном, інформацією, знаннями, інтелектуальною власністю. Своєю метою має вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини.

Як зазначає В. Шепель, ефективне управління діловою комунікацією вимагає розбудови комунікаційного менеджменту, що виступає системою управління, яка через інтегровану комунікацію з цільовими аудиторіями, сприяє досягненню максимальної ефективності в усіх напрямках розвитку організації в умовах мінливого зовнішнього середовища» [54, с. 101].

Варто зазначити, що ефективний менеджмент неможливий без ефективних комунікацій як усередині організації, так і зовні. Комунікативна компетентність менеджера уможливлює його усвідомлення сутності комунікаційного процесу, забезпечує вміння усного й письмового спілкування й розуміння того, як середовище впливає на обмін інформацією. Оскільки ділова комунікація передбачає взаємодію двох або більше унікальних і складних систем, що відбувається в різних ситуаціях з використанням різних засобів і каналів спілкування, типологізація видів ділової комунікації може здійснюватися на різних підставах, за різними критеріями, а саме: за місцем, часом здійснення, за цілями, за ознаками предмета комунікації, за засобами спілкування, за джерелами регулювання комунікації тощо [54, с. 104].

Отже, ділова комунікація відіграє важливу роль у формуванні корпоративної культури майбутніх фахівців. Важливим фактом є і те, що оптимальним підходом до вибору типу ділового спілкування є ситуаційний, який передбачає варіювання типу поведінки суб’єктів комунікації.

Список використаних джерел:

1. Аніщенко В. О. Роль корпоративної культури у прийнятті управлінських рішень / В. О. Аніщенко. *Актуальні проблеми економіки*. 2009. № 3. С. 64–71.

2. Артеменко М. Г. Корпоративна культура: мотиви управлінської діяльності. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*. № 917. Серія: Філософія. Філософські перипетії. 2010. С. 91–99.

3. Бала О. І., Мукан О. В., Бала Р. Д. Принципи корпоративної культури підприємств : сутність та види. 2010. № 682. С. 11–15.

4. Зусін В. Я. Етика и етикет ділового спілкування : навч. посіб.: 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Центр навч. літератури, 2005. 224 с.
5. Молчанов А. Формирование комплексной процессуально-ориентированной системы управления персоналом. *Кадровый вестник*. 2005. № 8. С. 13–17.
6. Пашко Л. Організаційна культура як передумова ефективності управління людськими ресурсами. *Вісник НАДУ*. 2008. № 3. С. 170–176.
7. Професійна культура менеджера в умовах інноваційного розвитку / Гуревичов М.М. , Долгарєв А.В., Пазиніч С.М., Пономарьов О.С. ; за заг. ред. О.С. Пономарьова. Харків : НТУ «ХПІ», 2010. 240 с.
8. Стеценко І. Т. Основи менеджменту. Хто такий менеджер : навч. посіб. Київ : А.С.К., 2005. 224 с.
9. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. Москва : Культура и спорт; ЮНИТИ, 1997. 382 с.
10. Шматок Т. Г., Маркова О.В., Ковальська Н. В. Культура ділових відносин. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2005. № 2. С. 134–136.

УДК: 37.011:008/009

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Ю. В. ДУТЧАК

У сучасних умовах реформування освіти особливу актуальність має питання забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є постійне підвищення якості освіти. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг.

Питання підвищення якості підготовки фахівців обумовлюються вирішенням цілого комплексу завдань спрямованих на розвиток особистості з високими моральними потребами та мотивами, підготовки особистості до життя у мінливому та суперечному сучасному світі. Вирішенням цих завдань зумовлюється оновлення системи підготовки фахівців у відповідності до Болонського процесу, модернізація вищих педагогічних навчальних закладів, що повинні забезпечити інтелектуальний і духовно-моральний розвиток особистості студента.

Парадигма освіти XXI ст. спрямована на вдосконалення фахової підготовки в поєднанні з особистісним розвитком кожного студента. Гуманістичний підхід до професійної підготовки передбачає, що студент – це активний суб'єкт своєї діяльності, який реалізує свій творчий потенціал у ході предметного навчання та особистої діяльності на практиці під час комплексного процесу оволодіння професіоналізмом.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що проблемою підвищення рівня якості освіти в закладах вищої освіти займалось чимало науковців. Дана проблематика знайшла своє відображення в працях вітчизняних (В. Зайчук [1], В. Кардаш [2], І. Кінаш [3]) та зарубіжних (S. Dubovicki [5], L. Harvey [6], C. Jain [7]) науковців.

Науковцями вивчались пошуки оптимальних форм, методів і засобів навчання в закладах вищої освіти, змістовне наповнення дисциплін, побудова процесу професійної підготовки, створення умов для максимально повного опанування особистістю матеріальною культурою й духовними цінностями, розкриття потенціалу студентів, спрямування їхньої самореалізації. Проте питання щодо визначення шляхів підвищення рівня якості професійної підготовки фахівців й вироблення системного підходу до розв'язання цієї проблеми досі дискусійне.

Мета статті – уточнити сутність та структуру якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури, що допоможе визначити можливі шляхи її вдосконалення.

Результати дослідження. В умовах динамічного розвитку суспільства, глобальної взаємозалежності та конкуренції на ринку праці, особливого значення набуває підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця. У високій якості освітніх послуг, як зазначає І. Кінаш, «зацікавлені як окрема особа, так і держава, що має виступати гарантом національних інтересів. Крім того, до якості освіти виявляє зацікавленість і роботодавець. Якість – одна з найважливіших філософських категорій. Якість освіти залежить, значною мірою, від активності того, хто навчається на заняттях, від бажання кожного студента розвиватись і самовдосконалюватись, від здатності та готовності використовувати набуті знання тощо» [3, с. 365].

Уперше категорія «якість» була проаналізована Аристотелем, який визначав її як видову відмінність сутності. Він відзначав плинність якості як станів речей, їх здатність перетворюватися на протилежне. Відповідно до визначення запропонованого Гегелем, якість об'єкта є сукупністю властивостей і характеристик предмета, що визначають його як таке і відрізняють від інших предметів.

Якість відображає стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, що характеризує його специфіку, яка дає можливість відрізняти один об'єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об'єкт існує і мислиться як щось відділене від інших об'єктів. Водночас, якість висловлює і те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів.

Таким чином, з філософської позиції якість об'єкта характеризує його відмінність від іншого об'єкта.

Досліджуючи якість, вітчизняні науковці «визначають чотири її суттєві аспекти, що є важливими для розуміння сутності. По-перше, ототожнювання якості з властивостями продукції дає змогу розглядати її як найскладнішу властивість. Інакше кажучи, якість можна уявити як вершину ієрархічної структури впорядкованої сукупності функціонально-корисних властивостей продукції. По-друге, якість як певна цілісність і завершеність споживчої вартості існує лише за існування потреби в продукції. Якщо потреби

© Ю. В. ДУТЧАК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

немає, тоді й продукція незалежно від рівня її технічної досконалості й технологічного виконання не матиме якості в тому розумінні, що ніхто на неї не звертатиме уваги. По-третє, не всі властивості продукції визначають її якість. Беруть до уваги лише ті з них, які є функціонально-корисними, впливають на призначення матеріального блага, його здатність задовольняти потреби – особисті чи виробничі. Підвищення якості здійснюється за рахунок поліпшення не всіх, а лише корисних властивостей продукції, котрі забезпечують виконання або розширення основних її функцій. По-четверте, використання продукції має відповідати її призначенню. За неправильного використання навіть високоякісна продукція не дає бажаного ефекту. Інакше кажучи, якість, як упорядковану сукупність властивостей, можна повністю реалізувати лише за умови відповідності застосування продукції її цільовому призначенню» [2, с. 155].

Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об´єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину.

Розглядаючи якість освіти Н. Прасад і Ш. Яейн наголошують, що «є два аспекти якості освіти: якість системи освіти в цілому та якість того, що система пропонує студентам / учням» [7, с. 12].

Досліджуючи проблеми якості освіти, І. Зимня виділила її суттєві особливості: якість – інтегральний показник відповідності чого-небудь певній нормі, еталону, зразку, стандарту; є інтегральною, не адитивною характеристикою об'єкта (матеріального, ідеального, конкретного, абстрактного) – його стану, дії, зв'язку (відношення); якість – міра продукту, представленого не тільки в матеріальній (маса, густина, величина й т.п.), але й в ідеальній формі (образ, відношення, сенс).

Британські науковці Л. Харвій і Д. Грін виділяють п'ять складових поняття «якість вищої освіти»: «винятковість, досконалість або послідовність, придатність до цілі, цінність за гроші, здатність до трансформаційності» [6, с. 10]. Дана теза є актуальною в межах нашого дослідження.

Розглядаючи проблеми управління в педагогічній діяльності, Д. Татьянченко й С. Воровщиков наголошують, що в теорії соціального управління якість визначається як рівень досягнення поставлених цілей, як відповідність якимсь стандартам, як ступінь задоволення очікувань споживача. Водночас поняття «якість» розглядають у вузькому сенсі – це якість результатів. Якість у широкому сенсі – це не тільки якість продукції, але і якість виробничого процесу й умов, у яких він відбувається. Крім того, якість може сприйматися у двох аспектах. Конструкційна якість – відповідність об'єкта якимсь нормам, стандартам; функціональна (експлуатаційна) якість означає задоволення реальних потреб відповідно до призначення продукції.

Таким чином, на основі систематизації понятійно-термінологічного простору на засадах системного підходу можемо констатувати, що феномен «якість професійної підготовки» з філософських позицій варто розглядати як сутнісну визначеність професійної підготовки, завдяки якій вона вирізняється серед інших видів професійної діяльності і може розглядатися як цілісний об'єкт; є інтегративною властивістю та має складну ієрархічну структуру, що складається з якості умов, якості процесів та якості результатів професійної підготовки; є динамічним утворенням і має властивість різного індивідуального сприйняття; з позицій економічного й управлінського підходів характеризується двобічністю: з одного боку, це відповідність нормам, стандартам; з іншого – очікуванням усіх зацікавлених сторін (студентів, керівників, колег, працедавців, соціуму, держави).

У своєму дослідженні В. Зайчук виділяє наступні складові якості професійної підготовки: «відповідність навчальних досягнень студентів державним освітнім стандартам; якість навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку; динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації; навчально-методичне забезпечення процесу підготовки; позитивна мотивація навчання, готовність до пізнавальної діяльності; якість управління освітніми програмами, що мають бути спрямовані на основну мету системи освіти – забезпечити умови для всебічного розвитку студентів, виховання громадянина демократичного суспільства» [1, с. 57].

Погоджуємося з думкою С. Дубовицької, І. Банджарі, що «забезпечення якості університетської освіти має бути однією з найважливіших постійних цілей, а не одноразова подія» [5, с. 45].

Системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Він дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію.

Характеризуючи якість професійної підготовки автори А. Токман та І. Распотнюк, відзначають, що вона має «три важливі аспекти: конструктивну якість курсу професійної підготовки, відповідну його змістовним первинним і організаційним можливостям; експлуатаційну якість, відповідну рівню реалізації навчального процесу; функціональну якість, відповідну мірі досягнення кінцевої мети професійної освіти фахівців» [4, с. 27].

Отже, системний підхід до якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури дозволяє запропонувати її структурну схему (рис.1.)

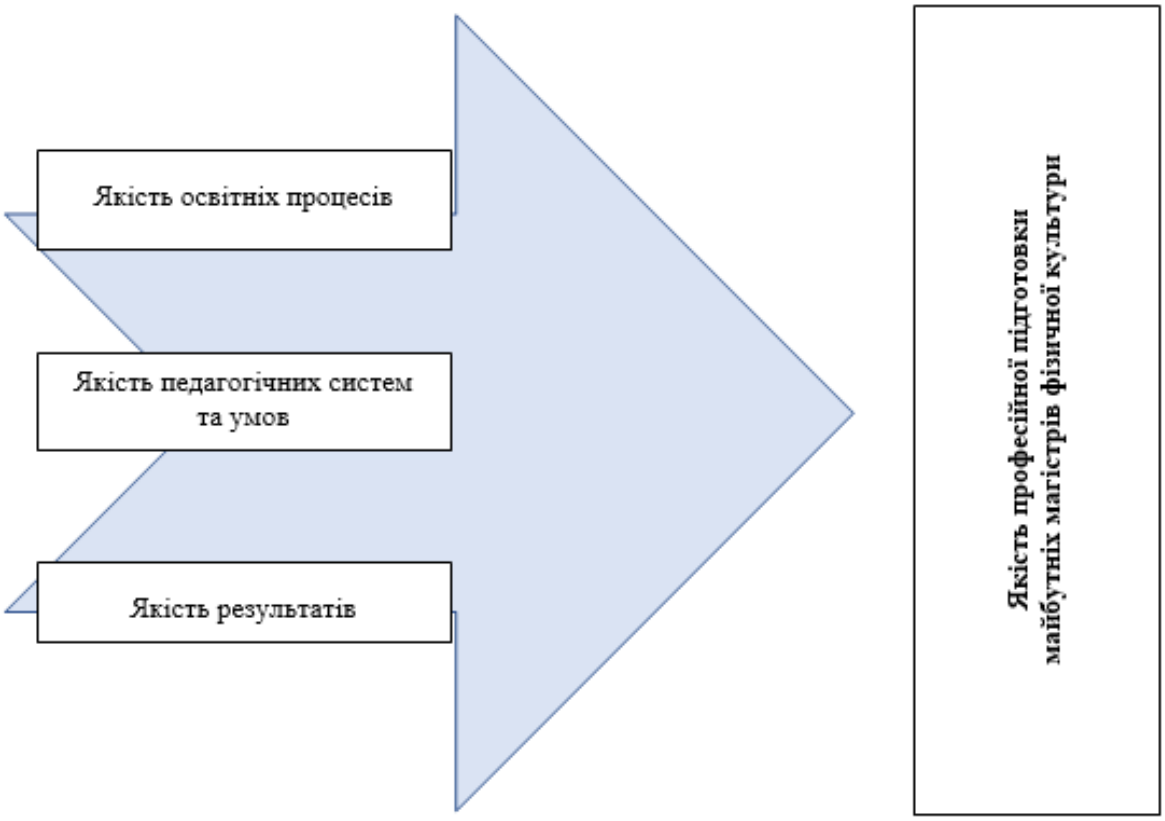


Рис.1. Структура якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури

Підсистема якості освітніх процесів передбачає: забезпечення керованості у питаннях якості та постійного поліпшення всіх аспектів діяльності закладу вищої освіти; забезпечення відповідності місії, основних цінностей політики і стратегії навчального закладу поставленим цілям; реалізацію освітніх програм; реалізацію академічної мобільності; здійснення навчально-виховної роботи; здійснення різних видів практик студентів; здійснення загального менеджменту, включаючи управління персоналом, інфраструктурою, матеріальними й інформаційними ресурсами, технологіями; реалізація внутрішньої гарантії якості.

Підсистема якості педагогічних систем та умов визначає: потенціал абітурієнтів; кадровий потенціал; навчально-методичне та дидактичне забезпечення освітніх програм; інформаційний ресурси (включаючи друковані та електронні); задоволеність студентів і співробітників соціальними умовами; матеріально-технічне забезпечення; якість викладання; науковий та інноваційний потенціал.

Підсистему якості результатів характеризує: результативність набору студентів; успішність студентів, ступінь їхньої навченості; готовність студентів до продовження освіти; рівень сформованості професійних компетенцій; рівень сформованості професійних якостей; задоволеність роботодавців; результати, яких домігся заклад вищої освіти відносно запланованих цілей підвищення якості підготовки фахівців.

На підставі системного аналізу уточнено поняття «якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури», що передбачає філософський, педагогічний та менеджерський підходи, запропонована структурна схема цього поняття.

Перспективи подальших наукових досліджень полягатимуть у вдосконаленні та формалізації можливих критеріїв якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури.

Список використаних джерел:

1.Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 56–78.

2.Кардаш В. Я., Павленко І. А., Шафалюк О. К. Товарна інноваційна політика : підручник. Київ : КНЕУ, 2002. 266 с.

3.Кінаш І. П. Якість освіти як результат, процес та освітня система. *Науковий вісник НЛТУ України* : збірник науково-технічних праць. Львів : РВВ НЛТУ України. 2011. Вип. 21.5. С. 363–368.

4.Токман А. В., Распошнюк І. М. Сутність і структура поняття «якість освіти у ВНЗ» у педагогічній літературі. *Освіта на Луганщині*. 2013. № 1. С. 25–29.

5.Dubovicki S., Banjari I. Students attitudes on the quality of university teaching. Journal of Contemporary Educational Studies. *The journal of contemporary educational studies*. 2014. № 2. P. 42–59.

6.Harvey L., Green D. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993. V. 18 (1). P. 9–34.

7.Jain C., Narayan P. Quality of Secondary Education in India : Concepts, Indicators, and Measurement. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2018. 225 p.

УДК 3762:616.7

ОСОБЛИВІСТЬ ПІДГОТОВКИ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

В. В. КРУПА

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН 20 грудня 1993 року) у розділі «Основні поняття у політиці щодо інвалідів» зазначено таке загальновживане поняття реабілітації, яке ґрунтується на ідеях Світової програми дій стосовно інвалідів: «Термін «реабілітація» стосується процесу, що має на меті допомогти інвалідам досягти їхнього оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і соціального рівня діяльності та підтримувати його, надавши їм, тим самим, засоби для зміни їхнього життя і розширення рамок їхньої незалежності. Рух України до світового співтовариства, суттєві зміни в підходах суспільства до збереження і зміцнення здоров'я людини як однієї з найважливіших цінностей та пріоритетного напрямку державної політики визначили потребу в підготовці фахівців галузі знань «Фізична терапія, ерготерапія, фізична культура і спорт». Професія фахівця зі здоров'я людини в Україні є порівняно новою галуззю професійної діяльності, що знаходиться на етапі становлення. Суб'єктом професійної діяльності фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, як представників медичних професій, є окрема людина чи група людей, які потребують комплексної реабілітаційно-оздоровчої допомоги. Ми погоджуємось з думкою Н. Бєлікової щодо розуміння поняття «фахівець» як «людини, яка має спеціальні знання, навички, досвід роботи в певній галузі економіки або науки, отримала спеціальність за освітою або в практичній діяльності» [3, с. 29]. Цим детермінуються вимоги до професійних якостей майбутніх фахівців фізичної терапії: високий рівень професійних знань, умінь і навичок, відповідальність за здоров'я людей, уміння налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки, ефективно співпрацювати з пацієнтами та колегами, створювати позитивний емоційний мікроклімат, уникати конфліктних ситуацій, передбачати й адекватно оцінювати соціальні наслідки різнопланової реабілітаційної діяльності. На сьогоднішній день, як показує проведений аналіз, рівень підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії не в повній мірі відповідає сучасним вимогам. Деякі молоді фахівці не мають достатнього уявлення про особливості професійної діяльності, не здатні прогнозувати їхній хід та результати своєї праці. У зв'язку з цим потрібні нові підходи до професійної готовності в даній галузі. Разом з тим, ці питання потребують подальшого вивчення та удосконалення організації та ведення навчального процесу.

Метою статті є визначення сутності та змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії та їх готовності до праці в галузі охорони здоров'я. Фізична реабілітація в Україні стала об'єктом дослідження і підготовки кадрів лише наприкінці ХХ ст. завдяки ініціативі відомих спеціалістів фізичної культури та спорту В. Платонова, С. Душаніна, Г. Верича і набула, за допомогою львівських колег, офіційного статусу як окремий професійний фах з розробленим стандартом на цю спеціальність. В Україні спочатку залишили попередню назву цього напрямку – «Фізична реабілітація», яка ще півстоліття тому була в науковому обігу експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я, а згодом, у 2006 р., перейменували в напрям підготовки «Здоров'я людини» для освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Розвиток професії фізичного терапевта та науки «Фізична терапія, ерготерапія» у нашій країні з усією очевидністю вимагає підвищеної уваги до формування професійної компетентності фахівця зі здоров'я людини. Ефективність фізичної реабілітації багато в чому залежить від самого фізичного терапевта, його вмінь, досвіду, особистісних якостей, тобто від його професіоналізму і професійної компетентності. Фізична терапія передбачає надання послуг приватним особам і населенню загалом, з метою розвитку, збереження та відновлення максимальної рухової і функціональної спроможності людини впродовж усього життя. Фізична терапія також охоплює надання послуг у випадках, коли рухова і функціональна спроможність людини послаблена чи втрачена внаслідок старіння, перенесеної травми, хвороби або внаслідок негативного впливу навколишнього середовища. Повноцінний функціональний рух є ключовим аспектом у понятті «здорова людина» Неповносправність – це особливість людини, яка безпосередньо викликана хворобою, травмою або іншими захворюваннями та потребує медичного лікування, що надається фахівцями у формі індивідуального лікування, а також потребує медичної допомоги або пристосування особистості, щоб виправити проблему особи. Складові діяльності фізичного терапевта – це проведення комплексного обстеження, оцінка стану пацієнта / клієнта, а також необхідність у проведенні цінного аналізу результатів обстеження, щоб скласти клінічні судження щодо стану пацієнта / клієнта, сформулювати діагноз, прогноз і план проведення реабілітаційних заходів. Надавати консультацію в межах своєї компетенції. Скласти програму реабілітаційного втручання. Визначити результати будь-якого втручання. Дати рекомендації

© В. В. КРУПА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

щодо самостійних занять чи виконання домашньої програми. Фізичні терапевти мають право працювати у закладах охорони здоров'я державної та приватної форм власності: багатопрофільні лікарні, реабілітаційні лікарні (центри), амбулаторно-поліклінічні заклади ,а також у закладах соціальної сфери: соціально-реабілітаційні центри, центри соціальної допомоги, у загальноосвітніх та спеціальних закладах освіти, як викладачі: ЗВО, академії, дитячі садки, школи; фізкультурно-спортивних закладах. Кардинальною метою професійної підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії є «важлива громадська домінанта – подолання негативних тенденцій формування здоров'я у дорослих та дітей, сприяння відновленню здоров'я до його оптимальних значень в осіб, які страждають на хронічні недуги, повернення до нормального життя людей з фізичними дефектами, вадами, в відставанні в розвитку і тих, кого називають «людина з особливими потребами» [4, с. 55]. В. Кукса вважає, що підготовка фахівців нового типу – фізичних реабілітологів – повинна здійснюватися не методами профілактики та лікування організму, а методами відновлення всіх видів і форм активної діяльності [6, с. 42]. На думку автора, «реабілітаційний сенс професійної підготовки полягає в тому, що у суб'єктів навчання виховуються компетенції на використання засобів протидії хворобам (сутність медичної освіти), а засвоєння навичок та вмінь відтворювати здоров'я й якість життя» [6, с. 42].

Відповідно і трансформації в освіті призвели до зміни її базової парадигми, а саме: необхідності переходу від навчання знань, умінь, навичок до навчання здатності навчатися та самовдосконалюватися. Чим раніше почати студента навчати вчитися, тим успішніше він у майбутньому набуде необхідних компетенцій. У закладі вищої освіти (далі – ЗВО) це стосується, насамперед, першокурсників, які, на жаль, після школи не готові до самостійності. Тому, можливо замість того, щоб з перших днів «натаскувати» першокурсників у фундаментальних науках, доцільно навчати їх самостійності, уміння вчитися самостійно. Йдеться про мінімізацію навчальних планів, змісту й інтеграцію передусім гуманітарно-суспільних предметів, навчальних планів, змісту й інтеграцію передусім гуманітарно-суспільних предметів. Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас з інших країн. Методологічна база для виникнення терміну «компетентнісний підхід» була закладена в 60-х рр. минулого століття американськими вченими, а згодом включена до професійних освітніх програм США 1970-х рр., професійно-підготовчих програм Великобританії і Німеччини в 1980-х рр. Зазначимо, що поняття «компетентнісна освіта» (Competency-Based Education) виникло в США наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст., підґрунтям його стали вимоги бізнесу та підприємництва щодо випускників ЗВО стосовно їх невпевненості та браку досвіду під час інтеграції й застосування знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях.

Професійна компетентність – це інтегральна характеристика особи фахівця, визначальна його здатність та готовність вирішувати професійні завдання, пов'язані з реалізацією професійної діяльності в процесі надання соціальної допомоги з використанням знань, умінь, навичок, професійного і життєвого досвіду на основі сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'я та професійно-важливих якостей особистості .

Отже, підготовка студента до реалізації зазначених видів діяльності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії стає найважливішою ланкою між теорією професійної підготовки і практикою її здійснення. Розробка можливостей реалізації зазначених вимог у цілих курсах навчальних дисциплін відкриє шлях до впорядкування системи заходів щодо ефективного й оптимального втілення зазначених вимог методами та засобами, приведеними в чітку систему використання результатів у підготовці навчальних планів і програм.

Таким чином, підготовка студента до реалізації відмічених видів діяльності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії стає важливою ланкою між теорією і практикою професійної підготовки майбутніх фахівців та їх готовності до праці в закладах охорони здоров'я. Розробка можливостей реалізації відмічених вимог за навчальними курсами відкриє шлях до упорядкування системи заходів у ефективної реалізації зазначених вимог засобами, приведеними в загальну систему під час підготовки навчальних планів та програм. Саме це доречно розглядати як напрям подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1.Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.

2.Безкоровайна Л. В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 8. С. 7–10.

3.Бєлікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2012. 575 с.

4.Д'яченко Т. В. Актуальність наукового дослідження проблем професійної підготовки фізичних реабілітологів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 2. С. 53–56.

5.Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.

6.Кукса В. О. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2002. № 4. С. 40–47.

7.Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Житомир, 2004. 20 с.

8.Патрушева И. В. Формирование компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08. Нижневартовск, 2009. 204 с.

9.Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 8–10.

10. Теорія і методика фізичного виховання : підручник: у 2 т. / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ : Вид-во «Олімпійська література», 2008. Т. 1. 392 с.

УДК 378.091.12:36-051

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ

Т. О. ЛОГВИНЕНКО

Питання професіоналізації соціальної роботи привертають увагу як сучасних вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Різні аспекти цієї актуальної проблеми аналізує у своїх працях чимало науковців, серед яких: М. Головатий, І. Грига, І. Звєрєва, Г. Лактіонова, У. Лоренц, М. Лукашевич, І. Мигович, А. Малько, Є. Новак, Г. Попович, В. Поліщук, В. Полтавець, Т. Семигіна, Ш. Рамон, С. Шардлоу, Т. Шанін та ін.

Аналіз досліджень учених засвідчує, що, незважаючи на глибинне теоретичне і практичне значення проблеми професіоналізації соціальної роботи, чимало її питань вимагає подальших наукових пошуків, і, як зазначає Т. Семигіна, ця важлива соціально-педагогічна проблема й донині лишається «відкритою» [7]. Зокрема, потребує подальшого аналізу і трактування сама дефініція «професіоналізація соціальної роботи», адже науковці концептуально по-різному підходять до розкриття її сутності, чинників становлення, відліку часу формування, зв'язку з іншими поняттями тощо. Вимагають подальшого розвитку й уточнення наукові позиції з проблем соціальної роботи як сучасної професії, з урахуванням сучасних поглядів на неї, викладених у міжнародних документах тощо. Отже, проблема професіоналізації соціальної роботи в різних аспектах не втратила своєї актуальності як наприкінці XX ст., так і сьогодні.

Метою статті є розкриття сучасних підходів науковців до аналізу та характеристики історичних аспектів професіоналізації соціальної роботи та її впливу на становлення і розвиток фахової підготовки соціальних працівників.

Звернемось до визначення в сучасних наукових джерелах самої дефініції «професіоналізація соціальної роботи». Слід зазначити, що науковці принципово по-різному розкривають її сутність. Так, Т. Семигіна стосовно професіоналізації соціальної роботи як поняття зауважує: «…Дехто пов'язує його з виникненням соціальної підготовки працівників, інші – з появою асоціацій, ще одні – з розвитком наукових підходів у соціальній роботі та визначенням її фахових меж, ще інші – з появою державної системи соціального забезпечення» [10, с. 36].

У наукових джерелах наводяться різні роки і факти, з якими пов'язується професіоналізація соціальної роботи. Так, Британська асоціація соціальних працівників вважає цією датою 1895 р., коли в королівському шпиталі було створено спеціальні посади добровільних помічників. Американський дослідник Ф. Дей дотримується думки, що початок професіоналізації соціальної роботи доцільно розглядати з часу створення у 1913 р. спеціального бюро соціальної роботи в межах Міжуніверситетського бюро професій. Вітчизняний науковець Г. Попович зазначає, що визнання соціальної роботи як професії відбулось у 1915 р. (США), І. Мельникова стверджує, що виникнення професіоналізації соціальної роботи відбулося в Америці наприкінці XIX ст., коли Джейн Адамс у 1889 р. допомагала переселенцям, які не знали мови, не мали ні житла, ні роботи [6, с. 16–32]. Окремі дослідники ініціаторами професіоналізації соціальної роботи вважають вчених Голландії, де група соціальних реформаторів у 1899 р. заснувала Навчальний інститут соціальної роботи. Існує і така позиція, що першими країнами, де наприкінці XIX ст. соціальна робота із філантропічного руху перетворилася в систематичну організовану допомогу нужденним, були Велика Британія та США. Т. Шанін пов'язує становлення соціальної роботи як самостійного фаху і академічної дисципліни з періодом після Другої світової війни [11, с. 37].

Цікавою для нашого дослідження є й позиція Карен Лайонз (K. Lyons), яка у своїй праці «Робота в розвитку: соціальна робота, держава і Європа» (Work in Progress: Social Work, the State and Europe), здійснює порівняльний аналіз деяких аспектів функціонування соціальної роботи як професії в різних країнах Європи: Великобританії, Іспанії, Німеччині, Угорщині, Швеції. Дослідниця констатує, що соціальна робота професіоналізувалася та існує як професія з обох боків Атлантичного океану й порівнює в них такі показники професіоналізації: громадське визнання, державні санкції, утвердження та відношення до інших професій, питання навчання професії, професійні організації, етичні стандарти тощо [13].

К. Лайонз акцентує дослідницьку увагу на складності та відмінностях процесу професіоналізації соціальної роботи в різних країнах, що пов'язується, на її думку, з історичними ознаками, традиціями, особливостями сучасного розвитку політики й економіки тощо. До показників зміцнення професіоналізму в соціальній роботі науковець зараховує створення професійних асоціацій, розширення кола їхніх функцій, розробки етичних засад професії. Варто зазначити, що професійні асоціації названих країн були створені в другій половині XX ст. Так у Британії це відбулося в 1970 р.,

© Т. О. ЛОГВИНЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

Іспанії – 1988 р., Німеччині – 1993 р., Угорщині – 1995 р., у Швеції трохи скоріше – 1958 р., об'єднавши значну кількість професіоналів [13].

Поглиблюють наукові позиції з проблем соціальної роботи як професії сучасні погляди на неї, викладені в міжнародних документах, зокрема, у матеріалах Міжнародної федерації соціальних працівників (IFSW) та Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (IASSW), де наголошується, що фундаментом соціальної роботи є принципи прав людини та соціальної справедливості. Вони мотивують соціальну роботу, заохочують соціальні зміни, розв'язують проблеми в людських стосунках, спрямовані на ліквідацію бідності, задоволення потреб і розвиток людського потенціалу. Місія соціальної роботи – надавати можливість людям якомога повніше розкривати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій. Соціальні працівники є «агентами» змін у суспільстві, житті людей, сімей та громад. Соціальна робота постала з гуманітарних ідеалів, тому її цінності ґрунтуються на таких поняттях, як рівність, цінність і гідність усіх людей. У соціальній роботі реалізується комплексний підхід, який є універсальним, однак пріоритети соціальної роботи можуть варіюватися від країни до країни та, час від часу, залежно від культурних, історичних і соціально-економічних умов [10, с. 12]. Аналіз наукових джерел та дослідницьких позицій щодо проблеми соціальної роботи дає можливість виокремити професіоналізацію як її важливий практичний і теоретичний аспект та визначити найсуттєвіші, на наш погляд, ознаки цього суспільного феномену, ґрунтуючись на такому визначенні: «Професіоналізація соціальної роботи – це історичний, складний процес поступових перетворень альтруїстичної доброчинної діяльності в організовану, цілеспрямовану систему соціальної роботи, а звідси – у професію, яка вимагає спеціальної теоретичної і практичної підготовки фахівців соціальної сфери у професійних і вищих навчальних закладах».

Дослідження сутності професіоналізації соціальної роботи уможливило виокремлення нами таких її основних аспектів – історико-трансформаційного, технологічного, нормативного, кожен з яких має свою спрямованість. Історико-трансформаційний – відтворює як об'єктивну потребу необхідність удосконалення доброчинної діяльності, її перетворення в професійну. Технологічний – поглиблює зміст попереднього, передбачає якісний характер професійної соціальної роботи та її різних складових, удосконалення і побудову технології соціальної роботи на відповідному теоретичному та творчому рівнях, компетентність фахівців соціальної роботи, забезпечення їх спеціальної освітньої підготовки. Нормативний – пов'язаний зі створенням необхідної законодавчої, нормативно-правової основи для забезпечення професіоналізації соціальної роботи, залучення до цього процесу різних інституцій, що в єдності закладають сприятливі умови для професійної роботи, виконання її суб'єктами соціальної роботи на високому рівні компетентності. Ці аспекти професіоналізації соціальної роботи діють не ізольовано, а у взаємодії, взаємовпливах, інтегровано. Професіоналізація соціальної роботи закономірно зумовлює спеціальну підготовку фахівців на вищому освітньому рівні.

Одним із найсуттєвіших показників трансформації суспільної доброчинної діяльності в професійну соціальну роботу було відкриття та функціонування навчальних закладів, формування організованої підготовки працівників соціальної сфери як цілеспрямованої системи. Отже, соціальна робота на певних етапах історичного розвитку набула ознак професійної діяльності, перетворившись із доброчинної у професійну, де визначальну роль в її організації виконує держава. Суттєвими ознаками соціальної роботи як професійної стало її виконання спеціально підготовленими в навчальних закладах фахівцями, а також подальший розвиток систем і моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери в різних країнах.

Для розгляду історичних аспектів становлення цього процесу доцільно звернутись до сучасного наукового тлумачення поняття «професійна підготовка фахівців». У сфері соціальної і соціально-педагогічної діяльності професійна підготовка – це процес та результат оволодіння цінностями соціальної і соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями і навичками, це формування професійно важливих особистісних якостей, що є основою готовності до професійної діяльності [1, с. 233].

Сучасне поняття «професійна підготовка фахівців соціальної сфери» – це складна освітня система, що має комплекс складових компонентів, реалізується на наукових засадах, якій притаманні політичні, соціально-економічні, освітні особливості життєдіяльності країн, існуючі в них цінності. Різні аспекти професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної в різних країнах досліджує чимало вітчизняних і зарубіжних науковців: Б. Андерсен, Л. Віннікова, Н. Гайдук, С. Когут, Дж. Коккінн, У. Лоренц, О. Матвієнко, Н. Мельниченко, О. Огієнко, В. Поліщук, О. Пришляк, Г. Слозанська, В. Стинська, Й. Стуре, І. Фегерлінд, Г. Фріманссон та ін. Деякі з них підкреслюють історичний динамізм цього процесу. Водночас зазначимо, що у педагогічній науці не існує єдиної позиції щодо початку професійної підготовки фахівців соціальної сфери в навчальних закладах тих країн, де це відбулося, чинників, що розглядалися базовими для визнання року відліку цього процесу. Дослідники зазначають, що процес виникнення професійного навчання соціальних працівників відбувався в різних країнах у різні роки і мав певні особливості здійснення. Найбільш визнаною вважається наукова позиція, за якою професійна підготовка працівників соціальної сфери була

започаткована в країнах Європи і США наприкінці XIX – поч. XX ст., отримавши подальший розвиток, стабілізацію та модернізацію впродовж XX – XXI ст. У наукових джерелах наводяться різні фактичні дані про відкриття спеціальних навчальних закладів із підготовки фахівців соціальної роботи як професіоналів. Згідно з одним із них, наприкінці XIX ст. у Великобританії, США, а пізніше Німеччині почали розроблятися перші законодавчі акти про підготовку соціальних працівників. Відкривались спеціальні школи, проводились семінари [8, с. 234]. Заснування першого навчального закладу, орієнтованого на соціальну роботу (за У. Лоренцом), належить Голландії, де в 1899 р. групою соціальних реформаторів було засновано Навчальний Інститут соціальної роботи [5]. Із цим же 1899 р. пов'язується заснування першої в Німеччині однорічної програми підготовки соціальних працівників під керівництвом Аліси Соломон – визначної особистості в сфері соціальної роботи. У 1908 р. також під її керівництвом розпочалася підготовка соціальних працівників у жіночій соціальній школі. Програма підготовки була спрямована на розвиток необхідних знань, умінь та відданості справі [8, с. 235]. Деякі науковці вважають, що професійна підготовка в галузі соціальної роботи розпочалась у Великій Британії ще у 1845 р., коли в жіночому університеті на громадських засадах були запроваджені лекційні курси для членів національної спілки – жінок, які працюють [9, с. 9]. Певну роль у підготовці соціальних фахівців відіграв комітет Товариства благодійних організацій, який у 1898 р. активно займався організацією курсів для соціальної сфери, що заклало підґрунтя для перших навчальних закладів, які згодом розпочали підготовку професійних соціальних працівників. На початку XX ст. вже діяла Школа соціальної роботи в Лондоні (1903 р.), Школа суспільних наук у Ліверпулі. Подібні заклади з'явилися в Німеччині (1899 р.), у Франції – Практична школа соціальної підготовки (1907 р.), Вільна школа приватної допомоги (1908 р.), Практична школа соціальної служби (1913 р.) та ін. [9, с. 176].

Аналогічні процеси відбувалися в США. На початку 70-их років XIX ст. у частині університетів ентузіасти читали лекції, присвячені соціальній роботі, а на початку 90-их – були запропоновані перші програми підготовки соціальних працівників. У 1898 р. була реалізована шеститижнева літня програма навчання фахівців соціальної роботи, яка одержала назву «Нью-Йоркська школа філантропії». У 1904 р. ця школа запропонувала однорічний курс із підготовки соціальних працівників, а у 1904 – 1907 рр. – програми з соціальної роботи стали невід'ємною складовою університетських програм. До кінця першого десятиліття існувало вже 17 університетських програм, а створена у 1927 р. Асоціація шкіл соціальної роботи почала займатися розробкою професійних стандартів підготовки соціальних працівників [6; 9].

На початку та в середині XX ст. у контексті названих процесів розпочалася та стабілізувалась професійна підготовка соціальних працівників і в Скандинавських країнах. Спочатку вона виникла у Швеції, пізніше – у Данії та Норвегії. У Швеції, з ініціативи товариства бідноти, у 1908 р. була розпочата підготовка соціальних менеджерів для будинків перестарілих і дитячих будинків. Поступово відкривалися спеціальні вищі школи з професійної підготовки соціальних працівників. Цей процес виник у Стокгольмі (1920 р.) і набув продовження в наступні роки. У 1944 р. запрацювала вища школа з підготовки соціальних працівників у Гетеборзі, у 40-х роках XX ст. це відбулося в Лунді, у 60-х – в м. Умео та ін. Між Першою та Другою світовими війнами була створена система професійної освіти в сфері соціальної роботи також у Данії і Норвегії [2; 3].

Починаючи з 50-х р. XX ст., спрямовуючою силою в процесі утворення служб соціального забезпечення та відкриття навчальних закладів із підготовки соціальних працівників у світі стала ООН. У 1951 р. спеціальна комісія цієї організації прийняла резолюцію, в якій зазначалося, що соціальна робота має бути визнана професійною діяльністю, що виконується особами, які одержали професійну підготовку, прослухали в навчальному закладі офіційний курс з теорії та практики соціальної роботи [4, с. 77–78]. Доцільно зазначити, що у 1967 р. Рада Європи (Council of Europe) та Комітет Міністрів Європи (The Committee of European Ministers) розробили резолюцію «Роль, підготовка та статус соціальних працівників», наголошуючи в ній на важливості залучення до практичної роботи щоразу більшої кількості якісно підготовлених соціальних працівників, відповідно до нових соціальних потреб. Підкреслювалася необхідність урахування тісної взаємозалежності між функціями, підготовкою та статусом соціальних працівників. Було запропоновано визначення соціальної роботи як специфічної професійної діяльності, що має метою забезпечення взаємної адаптації окремих людей, сімей, груп і соціального середовища, в якому вони живуть, розвиваючи, водночас, самоповагу, самовідповідальність особистості, використовуючи її здібності, міжособистісні зв'язки та ресурси, які надаються громадою [4, с. 78; 12]. У резолюції давались рекомендації щодо здійснення соціальної роботи на професійному рівні. Пропонувалося, щоб у кожній країні були вивчені, переглянуті й удосконалені функції соціальних працівників. Підкреслювалося, що враховуючи складність, комплексність людських проблем, взаємозалежність їхніх складових, слід забезпечувати в діяльності соціальних працівників взаємодію з іншими фахівцями. Наголошувалося на важливості профілактичних і корекційних аспектів різних напрямів соціальної роботи. Констатувалось, що соціальні працівники мають брати участь у соціальних дослідженнях, робити внесок у розвиток соціальної політики, давати пропозиції щодо її вдосконалення. Загалом, соціальні працівники мають

відігравати конструктивну роль у реалізації соціальної політики на центральному, регіональному та місцевому рівнях [4, с. 78–79].

Впродовж другої половини XX – на початку XXI ст. професійна освіта соціальних працівників удосконалювалась за змістом і технологією, модернізовувались її організаційні аспекти. Вагомий внесок у функціонування освітньої сфери здійснюють міжнародні організації, фахові асоціації працівників соціальної сфери міжнародного та національного рівня. Зокрема, Міжнародна асоціація соціальних працівників і Міжнародна асоціація соціальних педагогів, Міжнародна і Європейська асоціації шкіл соціальної роботи розробляють вимоги до фахової підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів (стандарти, знання, уміння, навички, компетенції, етичні засади), забезпечують постійний обмін досвідом соціальної роботи і соціально-педагогічної діяльності.

Отже, сучасна підготовка соціальних працівників розглядається нами як соціальне явище, педагогічна діяльність, що має чинники й етапи свого становлення та розвитку в суспільному житті й освітній діяльності, власні освітньо-теоретичні та практичні концепти, відповідну суспільно-мотиваційну зумовленість і структуру.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
3. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник. Київ: ДАКККіМ, 2009. 298 с.
4. Логвиненко Т. О. Проблеми модернізації підготовки соціальних працівників у Скандинавських країнах : сучасні тенденції. *Вісник Черкаського національного університету. Серія : Педагогічні науки*. Випуск 122. Черкаси, 2008. С. 77 – 81.
5. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам. Киев : Ассоциация психиатров Украины, 1997. 199 с.
6. Мельникова І. М. Нові підходи у підготовці фахівців до соціально-педагогічної діяльності в системі професійної освіти зарубіжних країн. *Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів : Теорія, практика, програми* / за заг. ред. А. Капської; упоряд. Н. Косарєва. Київ : ІЗМН, 1998. С. 16–32.
7. Семигіна Т. В. Соціальна політика : історія та сучасний розвиток. Київ : Агенство України, 2008. 196 с.
8. Соціальна робота : хрестоматія. Книга 3. Київ : ДЦССМ, 2001. 396 с.
9. Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. 330 с.
10. Бондаренко Н. Б., Грига І. М., Кабаченко Н. В. Основи соціальної роботи. Ч. 1 / за ред. Т. Семигіної та І. Григи. *Соціальна робота : в 3 ч.* Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. С. 173–174.
11. Шанін Т. Соціальна робота як культурний феномен сучасності. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. Вип. 1/2 (5/6). С. 39–67.
12. Council of Europe. 40 years of cultural cooperation 1954-1994 Strasbourg : Council of Europe, 1997. 286 p.

Lyons K. Work in Progress : Social Work, the State and Europe *Social Work & Society.* 2007. Volume 7. P. 65–82.

УДК 159.954 : 37.036

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

О. А. НОВІКОВА

Вимоги сучасної вітчизняної освіти обумовлюють потребу у творчих, компетентних фахівцях, що здатні створювати сприятливе освітнє середовище для розвитку творчості учнів.

Досліджували феномен творчості психології особистості в ракурсі прогнозування розвитку особистості і життєвого шляху людини С. Максименко, К. Максименко, М. Папуча, вивчав проблему творчо-практичного мислення В. Моляко, розглядав особливості творчої діяльності в контексті урахування аспектів його ґенези та розвитку П. М'ясоїд, досліджував творчу (креативну) особистість з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей особистості М. Савчин, аналізували творчість професіоналів як феномен когнітивної сфери особистості Ю. Трофімов, В. Рибалка, П. Гончарук, досліджували феномен креативності в контексті творчості у професійній діяльності О. Сафін і Н. Малій, розробляли проблеми психології творчості (загальної, диференційної та прикладної) Я. Пономарев, І. Семенова, С. Степанова, вивчав педагогічні проблеми становлення і розвитку творчої компетентності вчителя О. Тутолмін, вивчали проблеми креативності як сукупності тих особливостей психіки, що забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості американські дослідники Ф. Джексон, Е. Торренс, І. Фостер, розглядав творчість учителя в багатовимірній концепції особистості В. Моргун, досліджувала педагогічну творчість вчителя Г. Полякова, вказав перехід від саморозвитку до творчості О. Погребняк, досліджував творчу компетентність молодого вчителя Т. Пільгук, особливості творчої діяльності вчителя в закладі нового типу Л. Шкурат, становлення і розвиток творчої компетентності майбутнього вчителя О. Тутолмін, психологія розвитку творчої компетентності майбутніх учителів С. Яланська та ін.

Метою статті є з'ясувати сутність поняття «творча компетентність», обґрунтувати, які саме існують особливості розвитку творчої компетентності вчителя.

Важливим елементом розкриття сутності розвитку творчої компетентності фахівця є зміни, які суттєво впливають на розвиток творчості освітнього середовища. Формування компетентності взаємопов'язане із розвитком інтересів вчителя, його схильності до творчої діяльності.

Сучасна освіта надає велике значення формуванню творчої особистості, здатної самостійно мислити і приймати відповідальні рішення. Саме такою особистістю повинен бути вчитель, який має високу самооцінку, активним, здатним до інноваційної педагогічної діяльності [5]. Реалії сьогодення потребують такої моделі сучасного педагога: це фахівець, який перебуває у творчому пошуку, продукує оригінальні ідеї, приймає нестандартні рішення в розв'язанні педагогічних проблем, це дослідник, здатний перебудувати свою діяльність відповідно до змін і вимог суспільства. Педагогічна діяльність буде продуктивною лише за умови реалізації педагогічної творчості.

Педагогічна творчість – це основа розвитку творчої компетентності фахівці освітнього простору тому, що поняття творчості, у широкому розумінні, розглядають як педагогічну взаємодію, яка забезпечує створення нових оригінальних продуктів навчально-пізнавальної діяльності, вміння діяти в нових педагогічних ситуаціях. Навчально-виховний процес повинен мати на меті змістове, системне забезпечення розвитку особистості, де завдання кожного вчителя – створити всі умови для розвитку творчості учня.

Творча (креативна) особистість, за М. Савчиним, здатна бачити і відчувати проблеми там, де більшість не бачить, відкласти знайдене рішення та шукати нове. Така особистість, на думку вченого, є терплячою до невизначеності, вона прагне бути оригінальною [6]. Їй притаманні інформованість, ґрунтовні знання. Творча особистість надзвичайно працьовита, самокритична, для неї характерний низький рівень соціального конформізму. У процесі творчої діяльності особистість самоініціативно визначає для себе цілі та критерії досягнення. У творчої особистості поєднані внутрішня потреба творити, розуміння суті справи, знання та вміння й обдарованість.

Творча педагогічна діяльність педагога – складний безперервний процес його професійної самореалізації. Кожен учитель повинен перебувати в постійному творчому пошуку, у постійному експериментальному дослідженні дидактичної ефективності різних видів навчальних занять, методів навчання, форм його організації. Важливими також є усвідомлення вчителем перспектив свого професійного розвитку в процесі інноваційної педагогічної діяльності, вміння визначати особливості власного індивідуального стилю, здатність використовувати і зміцнювати свої позитивні якості, готовність до творчого, новаторського пошуку в педагогічній діяльності, адже педагог-практик – самостійний конструктор своєї діяльності.

За теоретичним аналізом літератури визначено, що творчість – це діяльність, результатом якої є щось якісно нове, неповторне, оригінальне та суспільно значуще, об'єктом педагогічної

© О. А. НОВІКОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

творчості є особистість учня, а формування особистості учня є її результатом. Отже, основними факторами впливу на педагогічну творчість фахівця освітнього простору є [7]:

– рівень самосвідомості, а саме оцінка власних можливостей, яка може виражатися в усвідомленні свого покликання в житті. Педагогічна творчість, зазвичай, здійснюється в умовах публічної діяльності, тому успіх за таких умов здебільшого залежить від уміння керувати власним емоційним станом;

– рівень професіоналізму, що ґрунтується на оптимальних знаннях і вміннях, які є обов'язковими в педагогічній діяльності, і залежить від здібностей та теоретичної підготовки учителя. Професійні здібності обов'язково пов'язують із особистим творчим потенціалом педагога, адже високоосвічений учитель завжди мотивований до пізнання нового, прагне підвищувати і фаховий, і загальнокультурний рівень;

– рівень самореалізації, де творчу індивідуальність учителя характеризує передусім потреба в самореалізації. Творча самореалізація є зовнішньою формою професійно-педагогічної культури вчителя як відкритої системи його цінностей. Потреби, мотиви, інтереси, цілі – це частина особистісної творчої самореалізації. Сучасному педагогу варто усвідомити рівень професійних вимог, аби спрямувати свою діяльність на творчу самореалізацію;

– рівень самоосвіти, це сприяє намаганню творчого зростання вчителя, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні та поглибленні знань. Бути професіоналом – це означає перебувати в постійному творчому пошуку, розвитку, самовдосконаленні;

– рівень мовознавчий, де роль комунікативної компетентності в становленні особистості вчителя проявляється в тому, що ці властивості слугують головним засобом налагодження взаємодії з учнями, колегами, батьками, зрештою, із суспільством. Зазначена здатність педагога є найважливішим показником розвитку його мислення, духовного багатства, здатності сприймати життєві явища, висловлювати свої думки про них і давати їм оцінку.

Сучасний вчитель може самостійно обирати спосіб удосконалення: чи то самостійно конструювати навчальне середовище, займаючись самоосвітою, чи використовувати методики, створені іншими, для реалізації власної індивідуальної програми. Проте ні в якому разі не варто забувати, що творчістю є діяльність, в яку людина вкладає, немовби, частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що творчість – вищий прояв активності людської діяльності, засіб до самоствердження, самореалізації, самовираження. На сучасному етапі затвердження нової креативної парадигми затребуваними стають особистості, які схильні до творчої діяльності, інноваційних пошуків, прояву професійної майстерності. Розвиток творчої компетентності учителя сприяє його здатності виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси.

За С. Яланською, творча компетентність – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли особистість здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і безперервно [7].

За С. Бондарем, творча компетентність – це знання, вміння, навички, ставлення, необхідні для успішної творчої діяльності, та можливість використати їх в житті, на практиці, здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здатність фантазувати; асоціативність мислення; здатність бачити протиріччя; здатність переносити знання та вміння у нові ситуації; спроможність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення [1].

За О. Тутолмін, творча компетентність – це розуміння як інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, що забезпечує йому ефективність діяльності в типових та нетрадиційних ситуаціях шкільного життя, є системоутворюючим компонентом у структурі професійно-педагогічної компетентності, фактором становлення професіоналізму майбутнього вчителя, продуктивності його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистісної самореалізації, умовою компетентної підтримки творчого розвитку учнів [2].

С. Максименко розробив цілісну концепцію розвитку творчої компетентності вчителя на основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості, де базисом є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості [3].

Найвищим рівнем розвитку професійної компетентності є творча компетентність вчителя, коли безперервно здійснюється професійна діяльність на творчій основі.

Основні структурні компоненти професійної компетентності вчителя, на яких базується структура розвитку творчої компетентності, це: особистісно-розвивальне, діяльнісно-розвивальне, комунікативне, фахове опанування досвіду. Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна та невербальна компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення [7].

Однією із головних умов підвищення рівня творчої компетентності вчителя є сформованість погляду на цей процес як на систему методичних та навчальних заходів, в основу яких необхідно

покласти наступні принципи: системності, цілеспрямованості, перспективності, комплексності, послідовності, принципи синергії та особистісно-орієнтованого підходу, принцип оволодіння «планетарною» моделлю добування та структурування інформації.

На сучасному етапі затвердження нової креативної парадигми затребуваними стають особистості, які схильні до творчої діяльності, інноваційних пошуків, прояву професійної майстерності. Розвиток творчої компетентності учителя сприяє його здатності виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси.

Визначено, що структура розвитку творчої компетентності вчителя в процесі професійного становлення базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: мотиваційному; змістовному; прогностично-рефлексивному.

Розвиток творчої компетентності вчителів-початківців має базуватися на основі трьох блоків: підготовчого, практичного та підсумкового, а також здійснюватися за допомогою діагностичного, мотиваційного, творчо-пошукового, планово-прогностичного, діяльнісного та впроваджувального етапів.

Професійна діяльність є однією із основних сфер самореалізації вчителя, яка надає йому можливість задовольняти різноманітні духовні потреби, розвинути його творчі здібності, ствердити себе як особистість, досягати певного соціального статусу, що пов'язаний з формуванням системи цінностей педагога та її трансформації в особистісну сферу учнів. Основними психологічними умовами розвитку творчої компетентності вчителів є: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляція; педагогічна активність; готовність до професійної творчості.

Список використаних джерел:

1. Бондар С. Методи навчання : традиції та інновації. *Біологія і хімія в школі*. 2000. № 5. С. 13–16.
2. Дубасенюк О. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей. *Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах:* матер. VI Міжнародної науково-практичної конференції, 30-31 жовтня 2009 р.. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. С. 40–50.
3. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 592 с.
4. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя. *Вища освіта України*. 2007. № 4. С. 79–83.
5. Сисоєва С.О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи. *Обдарована дитина*. 2005. № 4. С. 6–14.
6. Хомич Л. О. Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна* : зб. наук. праць. Київ : НАПНУ, Від-ня проф. освіти і освіти дорослих, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2013. С. 312–318.
7. Яланська С. П. Психологія творчості : навч. посіб. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.

Рецензент – к.психол.н., доцент,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи
Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна» Кондратюк С. М.

УДК 654.07:008:37.011.32:37.013

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

А. Т. РАТУШЕНКО
Н. О. ЖИДКО

У даний час зміна соціально-економічних відносин в суспільстві, прийняття нових законів і указів, спрямованих на реформування системи освіти, вимога швидкої адаптації до її змін виводять на перший план проблеми поліпшення і ефективного управління освітою.

Методологічну основу дослідження становлять філософські, педагогічні концепції гуманістичної спрямованості (Т. Бірюкова, Н. Лукашевич, О. Гринчук, С. Дубов); загальна теорія культури (Р. Абдулов, Н. Житник, Л. Калініна); уявлення про культуру як про діяльнісну та особистісну характеристику людини (Г. Алтухової, Ю. Арутюнова, Т. Базавової, В. Байденка, Н. Баловсяк, С. Батишева, І. Беха); принцип єдності свідомості і діяльності (О. Леонтьєв); концепції виробничого та педагогічного менеджменту (Н. Кабушкін); психолого-педагогічні теорії навчання у вищій школі (О. Аксьонова, Н. Давиденко, С. Дубова, Г. Дутка, О. Кузнєцова).

Мета статті – висвітлити умови формування управлінської культури студентів-майбутніх педагогів.

У ЗВО викладач повинен ознайомити студентів-майбутніх педагогів з двома взаємопов'язаними структурними складовими вищої школи: керуючої і керованої. Провідну роль виконує керуюча частина освітньої організації – керівництво і педагогічний колектив. Студенти та їх організації відносяться до керованої системі. У галузі педагогіки управління розуміється як регулювання процесів, що відбуваються всередині ЗВО (педагогічних, організаційних і методичних). Формування управлінської культури відбувається протягом усього періоду навчання студентів у вузі. У зв'язку з цим, зміст підготовки майбутнього педагога ЗВО має бути спрямований на формування *управлінської компетентності*, а саме на розвиток таких її компонентів:

– мотиваційного, що сприяє формуванню мотиваційної сфери, який спонукає особистість до управлінської діяльності, спрямовує її на успіх, на ефективний результат;

– когнітивного, що спрямований на оволодіння сукупністю науково-теоретичних та науково-практичних знань про управлінську діяльність взагалі;

– діяльнісного, що спрямований на оволодіння сукупністю управлінських навичок, умінь, які забезпечують процес здійснення управлінської діяльності й прийняття управлінських рішень;

– особистісного, що спрямований на оволодіння сукупністю особистісних та професійно важливих якостей, які виявляються в індивідуальному стилі управління тощо [1, с. 11].

На даний час в процесі формування управлінської культури у студентів педагогічного профілю основна увага приділяється набуттю ними знань з психології, педагогіки, розуміння ідей, використовуваних в навчальних програмах, впровадження нововведень і розвитку навичок їх застосування в подальшій педагогічній діяльності. Тут облік реальних умов допоможе творчому вирішенню педагогічних завдань.

Щоб ефективно формувати управлінську культуру студентів, викладач повинен пройти курси підготовки і здійснювати професійну педагогічну діяльність. У процесі формування управлінської культури студентів - майбутніх педагогів необхідно переконати їх в тому, що в майбутній діяльності важливо застосовувати отримані педагогічні знання і нести відповідальність за якісне виконання професійного обов'язку. Кожен хто отримав звання викладача володіє глибокими знаннями і розвиненими вміннями. Не можна уявити собі інший вид діяльності, від якого настільки сильно залежить доля всього народу і кожної людини.

Поняття розвитку управлінської культури в студентському середовищі вважається головним принципом педагогічної підготовки. Дослідники стверджують, що управління важливо не тільки в техніці і виробництві, але і в області соціальних систем. Наукову основу управління становить система наукових знань, на яких в свою чергу будується теоретичний фундамент практики управління.

Так, управлінська культура у психолого-педагогічній літературі та літературі з менеджменту розглядається як: знання теорії та процесів управління, їх закономірностей, властивостей, функціонального змісту, видів, форм і методів управлінської діяльності; спосіб творчої самореалізації особистості в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні педагогічною системою; знання та володіння теорією управління як важливої соціальної функції – свідомого і владного, із застосуванням новітніх досягнень

© А. Т. РАТУШЕНКО
© Н. О. ЖИДКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

культури організації, впливу як на окремих людей, так і на всю людську спільноту, що проводиться заради досягнення чітко визначеної конкретної мети [3, с. 53].

Студенти виступають як суб'єкти управлінської системи, і ці ж суб'єкти формуються вже як майбутні викладачі під час навчання у ЗВО.

У чому полягає сутність управлінської культури?

Так, В. Кузнецов розглядаючи управлінську культуру як цілісну динамічну систему, представляє її у вигляді компонентів, що характеризують особу, спілкування і професійну діяльність [4, с. 40]. В якості основних **компонентів управлінської культури** виділено такі:

1. Світоглядний компонент: переконання, інтереси, уподобання, орієнтації управлінця.

2. Аксіологічний компонент полягає в цінностях управлінської праці.

3. Практичний компонент управлінської культури розкриває характер взаємодії управлінця з підлеглими, методи, форми планування, організації, мотивації, контролю, управлінські прийоми і технології, рівень володіння інформаційними технологіями, документуванням.

4. Творчий компонент тісно пов'язаний з практичним і виражається в здатності управлінця нестандартно підходити до питань планування, організації, мотивації і контролю.

5. Рефлексивно-проектувальний компонент проявляється в рефлексивно-розумовій культурі управлінця, в самореалізації його сутнісних сил [4, с. 40].

Серед загальних особистісно-професійних якостей студентів педагогічних спеціальностей, зокрема, майбутніх педагогів, традиційно виділені наступні параметри:

1. На психофізіологічному рівні – емоційна стійкість, витримка, спокій, здатність реально зважувати умови, стійкість до стресу, сильний тип нервової системи.

2. На інтелектуальному рівні – науково-гуманістичний світогляд, логічність мислення, сензитивність, професійна рефлексія, чітке уявлення про складність і суперечливість природи психіки і поведінки людини; творчість, проникливість, аналітичність і прогностичність.

3. На особистісному рівні – фасилятивність, соціабільність, спрямованість на іншого, професійна вмотивованість, активність, комунікабельність і великодушність до людей, тактовність і дипломатичність у спілкуванні, підпорядкування своїх інтересів інтересам іншого і групи, моральність, сумлінність, відповідальність, сміливість у вирішенні практичних питань [5, с. 50].

Специфіка змісту праці педагога актуалізує дві його особистісні сторони: морально-психологічну і «психотехнічну». Педагог ЗВО повинен вміти осягати причини і слідства самовиявів іншої людини, прогнозувати поведінку, адекватно впливати на інших людей.

Формування управлінської культури студентів-педагогів тісно пов'язане з категорією «педагогічна майстерність». Раніше вчені і викладачі стикалися з проблемою визначення фактору, який надає найбільший вплив на ефективність підготовки професійних педагогічних кадрів та їх успішної самостійної педагогічної діяльності в майбутньому. У зв'язку з цим поширення набули дослідження структури (особливостей, характеру, напрямків) професійної підготовки студентів-майбутніх педагогів. В результаті досліджень було вироблено думку, що цим фактором може стати професійно-педагогічна спрямованість особистості педагогів, які готують освітні кадри. Найважливіша умова удосконалення навчального процесу у вищій школі – підвищення педагогічної майстерності викладачів, які залишаються стрижнем будь-якої педагогічної системи.

Ідея про важливість підвищення рівня своєї педагогічної майстерності повинна бути донесена до студентів-майбутніх педагогів.

Швидкий розвиток науки і техніки, стрімке зростання потоку наукової інформації, ускладнення моральних потреб дозволяють розширити діяльну активність, самостійність майбутніх педагогів, підвищити рівень їх загальної культури. Удосконалення підготовки майбутніх педагогічних кадрів завжди було актуальним завданням. Г. Алієв говорив: «Держава, яка планує розвиток своєї країни, має підняти на світовий рівень науку, культуру свого народу. Воно повинно приділяти велику увагу освіті, створювати всі умови для його розвитку».

У XIX ст. увагу дослідників привернула до себе проблема педагогічної майстерності, яка розглядається як найвищий рівень педагогічної діяльності. Так, за певний час викладач досягає оптимальних результатів, відбувається синтез наукових знань, методичної майстерності, навичок та особистих якостей самого викладача, так як педагог в першу чергу є особистістю, яка забезпечує високий рівень самоврядування.

Високий рівень педагогічного процесу, його налагоджена структура і ретельно продуманий зміст сприяють ефективній підготовці педагога, що реалізує на практиці процеси розвитку, навчання і виховання людей. Є. Тунік визначає педагогічну майстерність як складну систему, що охоплює чотири підсистеми: педагогічну технологію, педагогічну творчість, знання предмета і педагогічний стиль [7].

У рамках кожної підсистеми відбувається формування певних умінь і навичок педагога:

1) педагогічна технологія: техніка мови і експресія (сила вираження), ясність думки, логічність суджень, виразність міміки і жестів, вміння вибирати засоби і методи навчання, демонструвати зразкові прийоми;

2) педагогічна творчість: творча уява, нестандартне мислення, потреба у визначенні нової інформації, прагнення до самовдосконалення, вміння ефективно поєднувати форми, методи і засоби викладання;

3) знання предмета: володіння всіма аспектами дисципліни викладання, професійна компетентність, висока спеціальна практична підготовка, досвід навчання та виховання, наукова спеціалізація;

4) педагогічний стиль: педагогічна орієнтування і впевненість, вміння адекватно розуміти і оцінювати свою діяльність і роботу інших, володіння нормами ефективного педагогічного спілкування і поведінки (рефлексія і атракція), педагогічна ввічливість і етика, повсякденне співпереживання внутрішнього світу учнів (емпатія).

Педагогічна майстерність ґрунтується на високому професійному рівні, загальній культурі і педагогічній практиці викладача. Крім цього, дане поняття включає в себе такі елементи, як педагогічний хист, компетентність, широкі знання, психологічна освіченість і методична підготовка викладача. Всі компоненти майстерності проявляються в сукупності дій, умінь виконувати педагогічні обов'язки.

Педагоги розкривають різні компоненти педагогічної майстерності. За І. Зязюном структуру до педагогічної майстерності складають наступні елементи:

- педагогічну спрямованість особистості викладача (ціннісні орієнтації на себе, на засоби педагогічного впливу, на особистість вихованця і навчально-виховний колектив, на цілі педагогічної діяльності);
- професійне знання (знання предмета, методики його викладання, теоретичні основи педагогіки і психології);
- здібності до педагогічної діяльності (комунікативні – повага до людей, доброзичливість, товариськість; перцептивні – професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція; динамічні – здатність до вольового впливу і логічного переконання; емоційно-почуттєві –здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях; оптимістичне прогнозування тощо;
- педагогічна техніка як форма організації поведінки викладача, що грунтується на двох групах умінь: 1) умінні володіти собою –поставою, мімікою, жестами, пантомімікою; керувати емоційними станами – знімати зайве психічне напруження, викликати стани творчого самопочуття; володіти технікою мови – дихання, голосоутворення, дикція, темп мовлення; 2) вміння співпрацювати з кожним учнем і всім класом в процесі вирішення педагогічних завдань – дидактичних, організаторських, контактної взаємодії, стимулювання діяльності вихованців тощо.

Умовою підвищення рівня педагогічної майстерності є цілеспрямоване, безперервне самовдосконалення. При цьому процеси самоосвіти, самовиховання викладачів мають бути певною мірою адміністративно організованими і контрольованими [2].

Для отримання оптимальних результатів у формуванні управлінської культури студентів необхідно розвивати взаємодію учасників педагогічного процесу. Цю взаємодію можна структурно відобразити наступним чином: аналіз, мета, планування, організація роботи, контроль над її здійсненням, нормалізація і корекція результатів.

Професія викладача належить до ряду складних спеціальностей. Важливою рисою управлінської культури студентів-майбутніх педагогів є застосування професійних знань і умінь. Основу управлінської культури педагога складають функції навчання, виховання, розвитку та формування навченої особистості. У кожному з цих напрямків педагог відіграє конкретну роль. Розуміючи цю структуру, важливо навчити майбутніх викладачів надавати студентам можливість проявити самостійність і ініціативність. Справжній викладач не повинен давати студентам готові знання, він повинен сприяти появі нових ідей у їх свідомості [6, с. 25].

Формування управлінської культури може бути представлено як процес становлення наступних умінь: гностичних, проектних, конструктивних, організаційних і комунікативних.

Гностичні уміння складають загальні пізнавальні особливості, що впливають на ефективність професійної діяльності вчителя, яка залежить від умінь складати і перевіряти гіпотези, виявляти протиріччя, критично оцінювати отримані результати. Система знань обіймає світогляд, загальний культурний рівень і рівень спеціальних знань.

До загальних знань відносяться знання і вміння в галузі літератури і мистецтва, релігії, права, політики, економіки та соціального життя, широкий кругозір. Низький рівень загальних знань призводить до однобічного розвитку особистості і обмежує виховні можливості майбутніх педагогів. До спеціальних належать знання з педагогіки, психології та методики викладання.

Складову частину педагогічних гностичних умінь представляє діяльність по вилученню нових знань.

Якщо гностичні уміння складають основу діяльності викладача, то конструктивні і проектні уміння сприяють підвищенню педагогічної майстерності. Застосування всіх інших знань залежить від них. Реалізація цих умінь служить свідомій модернізації навчальних виховних робіт як педагогічного механізму.

Проектні вміння являють собою стратегічний напрям педагогічної діяльності і виводять наявні знання і навички на передній план, дозволяють вирішувати актуальні питання, враховують планування курсу в навчальному плані, визначають зв'язок з іншими предметами. Такі вміння розвиваються в залежності від віку і стажу роботи.

Конструктивні вміння охоплюють рішення тактичних завдань, структуризацію курсу, вибір форми аналізу занять і конкретного змісту по різних розділах. Під час експерименту роботи кожного педагога зустрічається конструктивізація освітнього і виховного процесу. Організаторські вміння не тільки служать організації процесу навчання, а й відіграють значну роль в побудові діяльності викладача. Встановлено, що, на відміну від гностичних і конструктивних, організаційні вміння з віком слабшають.

Ефективність спілкування педагога зі студентами та колегами залежить від розвитку комунікативних умінь (здібностей) і компетентності спілкування. Спілкування не обмежується передачею знань, воно надає освітньому процесу емоційність, створює у студентів зацікавленість і бажання взаємодії. Спілкування в тому числі є важливою умовою формування управлінської культури студентів. Педагоги, носії наукової інформації повинні виступати передавачами даної інформації іншим. Педагоги, виступаючи організаторами умінь учнів, повинні спонукати їх до самостійної наукової творчості.

Таким чином, формування управлінської культури у студентів-майбутніх педагогів має здійснюватися в ході освітнього процесу у закладі вищої освіти. Формування управлінської культури майбутніх викладачів тісно пов'язане з безперервним підвищенням рівня їх педагогічної майстерності, самовдосконаленням молодих фахівців. Робота в даному напрямку повинна здійснюватися як на протязі всього періоду навчання у ЗВО, так і згодом, в ході реалізації молодими викладачами професійної педагогічної діяльності в освітній організації.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є аналіз та дослідження психолого-педагогічних умов формування належного рівня управлінської культури у студентів-педагогів закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Губа А. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : автореф. дис. доктора пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 20 с.

2. Зязюн І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії : поняття, завдання освітньої технології. Пошук технологій, що відповідають новим освітнім запитам. Класифікація навчальних предметів *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 22–33.

3. Іващенко М. В., Осадчий С. В. Особливості управлінської культури викладача ВНЗ у процесі педагогічної діяльності. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2016. №3. С. 52–60.

4. Кузнецов В. В., Орловская О. В. Управленческая культура руководителя : управление в постиндустриальном обществе: учебное пособие. Москва : Эгвес, 2013. 177 с.

5. Маркова А. К., Орлов А. Б. Формирование мотивов учения. Москва : Просвещение. 1990. 168 с.

6. Студент вузу : технології навчання і професійної кар'єри / під ред. С. Д. Резника. Москва, 2010.

7. Туник Є. Ю. Педагогічна майстерність викладача фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 6.

УДК 796.011.1-057.875

КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

О. М. СІРИЙ
С. В. ЯНКОВ

Одним ыз найважливіших завдань фізичного виховання в системі професійної освіти є забезпечення формування готовності до фізичного самовдосконалення. Водночас заняття з фізичного виховання, спортивно-масові заходи спрямовані лише на підтримання здоров'я студентів, розвиток у них особистісних фізичних якостей, формування професійно-значущих умінь та навичок.

Проблемі формування готовності до фізичного самовдосконалення, на наш погляд, приділяється недостане уваги. Саме в спрямованості навчання на розвиток інтелектуальних здібностей особистості, вивчення індивідуальних психофізичних, функціональних і соматичних можливостей студентів, наданні необхідних знань з питань самовиховання та фізичного самовдосконалення сприяє їх подальшому професійному розвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт, наукових публікацій свідчить, що проблема фізичного самовдосконалення є предметом спеціального вивчення багатьох дослідників: психологічні основи формування готовності до фізичного самовдосконалення розглянуті в працях Б. Ананьєва, Л. Виговського, О. Леонтьєва, Д. Ковальова, О. Мозолева, К. Платонова та ін.; процес формування готовності до фізичного самовдосконалення та визначення найбільш ефективних методичних прийомів формування рухових вмінь і навичок, виховання позитивного ставлення до занять фізичної культури присвятили свої дослідження К. Батурін, І. Гасюк, В. Глухов, А. Петров, Л. Сущенко та ін.; методологічні аспекти фізичного виховання особистості розглядались у дослідженнях Ю. Демьяненка, О. Піддубного, А. Чуха, В. Добровольського, Г. Антонова, Ю. Антошкіна, С. Романчука та ін.; формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього фахівця до занять фізичною культурою, його фізичного самовиховання, саморозвитку й самовдосконалення знайшло відображення в працях Ю. Бородіна, А. Головченка, І. Закорка, Е. Сивохопа, та ін.; педагогічному управлінню процесом розвитку особистості, його самовихованню та самовдосконаленню присвятили свої дослідження С. Васів, О. Діденко, А. Калініченко, Б. Куланін, А. Мельников, Ю. Якімов та ін.

Мета статті – визначити сутність поняття готовність до фізичного самовдосконалення та встановити компоненти, що впливають на формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів.

У розробці підходів вивчення готовності студентів до фізичного самовдосконалення ми орієнтувалися на сучасні положення філософії, педагогіки, психології, валеології, теорії і методики фізичного виховання.

В основу комплексного дослідження готовності до фізичного самовдосконалення студентів нами були покладені наступні методологічні підходи: антропологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний. Розмаїття підходів дозволяє розглянути процес готовності до фізичного самовдосконалення студентів із різних теоретичних позицій. Антропологічний підхід до фізичного вдосконалення забезпечує нерозривність процесу самовдосконалення з духовністю, соціальністю людини, впливає на розумову, інтелектуальну, емоційну сферу особистості. Аксіологічний підхід розглядає фізичне виховання як фундаментальну цінність особистості та забезпечує функціональний, біологічний потенціал її життєдіяльності. Свідомість людини безпосередньо впливає на рівень засвоєння особистістю цінностей фізичного виховання. Тому використання особистісно-орієнтовного підходу дозволяє створити необхідні умови для максимально повного та всебічного прояву особистості в навчальному процесі. Діяльнісний підхід відображає діяльність особистості в процесі фізичного самовдосконалення та сприяє використанню отриманих знань для організації подальшої діяльності [11].

Під фізичним самовдосконаленням ми розуміємо цілеспрямований педагогічний процес свідомої роботи над собою з метою всебічного фізичного розвитку, формування ціннісних орієнтацій особистості, досягнення особисто значущих результатів розвитку фізичних якостей. Зміст поняття готовність до фізичного самовдосконалення студентів – це процес зміни властивостей і якостей фізичної підготовленості, він визначає внутрішню готовність, усвідомлену установку на фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність та характеризується високим рівнем розвитку пізнавальних, мотиваційних, морально-вольових процесів особистості.

У результаті формування готовності до фізичного самовдосконалення відбувається свідоме ставлення студентів до фізичного виховання, свого фізичного розвитку, стану здоров'я, придбання професійно-значущих умінь та навичок. Процес формування готовності до фізичного самовдосконалення характеризується: пізнавальними процесами власної особистості, визначенням

© О. М. СІРИЙ
© С. В. ЯНКОВ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

свого місця в суспільному житті, вивченням індивідуальних психофізичних, функціональних і соматичних можливостей свого організму, постійним самопізнанням, самовихованням та самовдосконаленням. Можна стверджувати, що формування готовності до фізичного самовдосконалення передбачає наявність у студентів здатності до саморегуляції, самоналаштування, вміння мобілізувати свій духовний, особистісний, фізичний потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах діяльності [14].

Ефективність процесу фізичного самовдосконалення студента напряму залежить від добре спланованої програми особистого саморозвитку. Планування самовдосконалення включає: визначення мети, основних завдань на перспективу та етапів навчання, розробку програми самовдосконалення студента, визначення умов діяльності з фізичного самовдосконалення. Головне призначення програми фізичного самовдосконалення – допомогти студенту організувати і систематизувати роботу над собою. Реалізація програми самовдосконалення перевіряється під час виконання контрольних завдань і нормативів. Програми фізичного самовдосконалення студентів корегуються і доповнюються в залежності від рівня сформованості фізичних якостей, професійно-значущих умінь та навичок [5].

Процес формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів відбувається послідовно та проходить ряд основних етапів: формування системи науково-практичних і спеціальних знань; виховання позитивного ставлення до занять фізичною культурою; формування практичних умінь і навичок фізичного самовдосконалення; залучення студентів до систематичних занять фізичними вправами [6].

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що фізичне самовдосконалення розуміємо як цілеспрямовану, систематичну, послідовну роботу особистості з розвитку власних фізичних можливостей, удосконалення фізичних якостей, покращення здоров'я, зростання рівня фізичних можливостей, реалізації особистої програми саморозвитку.

Для досягнення кінцевої мети дуже важливо визначити компоненти, що впливають на формування готовності до фізичного самовдосконалення. На підставі об'єднання однорідних ознак можна виділити таки групи компонентів: ціннісно-смислові, професійно-педагогічні, соціальні, гуманізації освітнього середовища.

Ціннісно-смислові компоненти є, на наш погляд, основними в процесі формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів. Вони сприяють виробленню особистістю інтересів, мотивів до свідомого ставлення студента до фізичного самовдосконалення. Сформувати свідоме ставлення до фізичного виховання, здорового способу життя, зміцнення здоров'я, розвитку потреби до фізичного самовдосконалення – важливе завдання як навчального, так і поза навчального процесу. Усвідомлення студентом потреби заняття фізичною культурою і спортом, придбання необхідних знань, умінь і навичок формує мету, яку він ставить перед собою в процесі формування готовності до фізичного самовдосконалення. У свою чергу, мета передбачає вибір способів і засобів, використовуючи які студент управляє процесом свого фізичного самовдосконалення. Встановлено, що провідними мотивами особистісно-орієнтованої діяльності студента є: розвиток фізичних якостей; покращення стану здоров'я; розвиток професійно-необхідних умінь; спортивні досягнення; зовнішня привабливість [7].

У формуванні потреби в фізичному самовдосконаленні істотна роль належить підвищенню рівня освіченості студентів у галузі фізичного виховання. Використання на теоретичних і практичних заняттях прийомів і методів, що демонструють покращення в функціональному стані, самопочутті, працездатності, фізичних і психофізичних можливостях тощо, сприяє зниженню негативної та підвищенню позитивної мотивації студентів. Систематичні заохочення навіть за незначні успіхи сприяють розвитку впевненості в собі, нейтралізують негативну думку щодо своїх можливостей [7, 8].

Водночас неможливо зробити висновок щодо готовності студентів до фізичного самовдосконалення спираючись лише на їх особистий розвиток фізичних можливостей, без урахування їх знань, думок, почуттів, ціннісних орієнтацій. Під ціннісними орієнтаціями розуміють предмети, явища та їх властивості, необхідні особистості як засоби задоволення потреб. Вони формуються в процесі засвоєння особистістю соціального досвіду й відбиваються в її переконаннях, інтересах, цілях. У формуванні певних цінностей, здатних задовольнити потреби студентів, проявляється єдність психічного, фізичного і соціального розвитку особистості [1].

Ціннісні орієнтації студентів розглядаються як засоби, за допомогою яких диференціюються об'єкти фізичної підготовки і спорту за їхньою значущістю. У структурі фізкультурно-спортивної діяльності ціннісні орієнтації тісно пов'язані з емоційними, пізнавальними й вольовими її сторонами, що утворюють змістовну спрямованість особистості [12]. Характер же спрямованості в самій діяльності частіше залежить від того, який особистий зміст має система тих чи інших цінностей, що визначає дієвість відносин особистості до об'єктів, заради яких ця діяльність здійснюється.

Професійно-педагогічні компоненти орієнтації студентів забезпечує біологічний потенціал життєдіяльності особистості, створює появу високого рівня соціальної активності і творчого ставлення до професійної діяльності. У цьому змісті формування готовності до фізичного самовдосконалення

треба розуміти, з одного боку, як освоєння внутрішньої природи людини, з іншого – як окультурення всієї діяльності, де основними буде єдність навчання, самовиховання й самовдосконалення [13]. Така діяльність розглядається як спосіб самореалізації особистості. Індивідуальна фізична підготовленість студента є результатом осмислення й вироблення уявлення, відносин, переконань, програм поведінки. У ній інтегруються структура самосвідомості, аспекти саморегуляції, самовиховання та самовдосконалення [4].

Соціальні компоненти орієнтації формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів здійснюють інтенсивний вплив у період навчання у вищому військовому навчальному закладі. У цей період проходить становлення моральних якостей особистості, включення їх до системи соціальних особистісних зв'язків і відносин, освоєння соціальних цінностей. Він є вирішальним етапом на шляху до соціальної та професійної зрілості особистості [2]. Соціальні компоненти ґрунтуються на таких базових складових:

1) відповідальність – свідоме ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей;

2) толерантність – здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних;

3) саморозвиток і самореалізація – самозміна людини в напряму свого Я-ідеального, реалізація потенціалу особистості в усвідомленні людиною самої себе під впливом зовнішніх і внутрішніх причин;

4) позитивне мислення та позитивне ставлення до світу – це віра в успіх, здатність індивіда конструктивно інтерпретувати як певні життєві події, так і життєвий досвід у цілому;

5) соціальна зрілість – здатність особистості усвідомлено виконувати необхідні функції взаємодії індивіда із соціумом, результат цілеспрямованого процесу самоорганізації і самовиховання особистості в умовах взаємодії з навколишньою дійсністю.

Під компонентами гуманізації освітнього середовища вищого навчального закладу розуміють сукупність організованих структур, педагогічних технологій і традицій, спрямованих на формування й розвиток гуманітарного інтересу, стійких моральних характеристик своїх студентів. За своїм впливом освітнє середовище може як сприяти, так і перешкоджати процесу формування готовності до фізичного самовдосконалення. Студент повинен кваліфіковано підходити до вирішення питань соціальної, економічної, культурної та фізичної взаємодії. Тому одним із завдань підготовки студентів є формування якостей, що сприяють розвитку творчих здібностей, особистісному саморозвитку та самовдосконаленню, усвідомленню самого себе, що дозволить зрозуміти інших, здійснювати взаємодію з викладачами та іншими студентами [9, 11].

Таким чином, взаємозв'язок і взаємодія компонентів самовиховання та самовдосконалення в процесі фізичного виховання під час навчання у вищому навчальному закладі забезпечує розвиток і вдосконалення особистості студентів.

Процес формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів слід розглядати не лише як розвиток фізичних властивостей свого організму, придбання професійно-необхідних умінь та навичок, а значно ширше – як вивчення індивідуальних психофізичних, функціональних і соматичних можливостей свого організму, здатності до саморегуляції, самоналаштування, вміння мобілізувати свій духовний, особистісний, фізичний потенціал на вирішення поставлених завдань.

Результати дослідження визначають необхідність розробки стратегії педагогічного впливу, визначення форм і методів фізичного самовдосконалення, виявлення оптимальних умов розвитку професійно-значущих фізичних якостей, поєднання колективних та індивідуальних форм самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию. *Педагогика*. 2003. № 8. С. 47–53.
2. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури: навч. посібник. Київ : СДО, 1993. 152 с.
3. Волков В., Паламарчук І. Основи фізичного самовдосконалення студентської молоді : навч.-метод. посіб. Київ : Нора-прінт, 2007. 28 с.
4. Габбасов Х. В. Физическое самовоспитание и самосовершенствование – условие здорового образа жизни. URL: http://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/ Gabbasov.htm
5. Галус О. М. Педагогічне управління процесом фізичного самовдосконалення студентів. *Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері фізичної культури та спорту* : матеріали ІІ всеукр. наук-практ. конф., 19 квітня 2018 р. Хмельницький : ХГПА, 2018. С. 14–18.
6. Головченко Г. Т., Бондаренко Т. В. Формирование личности специалиста средствами физического воспитания: учеб. пос. для гуманит. спец. вузов. Харьков : ИВМО «ХК», 2001. 156 с.
7. Жилко Ю. С. Формирование потребности в физическом совершенствовании у студентов пединститутов : автореф. дис. … канд. пед. наук. Рига, 1988. 24 с.

8. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. пос. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
9. Иващенко Л. Я., Страпко Н. П. Самостоятельные занятия физическими упражнениями. Київ : Здоров'я, 1988. 160 с.
10. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 486 с.
11. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: автор, дис. … канд. пед. наук 13.00.04. Тернопіль, 2002. 19 с.
12. Карчєнкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів фізичної культури до професійної діяльності: автореф., дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Переслав-Хмельницький, 2006. 20 с.
13. Котов Е. О. Підготовка студентів вузів до самостійних занять фізичними вправами: дис. … канд. наук з фізичного виховання спорту: 24.00.02. Луцьк, 2003. 180 с.
14. Мозолев О. М. Теоретичний аналіз проблеми формування потреби до фізичного самовдосконалення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* №1(9). Хмельницький : ХІСТ, 2014. С. 94–99.
15. Раевский Р. Т., Канишевский С. М., Рыбковский А. Г. Физическое совершенствование студенческой молодежи в XXI веке: стратегия, проблемы и пути их решения. *Теорія і практика фізичного виховання*: наук.-метод. журн.: спец. вип. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Здоров'я і освіта: проблеми та перспективи». Донецьк: ДонНУ, 2008 № 1. С. 145–151.

Рецензент – д.пед.н., доцент
кафедри теорії і методики фізичної культури і валеології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії О. М. Мозолев

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

О. К. ХЛОПЯК

Висока турбулентність сучасного економічного простору висуває нові вимоги до вищої освіти в контексті інклюзивної практики. Вона зумовлює необхідність оновлення змісту навчання, акцентує його спрямованість на формування професійної мобільності майбутніх фахівців, їх здатності творчо вирішувати будь-які робочі завдання та швидко адаптуватися до мінливості сьогодення. Саме ці вміння стають запорукою конкурентоспроможності випускників вищих інклюзивних навчальних закладів на сучасному ринку праці.

З огляду на це, у системі підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій актуалізується потреба в модернізації методів навчання та створенні оптимальних умов для формування конкурентоспроможності потенційних працівників, у тому числі – студентів з особливими потребами. Інклюзивний освітній простір має сприяти активізації пізнавальної, пошуково-дослідницької діяльності майбутніх інженерів-технологів, спрямовуватись на практичне застосування набутих ними знань та вмінь і становлення їх ґрунтовної професійної культури.

Особливого значення ці процеси набувають з урахуванням стрімкого розвитку харчової галузі, який позначений впровадженням новітніх технологій приготування їжі та організації виробництва, вдосконаленням матеріально-технічної бази та пріоритетністю парадигми здорового харчування.

Одним із провідних шляхів для вирішення всіх цих науково-практичних завдань є, на наш погляд, реалізація в підготовці майбутніх фахівців методології проблемно-евристичного навчання. Саме цей підхід створює оптимальні умови для формування самостійного мислення студентів, швидкого опанування ними нових знань, технологій та алгоритмів вирішення виробничих задач, а також для успішної особистісної та професійної самореалізації майбутніх інженерів-технологів як в процесі навчання у вищій школі, так і в подальшому суспільному житті.

Проблема формування конкурентоспроможності, як ключової ознаки результативності вищої освіти, знайшла відображення в роботах Т. Андріяко, Н. Глевацької, М. Кримової, Л. Лісогора, Н. Шульги, С. Сотнікової, Р. Фатхутдінова, Д. Чернілевського, С. Широкобокова.

Моделювання процесу становлення конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних спеціальностей у ході їх професійної підготовки здійснювалось у наукових дослідженнях А. Ангеловського, Р. Ахметшина, С. Борисенко, Н. Борисової, Т. Ващило, І. Саратцевої, Н. Фоміна.

Різні аспекти теоретико-методологічних та психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій розглядались О. Скорняковою, А. Долудою, Т. Лазаревою, С. Ткачук, Л. Погорєловою, Н. Волковою, А. Стогній та ін.

Питання реалізації інклюзивної практики в освітніх закладах досліджувались у роботах С. Богданова, Г. Гаврюшенко, О. Заярнюк, Л. Коливанової, К. Кольченко, Т. Лоремана, Н. Найди, К. Польгун, Н. Софій, І. Ярмощук та ін.

Методологія проблемно-евристичного навчання розроблялась І. Лернером, А. Матюшкіним, М. Махмутовим, М. Скаткіним, О. Скафою, З. Слєпкань, А. Хуторським.

Разом з тим, комплексне висвітлення проблеми формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у контексті інклюзивної освіти із застосуванням методології проблемно-евристичного навчання потребує окремого дослідження.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання методології проблемно-евристичного навчання як оптимального підходу для формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у контексті інклюзивної освіти.

Сучасний ринок праці диктує нові вимоги до потенційних працівників. Успішність професійної адаптації та самореалізації молодих фахівців визначається не тільки ґрунтовністю їх теоретичної підготовки та рівнем засвоєння базових професійних вмінь і навичок, але й здатністю до швидкого опанування великих обсягів нової інформації, оперативного оволодіння новітніми технологіями та алгоритмами виробничої діяльності, готовністю миттєво мобілізуватися для виконання іноді нестандартних робочих завдань.

З огляду на це, професійна підготовка студентів з особливими потребами за своїм змістом має повністю відповідати викликам часу і спрямовуватись на формування дійсної конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Водночас, інклюзивна практика передбачає необхідність певного пристосування навчального процесу до можливостей студентів із порушенням здоров’я. Відповідно питання вибору оптимальних методів навчання, здатних забезпечити його реальну ефективність, є надзвичайно актуальним.

© О. К. ХЛОПЯК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

Розгляд сутності конкурентоспроможності в педагогічній площині дозволяє визначити її як інтегральну властивість індивіда, яка забезпечує його успішну самореалізацію в професійному середовищі [1].

Узагальнення існуючих досліджень структури конкурентоспроможності дозволяє виокремити три її базові компоненти, які реалізуються на особистісному і професійному рівнях:

1) гносеологічний компонент;
2) аксіологічний компонент;
3) праксеологічний компонент.

Гносеологічний компонент конкурентоспроможності фахівця включає в себе професійні та загально-наукові знання індивіда, які визначають не тільки ступінь його фахової ерудованості, але й широту його особистого світогляду. Обсяг та глибина спеціальних знань у сукупності їх інтегральних зв'язків з іншими сферами суспільно-наукового пізнання впливають на ґрунтовність професійного тезаурусу майбутнього працівника та його здатність до швидкого опанування великих обсягів нової інформації.

Аксіологічний компонент конкурентоспроможності спеціаліста визначає його ціннісну спрямованість, яка проявляється в його захопленості своєю справою, ступені вмотивованості щодо постійного розвитку в професії, досягнення успіху та особистісної самореалізації в ній. Невід'ємною складовою цього компоненту є здатність фахівця до саморефлексії. Вона дозволяє йому оцінити рівень своїх особистих професійних досягнень та намітити чергові цілі, які будуть виступати новими мотиваційними стимулами для підвищення своєї фахової кваліфікації.

Праксеологічний компонент, як діяльнісна складова конкурентоспроможності індивіда, акумулює в собі його професійні вміння та навички, здатність до ефективної комунікації, результативної самостійної та командної роботи, а також, так зване «вміння вчитися», як особисту готовність до опанування нових знань, умінь, навичок. Рівень оволодіння фахівцем методологією, принципами, технологією та алгоритмами своєї професійної діяльності (так звані «hard skills»), підкріплені комплексом достатньо розвинених неспеціалізованих, але дуже важливих для кар'єри, соціальних умінь та навичок (так звані «soft skills»), визначає ступінь практичної компетентності індивіда в своїй професійній сфері та його реальну конкурентоспроможність.

Окреслена інтегральна сутність конкурентоспроможності майбутнього фахівця вимагає застосування в педагогічному керівництві її формуванням цілісного підходу, здатного забезпечити комплексний вплив на становлення всіх її компонентів. Одним із оптимальних шляхів вирішення зазначеного завдання є впровадження в професійну підготовку майбутніх інженерів-технологів методології *проблемно-евристичного навчання*, яка спрямовується на системний розвиток гностичних, аксіологічних та праксеологічних складових їх професійної культури.

Концепція проблемного навчання розроблялась І. Лернером, А. Матюшкіним, М. Махмутовим, М. Скаткіним. Базовими поняттями цієї методології є «проблема», «проблемна ситуація», «проблемна задача». Згідно з висновками вказаних науковців, проблемна ситуація актуалізує усвідомлення суб'єктом навчання недостатності наявних у нього знань та умінь для її вирішення та стимулює його до пошуку та засвоєння нових знань та умінь. Тобто, організація змісту навчання під проблемним кутом не тільки активізує пізнавально-практичну діяльність студентів, але й запускає надзвичайно цінний з педагогічної точки зору механізм внутрішньої мотивації особистості, який стає рушійною силою її досягнень.

Технологія евристичного навчання, за твердженням дидактів П. Підкасистого та А. Хуторського, визначається спрямованістю на системну організацію продуктивної інтелектуальної та творчої діяльності студентів. Вона базується на їх особистісному навчальному цілепокладанні, первинності власної освітньої продукції (самостійному визначенні понять, висуненні гіпотез, проектуванні теорій, моделей, алгоритмів та технологій, умоглядних експериментів, висновків) та рефлексивному аналізі результатів пізнання та навчальної діяльності.

Аналіз педагогічних досліджень з питань інклюзивної освіти [4] підтверджує доцільність застосування проблемно-евристичних методів у професійній підготовці студентів з особливими потребами. Ключовими перевагами цієї методології в контексті інклюзивної практики є її спрямованість на інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців, оптимальний баланс репродуктивної та творчої діяльності в процесі навчання, і, що найважливіше, індивідуалізацію та диференціацію учбових завдань з урахуванням можливостей та здібностей студентів.

Продуктивний синтез проблемно-евристичної методології з провідними засадами інклюзивної освіти дозволяє змоделювати організаційно-методичну систему формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців згідно з її структурою, яка була окреслена вище.

У відповідності до виокремлених нами гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів конкурентоспроможності ця організаційно-методична система поєднує в собі інтегрально-гностичну, аксіологічно-рефлексивну та практично-творчу складові.

Інтегрально-гностична складова спрямовується на систематизацію професійного тезаурусу студентів та активізацію їх самостійної пізнавальної діяльності за допомогою проблемного викладу

лекційного матеріалу та використання в ході семінарських занять різнопланових евристичних завдань, орієнтованих на узагальнення отриманої теоретичної інформації з фахових питань та вибудову її інтегральних міжпредметних зв'язків з іншими сферами знань.

Аксіологічно-рефлексивна складова пропонованої організаційно-методичної системи має на меті концептуалізацію ціннісного ставлення студентів до своєї професії та актуалізацію в них рефлексивних процесів самопізнання та самооцінки в процесі евристичних бесід та проблемного аналізу реальних чи змодельованих виробничих ситуацій.

Практично-творча складова розробленої організаційно-методичної системи спрямовується на відпрацювання вмінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. Вона втілюється через колективну та індивідуальну роботу студентів над проектами, різноманітними навчально-творчими завданнями та через розв'язання кейсів, максимально наближених до реального виробничого середовища. Безумовно, надзвичайно важливою в цьому плані є навчально-виробнича практика, яка дає можливість студентам старших курсів ближче познайомитись з сучасним харчовим виробництвом та випробувати набуті ними знання, уміння й навички в реальних умовах. Для студентів молодших курсів доречною є організація виїзних занять та екскурсій на виробничі об'єкти харчової галузі.

Розглянемо зазначені проблемно-евристичні методи детальніше.

У *проблемній лекції,* на відміну від традиційного інформаційного викладу теоретичного матеріалу, викладач у ході діалогу зі студентами через постановку випереджальних евристичних запитань та моделювання проблемних ситуацій активізує їх розумову діяльність, актуалізує наявні знання та використовує їх, як підґрунтя, для засвоєння нової інформації. Продуктивним способом включення студентів до активної роботи на лекції постають також завдання на самостійне визначень певних понять та складання плану прослуханого лекційного матеріалу.

Семінарські заняття, у свою чергу, покликані створити сприятливі умови для узагальнення, систематизації, поглиблення та корекції знань студентів, активної комунікації останніх з проблематики курсу, конструювання ними індивідуальної освітньої продукції, а також прояву їхніх особистісних організаційно-діяльнісних якостей.

Необхідним підґрунтям успішного методичного управління зазначеними процесами є, на наш погляд, наявність у кожному тематичному модулі дисциплін з харчових технологій пакету різноманітних проблемно-евристичних завдань когнітивної та креативної спрямованості, які дозволять оптимізувати пізнавальну діяльність студентів на семінарах та окреслити напрямки їхньої самостійної позааудиторної роботи. Адже, як зазначають психологи і педагоги І. Лернер, В. Підкасистий, Н. Тализіна, В. Якунін, ефективність засвоєння навчальної інформації зумовлюється не лише відбором змісту освіти, але й здатністю індивіда перетворити її на особистісні структури знання.

Одним з ефективних способів залучення студентів до активних дій з обробки та використання освітньої інформації, отриманої ними на лекції та під час самостійної роботи, постає завдання з конструювання різнопланових запитань з проблематики навчального курсу та створення за його матеріалами опорних схем-конспектів. Адже здатність людини перетворити відому їй інформацію на запитання або згорнути її до вигляду короткої опорної схеми свідчить про достатньо високий рівень її засвоєння.

Зазначені самостійні творчі акти майбутніх фахівців сприяють не тільки швидкому та стійкому запам'ятовуванню великих обсягів навчальної інформації, але й усвідомленню її типової структури, що забезпечує успішність вирішення ними подібних інтелектуальних завдань у подальшій професійній діяльності.

Використання в ході навчальної взаємодії зі студентами прийомів *евристичної бесіди* дозволяє актуалізувати їхні ціннісно-смислові установки щодо майбутньої професії та свого місця в ній, запустити рефлексивні механізми, спрямовані на самопізнання та самооцінку в контексті професійної діяльності [5]. Викладач майстерно підібраними запитаннями фокусує увагу майбутніх фахівців на певній проблемі, включає їх у дискусію. Застосування в змісті лекцій, семінарських та лабораторних занять аналізу реальних проблемних ситуацій, яскравих життєвих прикладів, пов'язаних з тематикою курсу, надзвичайно пожвавлює процес сприйняття студентами навчального матеріалу, а емоційна забарвленість цієї інформації гарантує її міцне запам'ятовування та подальше самостійне осмислення.

Впровадження в професійну-підготовку майбутніх фахівців з харчових технологій *проектної діяльності* виводить їхню навчальну взаємодію на творчо-продуктивний рівень. Виконання дослідницько-пошукових наукових робіт та різноманітних творчих завдань, пов'язаних з самостійною розробкою та виготовленням страв, ускладненням та видозміненням їхньої рецептури, естетичним оформленням їхньої подачі до столу тощо, сприяє формуванню творчої особистості майбутніх фахівців [2].

Особливо результативними є *групові проекти*, які формують у студентів навички співробітництва та дозволяють кожному учаснику проявити свої сильні сторони на різних етапах виконання проектних завдань. Організація колективної професійно-навчальної взаємодії майбутніх

фахівців набуває величезного значення саме в контексті інклюзивної освіти. Вона стимулює розвиток комунікативних умінь студентів з особливими потребами, їхня здатність до саморегуляції, готовність приймати рішення, і, у цілому, сприяє виробленню в них активної життєвої позиції. Всі ці навички є абсолютно незамінними для успішної соціалізації осіб з обмеженими фізичними можливостями і стають запорукою формування їхньої реальної конкурентоспроможності.

Максимальне наближення навчальної діяльності студентів до професійної досягається завдяки застосуванню методу *кейсів*, який ґрунтується на розв'язанні конкретних задач-ситуацій. Базування цієї форми роботи на реальному фактичному матеріалі забезпечує її практичну спрямованість на подальше застосування отриманих студентами знань у виробничому середовищі. Доцільність впровадження методу кейсів у інклюзивну освіту підтверджується багатьма її дослідниками [3], адже він не тільки моделює реальні робочі обставини, але й концентрує увагу студентів на їхніх потенційних можливостях та програмує їхнє подальше успішне входження в сучасний економічний простір.

Отже, зазначені методи проблемно-евристичного навчання дозволяють активізувати пізнавальну діяльність майбутніх інженерів- технологів, у тому числі – студентів з особливими потребами, розвинути їхні навички роботи з великими обсягами інформації, закласти основи їхнього критичного мислення та професійної саморефлексії, а також сформувати практичні вміння вирішувати проблемні ситуації та нестандартні робочі завдання.

Таким чином, широка палітра можливостей проблемно-евристичної методології здатна забезпечити реалізацію індивідуального підходу та справжню результативність професійної підготовки майбутніх фахівців з харчових технологій у контексті інклюзивної освіти, що ефективно сприятиме становленню їхньої реальної конкурентоспроможності на сучасному ринку праці та успішній професійній та особистісній самореалізації в суспільному житті.

Список використаних джерел:

1.Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. URL: http://intellect-invest.org.ua/ ukr/ pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_ vypuski_n3_2010_st_6.

2.Волкова Н. В. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Професійна освіта : проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 10–14.

3.Колыванова Л. А., Носова Т. М. Использование метода case-study в профессиональном инклюзивном образовании студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Образование и общество*. 2013. № 4 (81). С. 45–48.

4.Лореман Т., Деппелер Д., Харви Д. Инклюзивное образование. Практическое руководство. *Инклюзивное образование*. Выпуск 1. Москва : Центр : «Школьная книга», 2010. С. 238–268.

5. Погорєлова Л. В. Деякі аспекти евристичної діяльності в процесі навчання харчовим дисциплінам. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2007. № 18–19. С. 125–132.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

УДК [378, 147; 376.2]: 796.011.3 (043,3)

АДАПТИВНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

С. Г. АДИРХАЄВ
Л. В. АДИРХАЄВА
М. П. ЖИТОВОЗ

Визначальне місце в системі соціальних цінностей і пріоритетів сучасного суспільства займає проблема збереження здоров'я студентської молоді. Нині спостерігається перманентне зростання кількості студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я, що пов'язано з ускладненням виробництва, зростанням кількості і інтенсивності транспортних потоків, виникненням військових конфліктів і терористичних актів, погіршенням екологічних факторів, скороченням рухової активності та зростанням фармакологічних засобів корекції стану здоров'я людини та ін. Обмеження щодо вступу до закладів вищої освіти (ЗВО) за станом здоров'я не давало можливості людині з інвалідністю та порушенням здоров'я отримати вищу освіту і тільки останнім часом вони отримали вільний доступ до освіти. Отримання якісної освіти, зокрема в закладах вищої освіти, стає однією з умов їхньої інтеграції в суспільство і тому продовжується пошук інноваційних підходів, технологій у освітянському просторі сучасних закладів вищої освіти (ЗВО). Зазвичай інтеграцію пов'язують із формою навчання осіб з інвалідністю разом із здоровими. Вважається, що під час інтеграції особа з інвалідністю приймає існуючі норми, дотримується їх і є рівною з усіма. Але для цього їй необхідно затратити багато сил і часу на адаптацію до непристосованого середовища [10, с. 23]. Інша форма навчання – інклюзія, навпаки, припускає зміну існуючих норм, уявлень і стилю поведінки групи здорових осіб. У цьому випадку виходять із того, що кожна людина, маючи право на індивідуальність, повинна навчатися у звичайному освітньому середовищі, за звичайною освітньою програмою нарівні з іншими. Для цього вона включається до загального освітянського процесу, до звичайного режиму і забезпечується всім необхідним обладнанням і супроводом. Інклюзія означає зміну суспільства і його інститутів таким чином, щоб вони сприяли включенню іншого (людини іншої раси, віросповідання, культури, людини з інвалідністю та порушенням здоров'я, різним соціальним статусом тощо), сприяючи інтересам всіх членів суспільства, зростанню їхньої здатності до самостійного життя, забезпеченню рівності їхніх прав та ін. [4, с. 21; 5, с. 13; 8].

Незаперечним лідером серед закладів вищої освіти з запровадження інклюзивного освітнього простору є ЗВО: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Навчально-виховні підрозділи університету надають вищу освіту 706 студентам з інвалідністю. На сьогодні в університеті діє комплексна система супроводу навчання студентів з інвалідністю, забезпечення архітектурної безбар'єрності, подолання інформаційного обмеження. Провідною науковою тематикою університету, як абсолютно унікального закладу вищої освіти інклюзивного типу, залишається розробка та впровадження в навчально-виховний процес науково-педагогічних технологій інклюзивного навчання студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я, сучасних технологій реабілітації, їхньої соціалізації та соціально-правового захисту [9, с. 3].

Навчання у ЗВО для молоді з інвалідністю та порушенням здоров'я – тяжка праця, яка супроводжується значною емоційною та інтелектуальною напругою, гіпокінезією, стресовими ситуаціями. Відомо, що тривале і напружене навчання студентів призводить до підвищення артеріального тиску. У результаті цього виникають зміни в регуляції мозкового кровообігу, що призводить до вегето-судинної дистонії, головного болю. Тривале перенапруження викликає втому, зниження працездатності, психологічний дискомфорт. Під час напруженої розумової роботи м'язова система, зокрема міокард, мало активна, що сприяє розвитку атеросклерозу і різних ускладнень. Малорухомий спосіб життя – чинник, який викликає розвиток функціональних порушень нервової і серцево-судинної систем у осіб, що займаються розумовою працею. Науковцями [1, с. 16, 75; 5, с. 11] доведено, що перенапруженню, зниженню працездатності, погіршенню адаптаційних можливостей організму можна ефективно протистояти засобами фізичного виховання. Рухова активність – це найкращий спосіб зміцнення здоров'я, а також профілактики більшості захворювань. Рухова активність допомагає уникнути остеопорозу, зміцнюючи кістки; артритів, зберігаючи рухливість суглобів; захворювань серця, покращуючи його працездатність; послаблень імунної системи,

© С. Г. АДИРХАЄВ
© Л. В. АДИРХАЄВА
© М. П. ЖИТОВОЗ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

підвищуючи опір стресам; атрофічних змін м'язів та інших захворювань. Рухова активність виконує роль своєрідного регулятора росту і розвитку молодого організму, є необхідною умовою для становлення і удосконалення людини як біологічної істоти і соціального суб'єкту. Оптимальний режим рухової активності (співставлення обсягу та інтенсивності вправ у раціональному чергуванні засобів фізичного виховання) є найважливішим чинником розвитку рухової функції. Фізичне виховання – єдиний предмет, в якому сфокусовано повагу людини до власного тіла, розвитку рухових здібностей, отриманні необхідних знань, розумінні необхідності систематичних занять фізичними вправами, що є основою підвищення впевненості в собі, самооцінки, формування позитивної мотивації до здорового способу життя [2, с. 7; 6, с. 187; 7, с. 193].

Впровадження інклюзивного навчання в освітянське середовище сучасних закладів вищої освіти потребує інтенсифікації розробок програмно-нормативного забезпечення та варіативних програм саме адаптивного фізичного виховання, спрямованих на фізичну реабілітацію та адаптацію студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я впродовж всього періоду навчання у вузі [3, с. 16].

Аналіз спеціальної літератури та передовий досвід вітчизняних та іноземних фахівців дозволяє акцентувати увагу на тому, що всі студенти з інвалідністю і порушенням здоров'я повинні обов'язково займатися фізичними вправами на заняттях фізичного виховання та окремими видами спорту. Це потребує значної і принципової трансформації (корекції, адаптації) завдань, принципів, засобів, методів фізичного виховання. Тому цей контингент студентів потребує зовсім по-іншому організованого педагогічного процесу з фізичного виховання, а саме адаптивного фізичного виховання, що спрямовано не тільки на фізичні складові особистості людини з різними вадами та захворюваннями. Необхідно залучати різні засоби і методи фізичної культури, спортивні технології для корекції наявного дефекту в людини, стимулювати необхідні компенсації, проводити профілактику побічних відхилень, які обумовлені основним дефектом, тобто, вирішувати проблеми комплексної реабілітації та інтеграції студентської молоді з порушенням здоров'я в суспільство. Оптимальними формами залучення студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я щодо засвоєння ціннісного потенціалу фізичної культури є практична реалізація під керівництвом викладача особистісно-орієнтованих, індивідуальних оздоровчих програм та реабілітаційно-рекреативні заняття циклічного спрямування аеробного характеру [3, с. 16; 6, с. 207].

Мета статті полягає в науково-експериментальному обґрунтуванні Навчальної програми з адаптивного фізичного виховання студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я, що спрямована на формування рухової активності на заняттях з фізичного виховання, забезпечує певний рівень їхньої обов'язкової фізкультурної освіти, сприяє підготовці до вимог життєдіяльності і обраної професії впродовж всього періоду навчання в закладах вищої освіти.

У дослідженнях взяли участь студенти з інвалідністю та порушенням здоров'я університету «Україна» (юнаки та дівчата). У роботі було застосовано теоретичні й емпіричні методи дослідження.

Зміст навчальної програми складають три розділи: теоретичний, практичний, контрольний.

Теоретичний розділ містить два модуля, до складу яких входять чотири змістовних модулів. У кожному змістовному модулі – чотири лекції. На теоретичні заняття відведено 34 год. на рік і тільки на 1 курсі навчання.

Теоретичний розділ спрямовано на оволодіння студентами з обмеженими можливостями здоров'я системою науково-практичних та спеціальних знань, які необхідні для розуміння природних та соціальних процесів функціонування фізичної культури суспільства і особистості, вміння їх адаптивного, творчого використання щодо власного та професійного розвитку, організації здорового способу життя під час виконання навчальної, професійної та соціокультурної діяльності. Теоретичний розділ формує світоглядову систему науково-практичних знань та відношення до фізичної культури, дозволяє адаптувати отримані знання до власної нозології, відбору активної позиції щодо власного життя. Серед багатьох факторів, що обмежують підтримання оптимального психофізичного стану студентської молоді з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я, виконання трудової, побутової, культурної діяльності, а головне, сприяючих розвитку негативних зрушень у стані здоров'я, є гіподинамія та гіпокінезія. Поставити надійний захист різним вадам і хворобам людині, що опинилася в умовах можливо тільки за умов розумно організованої рухової активності.

Перший курс навчання. Теоретичний розділ. Його сформовано двома модулями (табл. 1).

Таблиця 1.

Зміст теоретичного розділу навчальної програми з адаптивного фізичного виховання студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я

Структура теоретичного розділу	Тематика занять	Кількість годин
МОДУЛЬ 1.	Фізична культура і спорт у житті молоді з інвалідністю та порушенням здоров'я	16
Змістовний модуль 1		8
Лекція 1.	Фізична культура і спорт як соціальний феномен сучасного суспільства	2
Лекція 2.	Соціально-біологічні засади фізичної культури	2
Лекція 3.	Принципи і методика занять фізичними вправами молоді з різними нозологіями	2
Лекція 4.	Методичні засади самостійних занять фізичною культурою і самоконтроль молоді з різними вадами й захворюваннями	2
Змістовний модуль 2.		8
Лекція 5.	Засоби фізичної культури в регуляції працездатності студентської молоді з інвалідністю і порушенням здоров'я	2
Лекція 6.	Здоровий спосіб життя	2
Лекція 7.	Професійно-прикладна фізична підготовка молоді з різними вадами здоров'я	2
Лекція 8.	Світогляд здоров'я	2
МОДУЛЬ 2	Адаптивне фізичне виховання	16
Змістовний модуль 3.		8
Лекція 9.	Адаптивне фізичне виховання при глухоті	2
Лекція 10.	Адаптивне фізичне виховання молоді з вадами зору	2
Лекція 11.	Адаптивне фізичне виховання при порушеннях опорно-рухового апарату та ураженнях спинного мозку	2
Лекція 12.	Адаптивне фізичне виховання при дитячому церебральному паралічі	2
Змістовний модуль 4.		8
Лекція 13.	Всеукраїнські спортивні ігри студентів з інвалідністю – новий напрямок розвитку студентського спорту України	2
Лекція 14.	Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології в фізичному вихованні молоді з інвалідністю та порушенням здоров'я	2
Лекція 15.	Основи методики самостійних занять фізичними вправами	2
Лекція 16.	Самоконтроль студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я на заняттях фізичними вправами і спортом	2

Практичний розділ складають різні види навчальних, навчально-тренувальних, факультативних та самостійних занять. Зміст цих занять визначається робочими програмами з окремих систем фізичних вправ та видів спорту, що культивуються у ЗВО. Факультативні заняття проводяться щотижня 2 год., на самостійну роботу відведено до 6 год. щотижня.

Навчання плаванню є обов'язковим впродовж всього періоду навчання у ЗВО. Під час регулярних занять плаванням оптимізується регуляція серцевого ритму, нормалізується периферичний кровообіг, артеріальний тиск, біоелектрична активність м'язів і ферментативна активність крові, що в цілому підвищує адаптаційні здатності організму студентів.

В практичному розділі приведено основні особливості рухового апарату студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я, які необхідно враховувати у розробці варіативних програм занять фізичними вправами.

Основні засоби класифіковано за: цільовою спрямованістю, за впливом на розвиток фізичних якостей, за впливом на певні м'язові групи, за координаційною спрямованістю, за біомеханічною структурою, за інтенсивністю виконання, за лікувальним впливом, за вихідним положенням, за видами спорту для різних нозологічних груп студентів, за ступенем самостійності виконання фізичних вправ. Класифікація носить умовний характер і в практичній роботі суворого розмежування не існує. Одна вправа одночасно може вирішувати декілька завдань і декілька фізичних вправ можуть бути націлені на рішення одного завдання. Від адекватності підбору фізичних вправ, систем фізичних вправ,

раціональної організації педагогічного процесу та способів педагогічного впливу залежить успішність рішення всього комплексу завдань фізичного виховання студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я. Вдосконалення характеристик рухів, засвоєння рухових вмінь, розвиток фізичних якостей можливо досягти шляхом багаторазового повторення фізичних вправ. Разом з тим рухова діяльність супроводжується суттєвими змінами фізіологічних систем та функцій. Акцентуємо увагу на тому, що фізичні вправи завжди позитивно впливають на організм студентів з різними нозологіями.

До структури практичного (навчально-тренувального) розділу Навчальної програми увійшли три підрозділи:

1) оптимізація рухової активності засобами фізичного виховання і оздоровчих систем (табл. 2);

2) формування компенсаторних механізмів;

3) поточна та оперативна оцінка фізичного розвитку, фізичного здоров'я, фізичної працездатності, фізичної підготовленості та психічного стану студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я.

Таблиця 2.

Оптимізація рухової активності студентів з різними нозологіями засобами фізичного виховання і оздоровчих систем

Зміст дисципліни «Адаптивне фізичне виховання» для студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я	1 рік				2 рік				3 рік				4 рік	
	1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр		5 семестр		6 семестр		7 семестр	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Розвиток фізичних якостей, формування рухової активності, навчання рухам														
Легка атлетика: ходьба, біг, стрибки														
Спортивні ігри: волейбол, баскетбол, футбол, настільний теніс														
Оздоровча гімнастика: аеробіка, фітболаеробіка, атлетична гімнастика														
Плавання (аквааеробіка, оздоровче, спортивне)														
Система Пілатеса														

Перший підрозділ (табл. 2) спрямовано на навчання руховим діям і підвищення рухової активності студентів з різними нозологіями та розвиток фізичних якостей засобами фізичного виховання та окремих видів спорту, які до вподоби студентам та які культивуються в конкретному ЗВО.

Формування компенсаторних механізмів (табл. 3) організму студентів з обмеженими можливостями здоров'я відбувалося завдяки використанню ефективних систем фізичних вправ впродовж навчання у вузі. Водночас враховано їхню інклюзію в навчальний процес ЗВО та психоемоційний стан студентів під час їх виконання.

Таблиця 3.

Формування компенсаторних механізмів організму студентів з обмеженими можливостями здоров'я

Зміст дисципліни «Адаптивне фізичне виховання» для студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я	1 рік				2 рік				3 рік				4 рік	
	1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр		5 семестр		6 семестр		7 семестр	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Формування компенсаторних механізмів														
Оздоровча система К. Купера														
Дихальна гімнастика														
Гімнастика для очей														
Аутогенне тренування (за методикою І. Шульца)														

Третій підрозділ спрямовано на опанування уміннями та навичками щодо проведення поточного та оперативного контролю і оцінювання психофізичного стану студентів з різними вадами та захворюваннями. Оцінка фізичного здоров'я відбувалася за методикою Г. Апанасенка (2007) та оцінка фізичної працездатності відбувалася з використанням методів індексів, модифікованих Т. Круцевич [6, с. 106] (табл. 4).

Поточна та оперативна оцінка сили нервової системи та психічного стану студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я здійснювалася за показниками: сили нервової системи та тепінг-тесту, особистісної тривожності, ситуативної тривожності, самопочуття, активності та настрою, самооцінки власних рис та якостей та потреби в досягненні (табл. 5).

Таблиця 4.

Поточна та оперативна оцінка фізичного здоров'я та фізичної працездатності студентів з різними нозологіями

Зміст дисципліни «Адаптивне фізичне виховання» для студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я	1 рік				2 рік				3 рік				4 рік	
	1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр		5 семестр		6 семестр		7 семестр	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Оцінка фізичного здоров'я та фізичної працездатності:														
Рівень фізичного здоров'я, бали														
Індекс маси тіла, кг/м														
Індекс пропорційності грудної клітки, см														
Силовий індекс, кГ														
Індекс Руф'є, у.о.														

Поточна та оперативна оцінка психічного стану студентів з обмеженими можливостями здоров'я дозволяє враховувати індивідуальні особливості юнаків та дівчат з вадами ОРА та наслідками ДЦП, з вадами зору та слуху, хворих на ЦД і маючих СХ під час проведення занять з фізичного виховання; використовувати різні засоби та методи фізичного виховання; завжди враховувати схильність до виконання фізичного навантаження конкретної спрямованості. Завжди мати на увазі особливості самопочуття, настрою, активності студентів з різними нозологіями та використовувати особливості арсеналу впливу: різновиди вербального методу, фізичні вправи, музичний супровід, наочність та демонстрацію та ін.

Навчально-тренувальний розділ реалізовано на методико-практичних та навчально-тренувальних заняттях різної спрямованості. Методико-практичні заняття спрямоване на засвоєння студентами основних методів та засобів формування навчальних, професійних і життєвих вмінь та навичок засобами фізичної культури та спорту. Діяльність студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я спрямована на оволодіння методами, що забезпечують досягнення практичних результатів. Кожне таке заняття узгоджується з відповідною теоретичною темою.

Диференціація навчання студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я дозволяє вирішити проблему гуманізації та демократизації педагогічних відносин, максимально врахувати фізкультурно-спортивні інтереси студентів і водночас виконати вимоги Державного стандарту освіти, посилити освітню спрямованість занять з метою переходу до фізкультурної самоосвіти, врахувати різний рівень готовності студентів з різними вадами до занять, створити гнучку систему оцінки за всіма розділами Навчальної програми, що стимулює рухову активність студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Таблиця 5.

Поточна та оперативна оцінка психічного стану студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я

Зміст дисципліни «Адаптивне фізичне виховання» для студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я	1 рік				2 рік				3 рік				4 рік	
	1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр		5 семестр		6 семестр		7 семестр	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Оцінка психічного стану:														
Сила нервової системи														
Тепінг-тест														
Особистісна тривожність														
Ситуативна тривожність														
Самопочуття														
Активність														
Настрій														
Потреба в досягненні														
Самооцінка														

В результаті проведених досліджень було:

1) розроблено і впроваджено Навчальну програму з адаптивного фізичного виховання студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я, що спрямована на формування рухової активності на заняттях з фізичного виховання, забезпечує певний рівень їхньої обов'язкової фізкультурної освіти, сприяє підготовці до вимог життєдіяльності і обраної професії впродовж всього періоду навчання в закладах вищої освіти.

2) Навчальна програма з адаптивного фізичного виховання студентів з інвалідністю та порушенням здоров'я вирішує комплекс освітніх, розвиваючих та виховних завдань, має оздоровчу спрямованість, побудована на сучасних науково-обґрунтованих підходах до фізичного виховання у ЗВО, вирішує проблему індивідуалізації навчального процесу та диференційованої організації занять з урахуванням нозології, стану здоров'я, фізичної підготовленості та фізкультурно-спортивних інтересів студентів, має можливість для змін, корекції відповідно до потреб часу, нових наукових даних, адаптувати технології спортивного тренування до особливостей контингенту, специфіки завдань та змісту адаптивного фізичного виховання студентів з різними нозологіями.

Подальші дослідження будуть спрямовані на засадах здоров'язбереження, обґрунтування варіативних програм занять з адаптивного фізичного виховання молоді з інвалідністю з урахуванням їхнього оперативного і поточного стану здоров'я, переходу навчання на особистісно-орієнтовану парадигму.

Список використаних джерел:

1. Адаптивное физическое воспитание и спорт / под. ред. П. Джозефа Винника. Київ : Олимпийская литература, 2010. 608 с.

2. Адирхаєв С. Г. Сучасна технологія фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка. Психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХНПУ, 2016. № 1. С. 4–12.

3. Адирхаєв С. Г., Адирхаєва Л. В., Житовоз М. П. Адаптивна фізична культура в процесі професійної підготовки та реабілітації студентів з інвалідністю. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2017. Вип. 147. Т.1. С 16–21.

4. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (14), Issue: 27, 2014. URL: www.seanewdim.com

5. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ : Ун-т «Україна», 2009. № 6 (8). С. 10–15.

6. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підручник у 2-х томах. Київ : Олімпійська література, 2012. Т. 2. 382 с.

7. Носко М. О. Підвищення рівня рухової активності як чинник зміцнення здоров'я учнів та студентської молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2014. Вип. 118. Т. 3. С. 193–198.

8. Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. С. 380.

9. Таланчук П. М. Вступне слово *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції про права осіб з інвалідністю*. Київ : Університет «Україна», 2017. Ч. 2. С. 3.

10. Шевцов А. Г. Системний підхід до організації інтегрованого навчання студентів з обмеженнями життєдіяльності у вищих навчальних закладах. *Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти : проблеми та перспективи*. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2009. С. 22–24.

УДК (796:615.825-053.2-056.26(043.3)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З НАСЛІДКАМИ УРАЖЕННЯ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

Л. В. АДИРХАЄВА,
О.С. КОСЯЧЕНКО

Дитяча інвалідність є однією з найгостріших медико-соціальних проблем сучасного суспільства. За даними експертів ВООЗ кількість дітей віком до 16 років з обмеженням життєвих і соціальних функцій у світі сягає 10%[10, с. 62].

В останні роки спостерігається зростання дитячої інвалідності. У першу чергу, це відбувається, за рахунок вдосконалення неонатальної інтенсивної терапії та реанімації, що призводить до невпинного збільшення виживання немовлят, які народилися глибоко недоношеними. Однак зниження смертності в таких дітей відбувається з одночасним збільшенням у них інвалідності [7, с. 143]. Провідне місце в структурі дитячої інвалідності займають хвороби нервової системи. Одним із захворювань нервової системи, що призводить до інвалідизації, є дитячий церебральний параліч (ДЦП) [18, с. 36]. У дітей із церебральним паралічем значно ускладнений розвиток та формування рухових навичок, а також часто присутні ортопедичні ускладнення, що залишаються на все життя [10, с. 62].

За даними статистики розповсюдженість церебрального паралічу у світі, навіть у промислово розвинених країнах, коливається від 1 до 5% і не має тенденції до зниження. Згідно з інформацією МОЗ України розповсюдженість цього захворювання в Україні становить 2,59%, а в різних регіонах коливається від 2,3% до 4,5% на 1000 живонароджених [10, с. 62]. Щорічно реєструється близько 3 тис. випадків ДЦП встановлених вперше [15, с. 19].

Згідно з останніми дослідженнями в останні десятиліття відзначається зростання кількості виявлених випадків дитячого церебрального паралічу у світі, що має ряд причин. Однією з яких є вдосконалення методів виходжування недоношених та глибоко недоношених дітей, які є суттєвою за кількістю, групою з формуванням синдрому ДЦП [13, с. 18], оскільки в недоношених важливі процеси розвитку ЦНС відбуваються не внутрішньоутробно, а в складних умовах постнатальної адаптації. За глибокої недоношеності цей період виявляється досить тривалим, часто супроводжується інфекційними та соматичними ускладненнями, що посилює неврологічні порушення [7, с. 143].

У дослідженнях описано близько 400 факторів ризику, що можуть призвести до ураження центральної нервової системи та формування церебрального паралічу. Це може відбуватися як внутрішньоутробно, так і в процесі пологів та після народження. [6, с. 14; 14, с. 45] Однак у більшості випадків причиною формування патології є вплив не якогось конкретного чинника, а цілого комплексу [6, с. 14].

С. Власенко (2013) зазначає, що за відсутності своєчасного лікування та реабілітації типовим ускладненням спастичних форм ДЦП є утворення контрактур, яке відбувається через обмеження кількості та амплітуди рухів у суглобах, що значно погіршує якість життя таких пацієнтів, а також ускладнює догляд за ними [2, с. 62].

Небезпека швидкого розвитку ускладнень, а також невпинне зростання кількості хворих, у тому числі й в Україні, придає особливої актуальності проблемі в пошуку нових та вдосконаленні вже існуючих методик реабілітації.

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні сучасних науково-методичних знань та практичного досвіду в питанні реабілітації дітей з наслідками дитячого церебрального паралічу віком до 3 років для розробки удосконаленої програми реабілітації.

Методи дослідження: загальновідомі методи аналізу науково-методичної літератури.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) відноситься до найбільш важких наслідків перинатальних уражень центральної нервової системи і залишається однією з головних причин інвалідності дітей [4, с. 46]. Медичною спільнотою визнано таке визначення церебрального паралічу, прийняте міжнародним семінаром з визначення і класифікації церебральних паралічів: «Церебральний параліч – це група постійно присутніх розладів руху та підтримки пози, викликаних непрогресуючим ураженням мозку плоду або новонародженого, і обмежують функціональну активність. Моторні порушення при церебральних паралічах часто супроводжуються сенсорними дефектами, порушеннями когнітивних і комунікативних функцій, судомними нападами і поведінковими порушеннями. Визначальним синдромом клінічних порушень при церебральному паралічі є синдром рухових розладів» [5, с. 466; 14, с. 43].

Провідною ознакою ДЦП є патологія рухової сфери, яка виявляється порушенням елементарних рухів через спастичність, ригідність, дистонію або гіпотонію окремих м'язів або тих, які функціонально об'єднані в м'язову синергію [15, с. 21].

© Л. В. АДИРХАЄВА,
© О.С. КОСЯЧЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

Патологічне підвищення м’язового тонусу за типом спастичності – є однією з основних ознак ДЦП. Розвиток спастичності при пошкодженні головного мозку (церебральна спастичність), а також зниження рухової активності сприяє утворенню контрактур [15, с. 21].

Спастичні форми складають більше 70% всіх випадків ДЦП [16, с. 206]. Найбільш часта форма, спастична диплегія, характеризується ураженням переважно нижніх кінцівок з розвитком у них слабкості і м'язової спастичності [14, с. 52].

Тому зниження спастичності м'язів є обов'язковим у терапії ДЦП. Однак дане лікування повинно бути постійним і регулярним, так як формування нового рухового стереотипу, профілактика утворення контрактур і деформацій кінцівок неможлива без створення умов наближених до норми [2, с. 62].

Наголошується, що лікування необхідно розпочинати якомога раніше, у період формування рухових функцій. Терапія має бути комплексною, поетапною, спрямованою на лікування також й інших проявів ДЦП. У реабілітації дітей з ДЦП доцільним є принцип раннього, комплексного та безперервного лікування. Проте єдиної схеми лікування таких хворих немає [15, с. 21], оскільки кожен пацієнт є особливим, то не може існувати лише один універсальний метод реабілітації [8, с. 15].

Особливий інтерес для відновного лікування ДЦП становить розробка та вдосконалення методів немедикаментозної корекції, зокрема використання фізичних терапевтичних факторів і лікувальної фізкультури. До основних лікувальних фізичних методів, які традиційно застосовують у реабілітації хворих на ДЦП, відносять лікувальну гімнастику, лікувальну гімнастику в басейні, масаж, нервово-м’язову електростимуляцію, парафінотерапію, знеболювальну терапію [15, с. 21].

Європейським консенсусом щодо лікування ДЦП приділяється першочергова увага методикам функціональної терапії: лікувальної фізкультури (ЛФК), масажу, апаратної кінезіотерапії, фізіотерапії та ін. [12, с. 19].

І. Баличевцева (2017) наголошує, що відновлювальне лікування дитини з ДЦП повинно проводитись із урахуванням потреб дитини, які змінюються з віком [1, с. 113].

Е. Семенова (2018) описує масаж, як метод цілеспрямованого механічного впливу на поверхневі тканини тіла людини руками масажиста або спеціальними апаратами. Механічний пасивний вплив на тканини може привести до поліпшення їхнього кровопостачання і трофіки, що може бути актуально для дітей з важкими руховими порушеннями, або в післяопераційний період розробки кінцівок після зняття гіпсу [14, с. 343].

У своїх дослідженнях науковці відзначають, що класичний масаж покращує функцію зовнішнього дихання. Масажуючи грудну клітину, спину, дихальні м'язи, а також здавлюючи грудну клітину, можна збільшити вентиляцію відповідних сегментів легень і кровообіг у них. Масаж грудної клітини у вигляді погладжування, розтирання і розминання збільшує глибину дихання, нормалізує його ритм, зменшує частоту дихальних рухів [3, с. 153].

У дослідженнях інших науковців показано позитивний вплив масажу на обсяг рухів та повсякденну активність дитини [20, с. 548].

Як зазначає К. Яценко, на думку багатьох спеціалістів, найбільш фізіологічною є методика тренування рухових навиків за B. Bobath та K. Bobath. Вона ґрунтується на сучасних патофізіологічних концепціях рухових порушень при ДЦП [15, с. 21].

З того часу, як у 60-ті роки 20 століття Бобат-терапія, яка ще називається нейро-розвиваюча терапія [17, с. 1546], була розроблена подружжям Бобат, її початкова концепція зазнала значних змін. Так, сучасна Бобат-концепція орієнтована на оцінку стану і лікування пацієнтів з функціональними руховими розладами і порушеннями постурального контролю внаслідок ураження центральної нервової системи. Цей підхід використовують у терапії пацієнтів будь-якого віку і будь-якого ступеня обмеження фізичної та функціональної активності. Теоретичне обґрунтування методу засноване на здатності мозку до пластичної адаптації в мінливих умовах зовнішнього середовища, що спонукають до вдосконалення рухової поведінки. Терапія направлена на максимальне підвищення ефективності руху в рамках можливостей пацієнта, а не на відновлення руху до рівня нормального. Основні принципи рухового навчання: активна участь пацієнта, тренування навичок і постановка значимих для пацієнта цілей. Основні завдання терапії - стимуляція нормального рухового розвитку і профілактика виникнення контрактур і деформацій [14, с. 332].

Ще один метод нейро-розвиваючої терапії запропонований у 60-і роки минулого століття чеським професором медицини Вацлавом Войта [14, с. 334]. Суть методу полягає у викликанні рефлекторних рухових актів (так званих рефлексолокомоцій) [19, с. 135] шляхом стимуляції певних шкірних зон з одночасним прикладенням орієнтованого вектору тиску. Вважається, що це дозволяє попередити появу патологічних рухів, характерних для ДЦП, і стимулювати вироблення правильних, фізіологічних патернів руху – перевороту і повзання. У процесі Войта-терапії терапевт надає цілеспрямований тиск на певні зони тіла дитини, яка знаходиться в початковому положенні лежачи на животі, спині або на боці. Поза дитини обмежується таким чином, що ці подразнення рефлекторно викликають один з двох комплексів: рефлекторне повзання на животі або рефлекторне перевертання

з положення лежачи на спині або на боці через положення на животі в положення стоячи на «карачках».

Рефлексолокомоції є виключно рефлекторними руховими актами, вони не цілеспрямовані і не усвідомлені. Це не функціональні рухи, які індивід може використовувати відповідно до визначеного задуму. Однак, відповідно до теорії професора Войти, закріплені на рефлекторному рівні, вони можуть використовуватися ЦНС, як такі, що призводять до появи спонтанної рухової активності у вигляді виробленого руху і поліпшення його ергономічності в цілому.

Основне завдання методики – формування рухових навичок, які відповідають віку дитини [14, с. 334].

Ще однією авторською методикою реабілітації пацієнтів із ДЦП є система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації (СІНР), відома також за іменем її автора як метод Козявкіна. Шляхом стимуляції компенсаторних можливостей дитячого організму та активування пластичності мозку ця система створює в організмі дитини новий функціональний стан, що відкриває можливості для швидшого моторного та психічного розвитку дитини [8, с. 15; 10, с. 125].

Основою системи інтенсивної нейрореабілітації є оригінальна методика полісегментарної біомеханічної корекції хребта. Вона спрямована на усунення функціональних блокад хребцево-рухових сегментів та відновлення нормальної рухливості суглобів хребта. Корекція хребта проводиться після мануальної діагностики та відповідної підготовки послідовно у всіх відділах хребта – поперековому, грудному та шийному.

Також до складових частин методики відносяться: мобілізація суглобів кінцівок за класичною та авторською методикою, рефлексотерапія, мобілізуюча гімнастика, ритмічна гімнастика, комп'ютерна ігротерапія, механотерапія, спеціальна система масажу [8, с. 15]. Різносторонні лікувальні впливи цього методу, які взаємно доповнюють та посилюють один одного, спрямовані на досягнення основної мети реабілітації – покращення якості життя пацієнтів [8, с. 15; 10, с. 125].

Проведення аналізу медичної документації пацієнтів із ДЦП, які проходили курс лікування за СІНР, показало удосконалення не лише основних рухових функцій, але також і психомовного розвитку та функцій вегетативної нервової системи [8, с. 20].

К. Яценко вказує, що перспективним методом лікування хворих на ДЦП є динамічна пропріоцептивна корекція. Концепція лікування із використанням цього методу полягає у відновленні за допомогою лікувального костюму порушених функцій головного мозку шляхом спрямованої корекції пози й рухів [15, с. 22]. Ця методика була розроблена в 1992 році О. Семеновою [11, с. 20]. Основою цього методу є використання спеціалізованих костюмів – наприклад «Аделі», «Гравістат», «Атлант».

Такі костюми являють собою силову систему, що складається з опорних елементів і еластичних регульованих тяг, за допомогою якої з лікувальною метою створюється дозоване навантаження на опорно-руховий апарат дитини. Костюм призначений для корекції пози і рухів. Його вплив відбувається під час цілеспрямованої рухової активності і приводить до руйнації сформованих патологічних синергій і нормалізації рухів, із супутнім силовим тренуванням м'язів [14, с. 335].

С. Манучарян (2015) наголошує, що в роботі із дітьми, хворими на дитячий церебральний параліч необхідно завжди враховувати особливості фізичного стану та функціональних можливостей організму таких пацієнтів. Лікувальна фізична культура, яка застосовується в будь-якій формі, є оздоровчим та лікувальним фактором, а також основною частиною комплексного реабілітаційного процесу. Однак крім лікувальної фізичної культури в даний комплекс включають психологічний, соціальний, медичний, педагогічний та інші аспекти [9, с. 63].

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1. Аналіз літературних джерел вказує на стійке зростання дитячої інвалідності в усьому світі, яке відбувається протягом останнього десятиліття. Це зумовлено рядом причин. Однією з яких є збільшення виживаності глибоко недоношених немовлят, які входять до групи високого ризику формування інвалідності. У тому числі, за рахунок дитячого церебрального паралічу, який є важким наслідком ураження нервової системи та залишається на все життя.

2. На теперішній час науковцями виявлено та описано близько 400 факторів, що можуть призвести до ураження нервової системи. Однак, зазначається, що для розвитку патології необхідний вплив декількох чинників.

3. Європейський консенсус у питаннях лікування та реабілітації при дитячому церебральному паралічі приділяє основну увагу до методів функціональної терапії. Останнім часом широко застосовують методи немедикаментозної корекції. А саме: лікувальна фізкультура у всьому її різноманітті, фізіотерапія та різні види масажу.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка комплексної програми фізичної реабілітації дітей з наслідками церебрального паралічу у віці від народження до трьох років, із застосуванням різних видів масажу, а також лікувальної фізичної культури.

Список використаних джерел:

1. Балычевцева И. В., Кривошеева В. В. Использование кинезотерапии в реабилитации детей с ДЦП. *Травма*. 2017. № 18, № 3. С. 112–115.
2. Власенко С. В., Кушнир Г. М. Современные клинико-диагностические аспекты применения препарата «Диспорт» в терапии двигательных расстройств у больных детским церебральным параличом. *Медицинские новости*. 2013. № 2. С. 59–62.
3. Волокитин А. С., Бруйков А. А., Гулин А. В. Изменение показателей функционального состояния кардиореспираторной системы под влиянием занятий иппотерапией у детей с церебральным параличом в форме спастической диплегии. *Вестник Тамбовского университета*. Серия : Естественные и технические науки. 2015. № 1. С. 153–155.
4. Воробьева Е.А., Филькина О. М., Долотова Н. В. Факторы риска и прогнозирование нарушений соматического здоровья у детей-инвалидов вследствие заболеваний нервной системы. *Анализ риска здоровью*. 2016. № 4. С. 46–53.
5. Дейнеко В. В., Крысюк О. Б. Актуальные вопросы лечения больных детским церебральным параличом. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. 2015. Т. 10. № 2. С. 466–467.
6. Дудникова Э. В., Орлова Е. В. Этиопатогенетические основы формирования детского церебрального паралича (обзор литературы). *Медицинский вестник Юга России* : научный журнал. 2016. № 3. С. 14–17.
7. Нарушения нервно-психического развития у недоношенных детей с низкой и экстремально низкой массой тела при рождении / Заваденко Н. Н. та ін. *Педиатрия.* Журнал им. ГН Сперанского. 2015. Т. 94. № 5. С. 142–148.
8. Козявкин В. И., Качмар О. А., Лисович В. И. Ретроспективный анализ результатов лечения по системе интенсивной нейрофизиологической реабилитации. *Международный неврологический журнал*. 2018. № 3 (97). С. 13–22.
9. Манучарян С. В. Лечебная физическая культура в комплексной программе реабилитации лиц с детским церебральным параличом. *Здоровье, спорт, реабилитация*. 2015. № 1. С. 60–63.
10. Основи соціальної педіатрії : навчально-методичний посібник: у 2-х т.. / за ред. В. Ю. Мартинюка. Київ : ФОП Верес О.І., 2016. Т. 1. 480 с.
11. Основи соціальної педіатрії : навчально-методичний посібник; у 2-х т. / за ред. В.Ю. Мартинюка. Київ : ФОП Верес О.І., 2016. Т.2. 472 с.
12. Радченко Н. В. Эффективность функциональной терапии в реабилитации больных детским церебральным параличом. *Journal of Siberian Medical Sciences*. 2015. № 2. С. 17–21.
13. Рыжиков Д. В., Губина Е. В., Андреев А. В. Коррекция деформации стоп при последствиях спастических форм ДЦП у детей и подростков. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 6. С. 17–23.
14. Семенова Е. В. Реабилитация детей с ДЦП: обзор современных подходов в помощь реабилитационным центрам / Семёнова Е. В. та ін. М.: Лепта Книга, 2018. 584 с.
15. Яценко К. В. Дитячий церебральний параліч: етіопатогенез, клініко-нейрофізіологічні аспекти та можливості неврологічної реабілітації. *Український неврологічний журнал*. 2015. № 2. С. 19–24.
16. Arı, Gonca, and Mintaze Kerem Günel. «A randomised controlled study to investigate effects of bobath based trunk control training on motor function of children with spastic bilateral cerebral palsy» *International Journal of Clinical Medicine* 8.04 (2017): 205-215.
17. Arshad N, Imran M, Munir Z, Akram S, Hameed AA. Spastic cerebral palsy; effects of bobath motor developmental techniques in spastic cerebral palsy; a case series. Professional Med J 2018; 25(10):1546-1551.
18. Bolshova AS, Kuzyakin VV. Combating cerebral palsy: psychological and social concerns. Int Stud J Med. 2015; 1(4): 36-39
19. Özer, Konstantin. «Guidelines for rehabilitation cerebral palsy» International journal professional papers vol 13.4 (2016): 135-38.

Yu, In-Woo, et al. «Effects of Therapeutic Massage Program on Range of Motion, Activities of Daily Living, Strength in Children with Spastic Cerebral Palsy» Journal of Korean Clinical Health Science 4.1 (2016): 542-549.

УДК 373.043.2-056.2/3

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Л. Б. ГЕРАСИМЕНКО

Сучасні тенденції розвитку суспільства, євроінтеграційний поступ України зумовлюють необхідність реформування системи освіти щодо її змісту, якості, рівня, шляхів та активних пошуків вдосконалення сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища. Відбувається трансформація традиційної системи освіти в форматах простору Нової української школи: здійснюється перехід до особистісно-центричного освітнього процесу, впроваджуються інноваційні технології, інтерактивні методи, зміщуються акценти в навчальній діяльності студентів із репродуктивної до творчо-пошукової, впроваджуються інтегративні та інклюзивні форми навчання.

Суспільство формує нові освітні вимоги, однією з яких є становлення особи з інвалідністю як спеціаліста – конкурентоспроможного на ринку праці, всебічно освіченого, із високим рівнем розвитку різних типів компетентностей. Сучасний фахівець повинен характеризуватись здатністю творчо реалізувати нові технології, постійно досягати високих результатів у своїй професійній діяльності, готовністю до неперервного самовдосконалення. Формування таких рис особистості для осіб з інвалідністю, як високий рівень соціально-пластичних механізмів поведінки, активність, самостійність, творчість потребує реалізації сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність методологічного обґрунтування визначеної педагогічної проблеми.

Питання, що досліджується, є досить складним і комплексним. Науковці вивчали різні аспекти окресленої тематики. Особливості системного підходу як складної, соціальної, динамічної, самоорганізованої системи обґрунтували В. Афанасьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн та ін. Специфіку компетентнісного підходу, що визначається новою концепцією освіти, розглядали у своїх працях Н. Бібік, В. Буряк, І. Малафіїк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сохань, В. Якунін та ін. Цінними для нашого дослідження є погляди щодо особистісно-орієнтованого підходу Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, І. Зимньої, В. Сухомлинського та ін. Характерні риси діяльнісного підходу теоретично обґрунтували Г. Атанов, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.

Однак, проблема визначення особливостей сучасних підходів та формування на їх основі інклюзивного освітнього середовища ще не була предметом спеціального дослідження та потребує подальшого обґрунтування.

Мета статті – визначити, проаналізувати та обґрунтувати особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища, створити їхню класифікацію.

У загальноприйнятому розумінні поняття «підхід» означає сукупність прийомів, способів вивчення та впливу. У сучасній науці поняття «підходу» розглядається по-різному. Так, Н. Стефанов визначає «підхід» як сукупність принципів, які визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності. Є. Юдін та І. Блаубер розглядають «підхід» як принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження.

Сучасні підходи до формування інклюзивного освітнього середовища ми розглядаємо як напрями, сукупність сучасних тенденцій, принципів організації та системотвірних чинників, які зумовлюють процес цілеспрямованих змін, модифікацію мети, змісту, форм, методів, нові спрямованість, динаміку розвитку, стан та ефективну діяльність освітнього процесу, його адаптацію до потреб людей з інвалідністю. Вони є тим підґрунтям, на якому базується оптимальна модель освіти, розвитку та самореалізації особистості як складна, динамічна, цілісна система. Її впровадження сприятиме становленню особи з інвалідністю як успішного фахівця з активною життєвою позицією, усвідомленим почуттям відповідальності за себе, здатністю генерувати та втілювати в практичну діяльність нові ідеї та рішення.

Критеріями класифікації сучасних підходів ми визначили їхню домінуючу спрямованість, тип інновацій, особливості та сферу застосування, тобто визначальні структурно-функціональні елементи освітнього процесу.

Особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища визначено в таблиці 1.

© Л. Б. ГЕРАСИМЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

Таблиця 1

Особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища

Назва підходу	***Домінуюча спрямованість***	***Особливості підходів та типи інновацій***	***Визначальні структурно-функціональні елементи освітнього процесу***
Інтегративний	Освітній процес як складна система із інклюзивними формами навчання.	Реалізація нової освітньої концепції для людей з інвалідністю. Системно-методологічні, радикальні.	Цільовий, стимуляційно-мотиваційний, компетентнісно-змістовий.
Особистісно-гуманістичний	Особистість суб'єктів освітнього процесу.	Визнання індивідуальності кожної особи з інвалідністю. Соціально-психологічні, комбінаторні.	Стимуляційно-мотиваційний, компетентнісно-змістовий, операційно-діяльнісний.
Компетентнісно-зорієнтований	Зміст освітнього процесу, формування компетентностей.	Оновлення змісту освітнього процесу для людей з інвалідністю. Локально-технологічні, модифікаційні.	Компетентнісно-змістовий, операційно-діяльнісний.
Оптимально-діяльнісний	Технологія та активна діяльність суб'єктів освітнього процесу.	Оновлення форм, методів, засобів реалізації освітнього процесу. Організаційно-управлінські, комбінаторні.	Операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний.
Творчо-перцептивний	Створення інклюзивного освітньо-зберігаючого середовища.	Гармонізація взаємин осіб з інвалідністю із суб'єктами освітнього процесу. Соціально-психологічні, модифікаційні.	Стимуляційно-мотиваційний, оцінно-результативний, операційно-діяльнісний.

Охарактеризуємо детальніше особливості сучасних підходів:

- *Інтегративний підхід* зумовлює орієнтацію на загальнолюдські цінності, ідеї гуманізації, природодоцільності, індивідуально-особистісного розвитку осіб з інвалідністю, орієнтує на розкриття цілісності механізмів, структурно-функціональних компонентів, типів взаємозв'язку єдиної системи, сприяє правильному моделюванню й прогнозуванню освітнього процесу. Підхід забезпечує системне мислення, спрямовує професійну компетентність людини з інвалідністю як майбутнього фахівця до розуміння сутності визначення ефективних напрямів, попередження недоліків і вирішення проблем, демократизацію педагогічної взаємодії; сприяє формуванню інклюзивного середовища як складної, цілісної, соціально-спрямованої системи на засадах гармонійної взаємозалежності та взаємодії всіх структурно-функціональних елементів: мети, завдань освіти, потреб і мотивів освітньої діяльності людей з інвалідністю, змісту навчального матеріалу; переорієнтації в напрямах перманентності та оновлення змісту освітнього процесу.

Виходячи із сказаного вище, зазначимо, що інтегративний підхід сприяє правильному моделюванню та прогнозуванню перебігу процесу формування людини з інвалідністю як майбутнього фахівця, проведенню комплексних розробок технологій, стратегій і тактик теоретичної та практичної підготовки до високого рівня професіоналізму із опорою на їхню самоактуалізацію, самоосвіту, саморозвиток.

- *Особистісно-гуманістичний підхід* зумовлює необхідність підготовки осіб з інвалідністю до життя, творчої професійної діяльності. Самостійна творча діяльність має бути підґрунтям освітнього процесу і орієнтувати особистість не лише на якісну освіту, а й на творчий пошук, вдосконалення, вміння шукати і знаходити своє місце в житті. Підхід зумовлює спрямованість та організацію освітнього середовища на формування конкурентоздатності людей з інвалідністю на засадах визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної особистості. Він спрямований на взаємодію викладача зі студентом як суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення професійного та особистого життя. Підхід зумовлює посилення особистісної орієнтації змісту і технологій навчання, індивідуалізацію освітніх траєкторій осіб з інвалідністю, творчу та розвивальну спрямованість освіти, перехід від концепції підтримувального навчання до концепції випереджувального, тобто орієнтованого на майбутнє – на умови життя та професійної діяльності.

- *Компетентнісно-зорієнтований підхід* є пріоритетним напрямом розвитку сучасної вітчизняної та світової освіти, що зумовлює перенесення акцентів зі знань і вмінь (як основних результатів

навчання) на формування в людей з інвалідністю системи компетентностей. Нинішня ситуація в системі освіти характеризується зміною двох педагогічних епох – переходом від маніпулятивної педагогіки до педагогіки співробітництва, партнерства, взаєморозвитку та співтворчості, від старої авторитарної системи освіти до компетентнісно-зорієнтованої. Концепція Нової української школи визначає компетентнісний підхід як основу модернізації освіти. Компетентнісно-зорієнтована освіта спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким особистість успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності.

З огляду на це основною метою освітнього процесу визначаємо підготовку особи з інвалідністю як майбутнього фахівця конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

На нашу думку, перехід до компетентнісно-зорієнтованої освіти зумовлює: модернізацію змісту освіти із визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття людьми з інвалідністю ключових та предметних компетентностей.

Оптимально-діяльнісний підхід стверджує уявлення про діяльність як основу і головну умову розвитку та формування особистості; орієнтує на організацію творчої праці як найбільш ефективне перетворення довкілля; дозволяє визначити найбільш оптимальні умови розвитку особи з інвалідністю в процесі діяльності; зумовлює диференційований підхід до змісту і темпу вивчення матеріалу, інтерактивний діалог у освітньому процесі; комплексне використання традиційних та мультимедійних технологій; вибір та впровадження оптимальних методів та форм навчання, зокрема інтерактивних; формування життєвих і соціальних компетенцій, емоційно-ціннісного ставлення до природи; реалізацію різних форм навчальної діяльності; технологізацію та комп'ютеризацію освітнього процесу. Підхід характеризується ціннісним ставленням, позитивними можливостями в діяльності, включенням особистісного досвіду людини з інвалідністю, який містить знання, уміння, цінності та настанови стосовно освітнього процесу.

Творчо-перцептивний передбачає організацію взаємосприйняття, взаємооцінки і рефлексії суб'єктів освітнього процесу; емоційно-ціннісну взаємодію педагога, партнерство, створення атмосфери активної праці творчості, партнерської взаємодії, взаєморозуміння, реалізацію принципів педагогіки співпраці, де викладач є організатором освітнього процесу, посередником між особою з інвалідністю та її соціальним досвідом, а всі суб'єкти навчання є рівноправними і рівнозначними. Підхід зумовлює високий рівень внутрішньої мотивації і як наслідок оптимізацію освітнього процесу, сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, що включає: морально-психологічний клімат, сприятливу освітню атмосферу, соціоемоційну поведінку, гармонійні взаємини учасників освітнього процесу; забезпечення ефективної співпраці адміністрації викладачів, психолога, соціального педагога, кураторів академічних груп, вихователів, фахівців, студентів, батьків, громадськості спрямованої на формування фізичних, психічних, соціально-адаптаційних можливостей та творчу реалізацію людей з інвалідністю.

Інклюзивне освітнє середовище ми розглядаємо як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів освітнього впливу, сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створюють умови життєдіяльності осіб з інвалідністю, передачі їм суспільно-історичного досвіду людства, національної культури, зумовлюють формування та розвиток особистості, процес і повноту її творчої реалізації. Кожна складова інклюзивного середовища має свої специфічні особливості, типові умови, які суттєво впливають на соціальний розвиток і виховання осіб з інвалідністю, характеризується освітнім потенціалом, що розкривається через особливості соціокультурного довкілля, соціально-педагогічних умов і сукупності можливостей та засобів, які використовуються в процесі формування та розвитку особистості.

Окреслимо шляхи вдосконалення системи підготовки людей з інвалідністю як майбутніх фахівців на основі впровадження сучасних підходів. Цілеспрямований освітній процес ми здійснюємо за допомогою розробки і впровадження спецкурсу «Багатогранність особистості: вектори формування та розвитку», використання різних форм і методів навчання як традиційних, так й інноваційних, серед них: дослідницькі та креативні методи, методи реалізації творчих завдань, кейсів проектів, ділові, рольові, інтерактивні ігри та ін.; підбору практичних завдань: графічні диктанти, використання інформаційних технологій у освітньому процесі, творчих робіт та ін. Креативні методи навчання застосовуються нами на практичних занять зі студентами, вони дозволяють узагальнити теоретичні знання і знайти шляхи реалізації їх у практичній діяльності. Метод проектів забезпечує цілісність та системність освітнього процесу, відкриває значні можливості для підвищення якості навчання та врахування освітніх потреб людей з інвалідністю.

Ми приділяємо особливу увагу чіткому плануванню занять, самостійної роботи студентів та її організації, посиленню зворотного зв'язку в процесі навчання, використанню творчих завдань як засобу активізації навчальної діяльності осіб з інвалідністю та управління нею.

Таким чином, сучасні підходи до формування інклюзивного освітнього середовища ми розглядаємо як цілісну систему в єдності її компонентів і взаємозв'язків, реалізація якої залежить від

професіоналізму та творчого потенціалу кожного викладача. Впровадження сучасних підходів визначає успішність осіб з інвалідністю в майбутній професійній діяльності, процесі соціалізації, реалізації особистісної життєвої стратегії та є одним із пріоритетних векторів розвитку Нової української школи.

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що теоретико-методологічною підставою для дослідження процесу підготовки осіб з інвалідністю як майбутніх фахівців послужили наступні підходи: інтегративний, який орієнтує на виділення в педагогічній системі інтеграційних інваріантних системо-утворюючих зв'язків і взаємин; компетентнісно-зорієнтований дозволяє сформувати базові компетенції для успішної реалізації професійних обов'язків та творчого потенціалу; особистісно-гуманістичний стверджує уявлення про соціальну, діяльнісну і творчу сутності особистості; оптимально-діяльнісний дозволяє оптимізувати способи формування, розвитку та шляхи практичного вдосконалення сучасної освіти осіб з інвалідністю; творчо-перцептивний сприяє створенню інклюзивного освітньо-зберігаючого середовища та зумовлює гармонійну партнерську співпрацю суб'єктів освітнього процесу.

У висновку підкреслюємо, що формування сприятливого інклюзивного середовища на засадах сучасних підходів і, як результат, якісна освіта людей з інвалідністю, складає основу для оволодіння людиною оптимальним способом життя, мовою та культурою, підготовки до самостійного життя, трудової діяльності, успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному визначенні, описі особливостей, класифікації, обґрунтуванні та розробці цільових установок, організаційних форм, змісту і методів підготовки осіб з інвалідністю як фахівців в інклюзивному освітньому середовищі на основі впровадження сучасних підходів.

Список використаних джерел:

1.Концепція Нової української школи. URL: mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html (дата звернення: 14.11.2018).

2.Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.

3.Гавлітіна Т. Системно-ціннісний підхід до виховання учнів у сучасному закладі освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 4 (92). С. 97–99.

4.Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

5.Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ; Черкаси : УНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

6.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка. 2009. 520 с.

7.Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 442 с.

УДК 37.035.91:371.21/376

ПРАКТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ ПРИНЦИПІВ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ «УКРАЇНА»

Г. В. ДАВИДЕНКО

Для сучасної України залишається актуальною проблема формування соціально відповідальної держави, яка була б здатною поєднати індивідуальні мотиваційні чинники з урахуванням потреб суспільних груп чи окремої особистості для життя, тобто, фактично, вибудовувала б інклюзивний простір. Наразі є цілком зрозумілим, що справжнє реформування й осучаснення національної освіти за умов соціально-історичних перетворень в Україні стане можливим, у першу чергу, завдяки реалізації державних програм щодо гарантування належного рівня спеціальної корекційної допомоги усім особам з інвалідністю [1].

В Україні, на відміну від країн Європейського Союзу, запровадження інклюзивної освіти у вищій школі перебуває на початково-перехідному етапі й тісно пов'язане з упровадженням Болонської системи кредитно-рейтингового навчання, яке створює позитивний ґрунт для практичної імплементації інклюзії, зокрема в таких аспектах, як індивідуальний рейтинг студента, індивідуальний графік складання проміжних та рубіжних модулів, дистанційне навчання тощо.

На сучасному етапі в Україні законодавчо закріплено новий підхід до студентів з інвалідністю. Так, у Законі України «Про вищу освіту», схваленому 2014 р., порівняно із відповідним законом 2002 р., уведено нові терміни й підходи, що свідчить про впровадження інклюзивної немедичної парадигми на теренах нашої держави. Зокрема, уведено новий термін «особа з особливими освітніми потребами» замість понять «студент з інвалідністю», «неповносправний студент», «студент з обмеженими можливостями здоров'я». У науково-практичному коментарі до Закону України «Про вищу освіту» розяснено, що поняттям «особа з особливими освітніми потребами» визначається «особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти» [2].

Окрім юридичного підґрунтя, розвиток інклюзії в сучасній Україні стимулюється новими педагогічними тенденціями, зокрема новою концепцією особистості. У зв'язку з цим теоретично й законодавчо змінюється не підхід до інвалідності, а до особистості й до освіти.

Окремі аспекти проблеми інклюзії висвітлено в працях українських науковців О. Ільїної, А. Колупаєвої, О. Мартинової, С. Миронової, О. Миськів, О. Мовчан, О. Полякової, Т. Самсонової, Н. Софій, О. Столяренко, В. Синьової, П. Таланчука, Є. Тарасенко, М. Чайковського, Н. Шаповала, А. Шевцова та ін., соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні аспекти проблеми – у працях зарубіжних дослідників Ф. Амстронга, Б. Барбера, М. Девіса, Дж. Беллоу, Н. Борисова, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетта, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романова, Г. Сільвера, П. Сільвер, В. Шмідта, К. Тейлора, А. Ходкінсона, О. Ярської-Смирницької. Проте досі залишаються малодослідженими приклади практичного втілення інклюзивного навчання в Україні. Адже вивчення кращих вітчизняних практик із втілення соціальної інклюзії дозволить пришвидшити процес впровадження інклюзії в навчальних закладах України. У зв'язку із цим видається вкрай важливим описати досвід інтегрованого та інклюзивного навчання; соціально-педагогічної та психологічної роботи зі студентами з особливими потребами; медико-реабілітаційної складової навчального процесу Університету «Україна». Саме таку мету і завдання ставить перед собою автор цієї наукової роботи.

Університет «Україна», порівняно з іншими ЗВО держави, знаходиться в авангарді впровадження концепцій інклюзії, а в окремих напрямках діє випереджувально. Як зазначила у своїй доповіді 26 грудня 2014 р. радник Президента Університету «України» з питань інклюзії К. Кольченко, «Університет «Україна» започаткував розбудову інклюзивного освітнього середовища в базовій структурі та територіально відокремлених структурних підрозділах (ТВСП) ще до прийняття Конвенції ООН про права інвалідів і послідовно продовжує її впродовж 16-ти років» (http://www.vmurol.com.ua).

Університет «Україна» позиціонує себе як «вищий навчальний заклад III–IV рівня акредитації інтегрованого типу, відкритий для молоді не однакового рівня підготовки, диференційованих соціальних можливостей і різного стану здоров'я» (http://www.osvita.org.ua).

Університет надає освітні послуги широким верствам населення, але пріоритетом є навчання «людей з особливими потребами». Структура закладу складається з 36 навчально-виховних підрозділів у всій Україні (інститути, коледжі, філії, факультети), а навчання здійснюється за 46 освітніми програмами ступеня підготовки «бакалавр» та «магістр». Щорічно в Університеті навчається близько 6% студентів з інвалідністю, тоді як середній показник у ЗВО України складає близько 0,04%.

За майже 20 років діяльності Університету «Україна» випускниками цього закладу вищої освіти стали більше 115 тисяч громадян (від молодшого спеціаліста до магістра), серед яких близько 10 % – випускники з інвалідністю. Прикметним є те, що, незважаючи на приватний характер закладу,

© Г. В. ДАВИДЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

студенти-сироти, малозабезпечені та люди з інвалідністю навчаються або безкоштовно, або зі значними пільгами. Це пов'язане з офіційними державними дотаціями: університет внесено до Державного реєстру наукових установ, яким надається підтримка держави (Свідоцтво ВВ № 01689 від 16.07.2012 р). У закладі та його навчально-виховних підрозділах виконується більше ста комплексних науково-дослідних робіт, з них близько 50 зареєстровано в УкрІНТЕІ, серед яких чимало присвячено різним аспектам навчання людей з особливими освітніми потребами.

Професорсько-викладацький склад університету розробляє й запроваджує в освітній процес спеціальні курси, зорієнтовані на соціальну й професійну інтеграцію студентів. Зокрема, у базовій структурі університету (м. Київ): «Адаптаційні процеси осіб з особливими освітніми потребами» (М. Ільєнко, д. біол. н., професор); у Вінницькому інституті: «Методологія інклюзивного навчання осіб з інвалідністю в умовах вищого навчального закладу» (Г. Давиденко, д. пед. н., доцент), у Хмельницькому інституті: «Розробка системи соціально-педагогічної роботи з молоддю в освітньому просторі: ЗОШ – ВНЗ інклюзивної орієнтації» (М. Чайковський, д. пед. н., професор), «Теоретико-методологічні засади формування професійних якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери» (А. Галімов, д. пед. н., професор); у Житомирському інституті: «Задоволення освітніх потреб осіб з функціональними обмеженнями як фактор їхньої інтеграції в суспільство» (Ю. Чернецький, д. соц. н., професор); у Миколаївському інституті: «Сучасні комп'ютерні технології для студентів з особливими потребами» (В. Бандура, д. тех. н., професор); у Мелітопольському інституті: «Вікові, медико-біологічні і біомеханічні проблеми фізичної реабілітації» (В. Янушевський, д. мед. н., професор) та ін.

Спільно з Шауляйським університетом (Литва) Університет «Україна» випускає англомовний журнал «Соціальне благополуччя: міждисциплінарний підхід». Журнал включено до наукометричної бази Web of Science Core Collection. Щорічно в Університеті проходить Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі», де науковцями обговорюються важливі питання навчання молоді з особливими потребами, а результати публікуються в Збірнику наукових праць «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами».

Наразі вже досягнуто значних успіхів на теренах освітньої й соціально-професійної інтеграції. Так, університет нагороджено золотою медаллю за результатами конкурсу в номінації «Інклюзивна освіта: «Відкрий вікно у світ», що проводився під час роботи IV Національної виставки-презентації «Інноватика в сучасній освіті». Широкий спектр наукових досліджень за вищевказаною тематикою і отримані результати переконливо свідчать про те, що університет займає провідне місце в Україні з розробки та впровадження інклюзивного навчання у вищій школі. Не випадково МОН визначив університет базовим закладом вищої освіти у проведенні Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт за напрямом «Актуальні проблеми інклюзивної освіти». Варто зауважити, що університет забезпечує навчання студентам різних нозологій за умови повного виконання навчального плану. Для цього під час вступу студенти з інвалідністю надають довідку медико-соціальної експертної комісії, що вони можуть навчатися за обраною спеціальністю та працювати за відповідним фахом.

Освітня політика університету в умовах переходу від інформаційно-пояснювального навчання до інформаційно-дієвого забезпечує застосування в навчальному процесі нових комп'ютерних та інформаційних технологій, електронних бібліотек, відеоматеріалів, що гарантує вільну пошукову діяльність та задовольняє особистісний розвиток студента.

Досвід університету в цій сфері дає підстави виділити найбільш ефективні методи навчання: проблемна та ігрова технологія, імітаційні методи активного навчання, кейс-методи, методи фокус-груп, навчання в співробітництві, креативне навчання, інноваційна освітня проектна діяльність, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція-диспут, семінар-екскурсія та ін. Зазначені методи нестандартної взаємодії студентів і викладачів сприяють розвитку моделі творчого навчання, підвищують мотивацію до засвоєння навчального матеріалу [3].

Це набуває особливої актуальності в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Організація навчання студентів з особливими освітніми потребами вимагає соціально-педагогічної підтримки, створення необхідної матеріально-технічної бази, науково-методичного забезпечення навчального процесу, обладнання технічними засобами навчання. Навчально-виховний процес в університеті відбувається з урахуванням метод та механізмів, найбільш адаптованих для навчання студентів з інвалідністю. Традиційні засоби навчання: плакати, таблиці, слайди – здебільшого є малоефективними для студентів з порушеннями зору та іншими сенсорними вадами. Слабозорим студентам пропонуються тексти великим шрифтом, азбукою Брайля або на електронних носіях, що забезпечує гнучкість – студент може сам вибрати розмір шрифту або використати звуковий формат файлу.

Враховуючи той факт, що значна частина студентів з сенсорними порушеннями відчувають труднощі під час конспектування лекцій, їм рекомендується користуватися диктофонами. Нечуючим та слабочуючим студентам надаються послуги перекладачів-дактилологів. В університеті упроваджуються новітні технології навчання з урахуванням специфіки контингенту студентів з особливими потребами. Для самостійної роботи студентів з особливими освітніми потребами,

відповідно до індивідуальних потреб, використовуються аудіо- і відео матеріали та програмне забезпечення, зокрема для слабозорих студентів – тифлопрограми.

Проводиться активна робота з формування загальноуніверситетського фонду адаптованої навчально-методичної літератури для забезпечення навчального процесу студентів із різними нозологіями. Створена повнотекстова база даних електронних підручників. Забезпечено можливість студентам з інвалідністю вільно користуватися комп'ютером та оргтехнікою (модемом, сканером, принтером, ксерокопіювальним апаратом). У базовій структурі університету успішно функціонує Відділ спеціальних технологій навчання, метою якого є забезпечення рівних можливостей для студентів із особливими потребами шляхом надання технічної допомоги в засвоєнні навчального матеріалу та виконанні їхніх навчальних завдань. Відділ узгоджує потреби студентів у супроводі навчання з можливостями університету, підтримує умови, що надають студентам з особливими потребами можливість навчатися і незалежно діяти в інтегрованому університетському середовищі, отримуючи необхідну підтримку.

Навчання студентів із порушеннями зору користуванню адаптивними технічними засобами та офісною технікою включає теоретичні та практичні заняття, на яких студенти знайомляться із принципами роботи з відповідними пристроями, правилами їх використання, набувають практичних навичок самостійної роботи. Цьому сприяє реалізація проекту Українсько-корейського центру інформаційного доступу і впровадження технології бездротового доступу студентів та співробітників до мережі Інтернет та додаткове обладнання комп'ютерних аудиторій спеціалізованою технікою для навчання людей із порушеннями слуху. Необхідно підкреслити, що в університеті для студентів з особливими освітніми потребами проводяться індивідуальні заняття та консультації відповідно до індивідуальних програм реабілітації, які коригуються кожен семестр. Якщо є потреба, надається додатковий час для виконання завдань, складання заліків та іспитів відповідно до індивідуальних потреб. Під час складання екзаменів письмові форми контролю можуть бути замінені на усні та навпаки, також здійснюється тестова форма контролю з використанням комп'ютерів, зокрема із синтезатором мови.

В університеті планомірно проводиться робота з викладачами, персоналом та нормативними студентами щодо підвищення готовності до співпраці зі студентами з особливими освітніми потребами та формування необхідних компетенцій. У базовій структурі університету впродовж навчального року постійно проводиться консультативна робота з викладачами інтегрованих груп у вигляді методичних семінарів, бесід та круглих столів. Зокрема 14 методичних бесід (7 у кожному семестрі) з завідувачами кафедр інститутів та факультетів за напрямами: забезпечення інтеграції студентської молоді з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, створення безбар'єрного архітектурного середовища, включення студентів у інклюзивне середовище, забезпечення рівних прав та можливостей людей з інвалідністю, ефективність впливу існуючих моделей «інвалідності» на формування соціальної політики.

В Інституті соціальних технологій працює Науково-практичний центр інклюзивних та реабілітаційних технологій. Фахівцями інституту видано низку методичних матеріалів щодо організації супроводу студентів з особливими потребами: «Методичні рекомендації щодо адаптації процесу викладання навчальних дисциплін до потреб студентів з інвалідністю», «Методичні рекомендації щодо психологічного супроводу навчання студентів з інвалідністю», «Психологічний супровід студентів першого курсу з особливими потребами», «Психологічний супровід студентів з особливими потребами під час навчання у ЗВО», «Методичні вказівки з навчання студентів з особливими потребами з англійської мови», «Рекомендації з фізичної реабілітації дітей-інвалідів при негативних ступенях сколіотичної хвороби» тощо.

Викладачі кафедр розробляють індивідуальні програми та організовують навчання за індивідуальним графіком, надають консультації щодо організації самостійної роботи, написання рефератів, виконання практичних занять. Окремо для кураторів груп надаються консультації та проводяться семінари щодо врахування особливостей навчання студентів з особливими потребами відповідно до нозологій. У планах семінарів передбачено висвітлення основних проявів захворювання, можливих ускладнень у процесі навчальної діяльності, визначення впливу захворювання на успішність, особливості надання долікарської невідкладної допомоги для найбільш вразливих груп хвороб (наприклад: діабетична кома, напад епілепсії та ін.), необхідних послугах у навчанні студентів з особливими потребами.

В університеті ведеться планомірна розбудова інклюзивного освітнього простору. Безбар'єрне архітектурне середовище найкраще створено, окрім базової структури, у Миколаївському, Полтавському та Хмельницькому інститутах, що включає доступність прилеглих територій, будівель та аудиторій, санітарних приміщень для студентів з інвалідністю, в інших навчально-виховних підрозділах – активно розбудовується. Зокрема, практично скрізь є технічні засоби навчання, вільний доступ до мережі Інтернет, облаштовано пандуси.

На жаль, у більшості філій залишається невирішеною проблема зі звуковою та світловою сигналізацією переходів, інформаційними табло (піктограми), транспортом для перевезення студентів

з порушеннями опорно-рухового апарату, забезпечення ліфтами та ін. Проте є надія вирішення цих проблем найближчими роками, адже університет з перших кроків свого існування широко співпрацює з державними та недержавними організаціями, а наразі ця співпраця значно активізувалася. Особливо варто відмітити співпрацю із Міністерством соціальної політики та Фондом соціального захисту інвалідів як у центрі, так і в областях. Переважна частина студентів з інвалідністю навчається в університеті саме завдяки фінансовій підтримці Фонду.

В окремих випадках, зокрема в Хмельницькому та Івано-Франківську, ще залучаються кошти міського бюджету на навчання місцевих студентів з особливими освітніми потребами. Наразі це більшою мірою стосується учасників бойових дій на Сході України. Зважаючи на соціальну орієнтованість закладу, органи місцевого самоврядування надають на пільгових умовах приміщення для навчально-виховного процесу, забезпечуються санаторно-курортне лікування, оздоровлення в реабілітаційних установах, бази практик та сприяють у працевлаштуванні студентів з особливими потребами. Базова структура та більшість навчально-виховних підрозділів плідно співпрацюють з Українським центром з фізичної культури і спорту осіб з інвалідністю «Інваспорт», завдяки чому забезпечується реабілітаційно-спортивний супровід для студентів з інвалідністю з різними нозологіями.

Студенти з особливими потребами університету створили Всеукраїнську молодіжну громадську організацію студентів-інвалідів «Гаудеамус» (ВМГОСІ), її осередки створено у всіх підрозділах університету. Студентський актив, волонтери вищезгаданої організації співпрацюють із багатьма громадськими організаціями, де наші студенти проходять курси, на яких отримують інформацію про працевлаштування, вміння вести ділові переговори, складати резюме та інші ділові папери. В університеті ведеться активна співпраця зі Спілкою громадських організацій осіб з інвалідністю м. Києва, яка протягом року забезпечує студентів продуктовими пайками. Також проводяться спільні заходи, на яких студенти виступали організаторами та учасниками. З 2003 року в університеті проводиться Фестиваль творчості студентів з інвалідністю «Сяйво надій». Останній фестиваль зібрав студентів із 12 навчально-виховних підрозділів та інших навчальних закладів. У ІІ-му півфінальному турі взяли участь 35 учасників та 27 гостей фестивалю. Захід пройшов за підтримки Національної асамблеї осіб з інвалідністю України, ВМГОСІ «Гаудеамус», Спілки громадських організацій осіб з інвалідністю м. Києва, інформаційного каравану «Інтеркультура» та інших державних і громадських організацій. Для успішної інтеграції студентів з інвалідністю в соціум ЗВО та сфери суспільного життя університет і його навчально-виховні підрозділи співпрацюють, крім означених, з численними державними та недержавними організаціями та установами з урахуванням специфіки контингенту студентів та конкретного регіону.

Зокрема, Луцький інститут плідно співпрацює із відділом обслуговування осіб з інвалідністю, ветеранів війни та праці департаменту соціальної політики Луцької міської ради, Волинським обласним молодіжним Центром реабілітації осіб з інвалідністю з дитинства «Джерело життя», центром соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, Луцькою міською громадською організацією людей з інвалідністю «Стимул», Клубом жінок з інвалідністю з порушенням опорно-рухового апарату «Берегиня», Луцьким навчально-реабілітаційним центром та ін.

У Миколаєві в співпраці з Департаментом освіти та молоді держадміністрації для вирішення типових проблем, які ускладнюють процес адаптації, соціалізації та інтеграції студентів з особливими потребами, проводяться тренінги: адаптивний, комунікативний, особистісного росту, розвитку творчих здібностей, підвищення мотивації до навчання («Майстер знайомств», «Мистецтво мовлення», «Казковий тренінг», «Світ емоцій – мистецтво бути щасливішим», «Мій потенціал», «Політ»).

Вінницький інститут реалізовує принцип відкритості (інклюзія в плані відкритості до суспільства та його вища мета наявна в самій назві університету «Відкритий, міжнародний університет розвитку людини») шляхом багаторівневої співпраці й обміну зі студентами та науковцями України та ближнього й дальнього зарубіжжя. Так, у 2014-2016 навчальних роках низку спеціальних курсів («Інвалідність та суспільство», «Англійська жестова мова» тощо) завдяки реалізації програми академічних обмінів Fulbright викладав спеціаліст з інклюзивного навчання нечуючих студентів, доктор філософії, професор Лаял Кауфман (Канзас, США), який працював у інституті. Підписано договори про паралельне навчання із ЗВО близького зарубіжжя, зокрема Польщі, завдяки чому студентів, які беруть участь у проекті, зможуть після закінчення навчання отримати два дипломи: Університет «Україна» й закордонний. Найближчим часом планується збільшити кількість студентів, які братимуть участь в обміні.

Ми сподіваємося, що представлений досвід інтегрованого та інклюзивного навчання; соціально-педагогічної та психологічної роботи зі студентами з особливими потребами; медико-реабілітаційної складової навчального процесу, а відтак – практичного втілення соціальної інклюзії в університеті «Україна» – дозволить пришвидшити процес впровадження інклюзивного навчання в навчальних закладах України. У подальших наукових розвідках ми вважаємо за доцільне сконцентрувати свою увагу на дослідженні особливостей роботи зі студентами з особливими освітніми потребами в навчально-виховних підрозділах Університету «Україна».

Список використаних джерел:

1. Давиденко Г. В. Роль інклюзивної освіти у розвитку та становленні України як соціальної держави. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Київ : Університет «Україна», 2017. № 14 (2017). С. 122–126.

2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu (дата звернення: 14.11.2018).

3. Чайковський М. Є. Особливості впровадження інклюзії у вищому навчальному закладі : навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2015. 152 с.

УДК 37.091.21:005.962.131

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ, МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ТА РЕСУРС ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

О. М. ДІКОВА-ФАВОРСЬКА

В сучасному українському суспільстві все гостріше постає питання забезпечення рівних прав і свобод громадянам, незалежно від їх національності, віросповідання, статі та стану здоров'я. В цьому аспекті набувають поширення ідеї гуманізації освіти, зокрема впровадження інклюзивного навчання. Цей напрям системи освіти відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентриської» освітньої системи, де головна мета визначалася як формування особистості, за певними еталонами і підпорядкуванням власних інтересів державним з жорсткою регламентацією навчального процесу, має йти «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Провідною тенденцією розвитку системи освіти дітей з особливими потребами, починаючи з 1970-х років, у всьому світі стало включення у загальний потік (mainstreaming) або інтеграція. Перехід до інтеграційних форм навчання, визнання всіх без виключення дітей (незалежно від ступеня тяжкості порушення) «спроможними навчатися», кардинальна реконструкція системи спеціальної освіти стали фактором демократизації західноєвропейського суспільства, розвитку тенденцій до гарантованого забезпечення прав кожного, проведення анти дискримінаційної політики в умовах економічного підйому, а також активного зростання добродійності. Те, що раніше оцінювалося як переваги (збільшення числа спеціальних навчальних закладів, кількості осіб, охоплених спеціальною освітою), в 70-ті рр. XX ст. починає оцінюватися негативно. Влаштування дитини у спеціальну школу, а тим більше – в інтернат, в цей період сприймається як спроба її ізоляції від батьків, однолітків, повноцінного життя. Суспільство, що надихнулося ідеями про безбар'єрне середовище для інвалідів, про інтеграцію дітей з вадами здоров'я до загальноосвітніх установ, виступає за скорочення числа спеціальних шкіл і переведення значного числа учнів у загальноосвітнє середовище, відкриття класів для глибоко розумово відсталих дітей, які раніше вважалися такими, що в принципі не спроможні до навчання.

Ще в минулому столітті розвинуті країни Європи та США визначили, що провідною стратегією в розвитку дітей з особливими потребами є *інтегрована освіта*, за якої включеним у загальноосвітній процес дітям з вадами здоров'я створюються додаткові спеціальні умови, допомога і підтримка, що полегшують навчання.

Успішна інтеграція неможлива без соціального компонента. Досліджуючи соціальну інтеграцію, робимо наголос: по-перше, процес перетворення відносно самостійних, недостатньо пов'язаних між собою об'єктів (індивідів, груп, класів) в єдину цілісну систему, що характеризується узгодженістю і взаємозалежністю її частин на основі спільних мети та інтересів; по-друге, соціальну згуртованість, по-третє, сприйняття і прийняття індивіда іншими членами групи, по-четверте, успішну соціалізацію індивіда, який подолав негативні наслідки ситуації, пов'язаної з його дефектом [1; 2; 3]. Водночас всі дослідники цієї складної проблеми впевнені, що інтеграція людей з функціональними обмеженнями здоров'я в суспільство допомагає збільшенню їх соціального досвіду, залученню даної категорії осіб до соціальних структур, передбачених для здорових людей. Спілкування з широкою аудиторією, більший доступ до інформації, навчання, встановлення соціальних зв'язків та соціально-економічна незалежність, що є складовими інтеграції, допомагають людині з функціональними обмеженнями здоров'я вести повноцінний спосіб життя та брати активну участь в основних сферах життєдіяльності (соціальній, економічній, політичній, культурній, спортивній та ін.).

З позиції соціології *інтеграція людей з особливими потребами* означає процес і результат реалізації права людини, незалежно від ступеня її обмежень, брати участь у всіх сферах соціального життя на рівні зі здоровими людьми, в умовах, що компенсують її відхилення в розвитку та в обмеженні можливостей. Соціологія розуміє інтеграцію як процес де стигматизації особи і такої суспільної взаємодії, в основі якої лежить відмова від сприйняття людини з особливими потребами як «слабшої», «особливої», «неповносправної» тощо.

Освіта виступає потужним механізмом самореалізації людини і тому її зміст визначається освітньою потребою суспільства, а також, особистісною потребою в освіті. Система освіти створює можливості розвиватися особистості учня у двох основних напрямах:

1) розвиток соціально значущих якостей особистості: формування інтелектуального, морального, ресурсного потенціалу суспільства і держави; сприяння політичному, економічному й культурно-технологічному розвитку суспільства;

© О. М. ДІКОВА-ФАВОРСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

2) формування професійної спрямованості діяльності, трудової компетентності: розвиток, навчання і виховання особистості в інтересах самої особистості, суспільства і держави; підготовка людини до успішної й безпечної перетворюючої діяльності в сучасному соціумі.

Проблеми освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я досліджуються як зарубіжними (Е. Даніелс, Е. Данілавічютє, Є. Єкжанова), так і вітчизняними науковцями (А. Колупаєва, М. Малофєєв, Є. Подольська, А. Шевцов, М. Чайковський та ін). Наголошуючи на гостроті питання, пропонуючи рекомендації щодо впровадження, оптимізацію навчального процесу для цієї категорії учнів, науковці одностайно підкреслюють гуманістичний сенс моделі інклюзивного навчання. Концептуальні засади інклюзивної освіти складаються з теорії освіти й навчання, загальних законів освіти, концепту научування і т. п. В якості психологічних основ інклюзивної освіти виступають теорії розвитку особистості, теорії раннього втручання у розвиток дитини, теорії визначення психічних структур особистості.

Саме ця освітня модель є найкращою формою встановлення оптимальних інтеракцій з оточуючими людьми, підготовки нетипових дітей до професійної діяльності, сприяє активізації їх особистісного потенціалу. Сутність інтегрованої освіти полягає у розробці особистісно-орієнтованих педагогічних методів, які б забезпечили успішне навчання всіх дітей та молоді, у тому числі – й з фізичними розладами.

Переваги інклюзивної освіти полягають у тому, що особа з вадами здоров'я, навчаючись разом із здоровими однолітками, не тільки отримує знання, а й набуває необхідного соціального досвіду для входження у самостійне, відносно незалежне життя. Отримуючи можливості змінити своє життя з перспективою економічної незалежності, яку надає освіта, отримані трудові компетенції, людина зі значними порушеннями здоров'я виходить зі стану «відчуження», «виокремлення» і починає жити повноцінним життям, не позиціонуючи себе як окрему категорію суспільства. З іншого боку, як справедливо зазначає Н. Клименюк, навчання разом з інвалідами в учнів без порушення здоров'я, сформує адекватну думку про інвалідів, що безумовно подолає стереотипне ставлення до цієї соціальної групи, надасть можливість оцінити здібності, таланти, на «близькій» відстані безпосередньо у процесі навчання та у поза аудиторній діяльності. Тому надзвичайно актуальним є вивчення міжнародного досвіду з реалізації права людини з функціональними обмеженнями здоров'я на освіту [4].

Осмислюючи переваги інклюзивної освіти ми спираємося на змістовне наповнення понять «забезпечення прав людини через освіту» і «справедливість в освіті», які включають такі складові:

1) *рівний доступ (*для всіх дітей і молодих людей до освіти, що відповідає їх потребам і прагненням);

2) *включення* (всіх дітей в рамках системи, що здатна задовольнити індивідуальні потреби кожної дитини);

3) *досягнення* (тобто можливість всіх дітей і молодих людей повністю реалізувати свої навчальні і соціальні можливості);

4) *участь* (учнів, батьків, інших зацікавлених сторін у процесі прийняття рішення) [5].

Тобто, якісна інклюзивна освіта дозволяє забезпечити кожній особі, що навчається, найкращі стартові умови для того, щоб у майбутньому вона стала успішною. Критерії ефективності освітньої системи, її високої якості – це міра, в якій найменш забезпечені члени суспільства мають можливість бути успішними.

Ефективність і результативність інклюзивної моделі освіти залежить від: по-перше, організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; по-друге, від системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей і підлітків з обмеженими фізичними можливостями здоров'я; по-третє, від клімату у шкільному середовищі та поза його межами, який має бути позитивним. Ми вважаємо, що якість навчально-виховного процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання і розвитку кожного учня, їх індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні обмеження, у особистості завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.

В цьому контексті необхідно визначитись у відмінностях інтеграційного та інклюзивного підходів в організації навчального процесу. Так, *інтеграційний підхід* досягається методом перенесення елементів спеціальної освіти у систему загальної. На жаль, за такого підходу тільки незначна група дітей з інвалідністю, з обмеженими можливостями здоров'я може бути повністю включена у середовище загальної освіти. Основним обмеженням інтеграції стало те, що водночас не відбувається змін в організації системи загальної освіти, тобто у програмах, методиках, стратегіях навчання. Відсутність таких організаційних змін під час інтеграції виявилася основним бар'єром у широкій реалізації політики і практики включення дітей з інвалідністю у загальноосвітнє середовище. Переосмислення цього процесу привело до зміни концепції «особливих освітніх потреб» і появи нового терміну – «інклюзія».

Інклюзивний підхід ставить питання таким чином, що бар'єри і труднощі у навчанні, з якими зіштовхуються учні з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах, відбуваються через

існуючу організацію і практику навчального процесу, а також через застарілі негнучкі методи навчання. При інклюзивному підході необхідно не адаптувати учнів з інвалідністю до існуючих вимог стандартної школи, а реформувати школи і напрацьовувати такі педагогічні підходи до навчання, щоб було можливо найбільш повно враховувати особливі освітні потреби всіх учнів.

Саламанкська декларація стверджує, що системи освіти, що приймають до увага широкий спектр особливостей дітей та їх потреб, «є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери у спільнотах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; більш того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей і підвищують ефективність і, в кінцевому рахунку, рентабельність системи освіти» [6]. Основний принцип інклюзивної освіти полягає у тому, що «школи повинні відповідати потребам всіх дітей, незалежно від їх матеріальних, соціальних, емоційних та інших умов, вони повинні охоплювати як дітей-інвалідів, так і обдарованих дітей, дітей, що відносяться до мовних, етнічних або культурних меншин, а також дітей з інших неблагополучних або маргінальних груп населення».

Необхідно наголосити, що з позиції внутрішньо групового процесу, інтеграція – це створення внутрішньої єдності і згуртованості групи як ціннісно-орієнтаційної єдності, в покладанні та прийняття відповідальності за успіхи і невдачі в спільній діяльності.

Інклюзивна освіта є компонентом реалізації соціального підходу в розумінні інвалідності та права на освіту для осіб з вадами здоров'я, що закріплено у багатьох міжнародних правових документах. Проте, існує багато факторів, що стримують реалізацію концептуальних положень інклюзивної освіти. Врешті решт, вони негативно впливають і на формування активної позиції осіб з обмеженими фізичними можливостями до власного майбутнього, оскільки нерідко є причиною виключення освіти з числа особистісно значущих цінностей і заважають збереженню навчальної мотивації, перш за все у старшокласників. Внаслідок цього ця категорія учнів суттєво обмежується у можливості інтеграції в суспільство завдяки подальшому навчанню і включенню до професійної діяльності.

Отже, інклюзивне навчання в своєму ідеалі містить у собі архітектурну перебудову навчальних приміщень, організацію транспорту, підготовку спеціалізованих аудиторій з наочним матеріалом для осіб з різними вадами фізичного здоров'я, розробку критеріїв оцінювання знань для учнів з особливими потребами, забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з учнями даної категорії, впровадження курсів підвищення кваліфікації для психологів та соціальних працівників, які організовують індивідуальний супровід учнів з обмеженими можливостями здоров'я, запровадження системної, організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників, педагогічних працівників навчальних закладів [5].

Підсумовуючи вищезгадане, інтеграція засобами освіти передбачає включення, активну взаємодію людей, які мають функціональні обмеження здоров'я, в єдину соціальну систему зі здоровими людьми. Інтегрована модель освіти повинна включати три важливих компоненти: 1) систему освітніх послуг (адаптацію навчальних програм, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання навчальних програм, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків тощо); 2) співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей; 3) створення адаптаційного клімату в учнівському середовищі.

Інклюзивна освіта виступає одним з найдієвіших механізмів інтеграції в суспільство і має на меті допомогти само реалізуватися дітям та підліткам з функціональними обмеженнями здоров'я. Вона виступає у суспільстві в єдності таких змістовних аспектів, як цінність, система, процес і результат. Інклюзію не слід розглядати як просте доповнення до звичайних шкіл. Вона повинна розглядатися як невід'ємна складова освітньої парадигми, що має свою місію, філософію, цінності, методи і заходи.

Інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як з боку державних органів так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з функціональними обмеженнями здоров'я мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням досягнень спеціальної освіти.

Інклюзивна освіта для України є не тільки педагогічною інновацією, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов'язань держави. Інклюзія в Україні як освітня концепція постійно розвивається і є досить важливою для формування української політики і стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення.

Список використаних джерел:

1.Дікова-Фаворська О. М. Актуальні проблеми соціальної інтеграції осіб з особливими потребами. *Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи.* Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 652. С. 151–155.

2.Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Кол Н. та ін. Київ: Контекст, 2000. 336 с.

3.Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту. *Вісник. Запорізького національного університету*. 2007. № 1. С. 131–136.

4.Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя : історичний аспект. 2009. С. 149–153. URL: http://www.nbv.gov.ua.

5.Дікова-Фаворська О. М., Здрагат С. Г. Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 417 с.

6.Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особенными потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания. 7-10 июня 1994 г.

УДК 37.091.21:005.962.131

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ, МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ТА РЕСУРС ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

О. М. ДІКОВА-ФАВОРСЬКА

В сучасному українському суспільстві все гостріше постає питання забезпечення рівних прав і свобод громадянам, незалежно від їх національності, віросповідання, статі та стану здоров'я. В цьому аспекті набувають поширення ідеї гуманізації освіти, зокрема впровадження інклюзивного навчання. Цей напрям системи освіти відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентриської» освітньої системи, де головна мета визначалася як формування особистості, за певними еталонами і підпорядкуванням власних інтересів державним з жорсткою регламентацією навчального процесу, має йти «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Провідною тенденцією розвитку системи освіти дітей з особливими потребами, починаючи з 1970-х років, у всьому світі стало включення у загальний потік (mainstreaming) або інтеграція. Перехід до інтеграційних форм навчання, визнання всіх без виключення дітей (незалежно від ступеня тяжкості порушення) «спроможними навчатися», кардинальна реконструкція системи спеціальної освіти стали фактором демократизації західноєвропейського суспільства, розвитку тенденцій до гарантованого забезпечення прав кожного, проведення анти дискримінаційної політики в умовах економічного підйому, а також активного зростання добродійності. Те, що раніше оцінювалося як переваги (збільшення числа спеціальних навчальних закладів, кількості осіб, охоплених спеціальною освітою), в 70-ті рр. XX ст. починає оцінюватися негативно. Влаштування дитини у спеціальну школу, а тим більше – в інтернат, в цей період сприймається як спроба її ізоляції від батьків, однолітків, повноцінного життя. Суспільство, що надихнулося ідеями про безбар'єрне середовище для інвалідів, про інтеграцію дітей з вадами здоров'я до загальноосвітніх установ, виступає за скорочення числа спеціальних шкіл і переведення значного числа учнів у загальноосвітнє середовище, відкриття класів для глибоко розумово відсталих дітей, які раніше вважалися такими, що в принципі не спроможні до навчання.

Ще в минулому столітті розвинуті країни Європи та США визначили, що провідною стратегією в розвитку дітей з особливими потребами є *інтегрована освіта*, за якої включеним у загальноосвітній процес дітям з вадами здоров'я створюються додаткові спеціальні умови, допомога і підтримка, що полегшують навчання.

Успішна інтеграція неможлива без соціального компонента. Досліджуючи соціальну інтеграцію, робимо наголос: по-перше, процес перетворення відносно самостійних, недостатньо пов'язаних між собою об'єктів (індивідів, груп, класів) в єдину цілісну систему, що характеризується узгодженістю і взаємозалежністю її частин на основі спільних мети та інтересів; по-друге, соціальну згуртованість, по-третє, сприйняття і прийняття індивіда іншими членами групи, по-четверте, успішну соціалізацію індивіда, який подолав негативні наслідки ситуації, пов'язаної з його дефектом [1; 2; 3]. Водночас всі дослідники цієї складної проблеми впевнені, що інтеграція людей з функціональними обмеженнями здоров'я в суспільство допомагає збільшенню їх соціального досвіду, залученню даної категорії осіб до соціальних структур, передбачених для здорових людей. Спілкування з широкою аудиторією, більший доступ до інформації, навчання, встановлення соціальних зв'язків та соціально-економічна незалежність, що є складовими інтеграції, допомагають людині з функціональними обмеженнями здоров'я вести повноцінний спосіб життя та брати активну участь в основних сферах життєдіяльності (соціальній, економічній, політичній, культурній, спортивній та ін.).

З позиції соціології *інтеграція людей з особливими потребами* означає процес і результат реалізації права людини, незалежно від ступеня її обмежень, брати участь у всіх сферах соціального життя на рівні зі здоровими людьми, в умовах, що компенсують її відхилення в розвитку та в обмеженні можливостей. Соціологія розуміє інтеграцію як процес де стигматизації особи і такої суспільної взаємодії, в основі якої лежить відмова від сприйняття людини з особливими потребами як «слабшої», «особливої», «неповносправної» тощо.

Освіта виступає потужним механізмом самореалізації людини і тому її зміст визначається освітньою потребою суспільства, а також, особистісною потребою в освіті. Система освіти створює можливості розвиватися особистості учня у двох основних напрямах:

1) розвиток соціально значущих якостей особистості: формування інтелектуального, морального, ресурсного потенціалу суспільства і держави; сприяння політичному, економічному й культурно-технологічному розвитку суспільства;

© О. М. ДІКОВА-ФАВОРСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

2) формування професійної спрямованості діяльності, трудової компетентності: розвиток, навчання і виховання особистості в інтересах самої особистості, суспільства і держави; підготовка людини до успішної й безпечної перетворюючої діяльності в сучасному соціумі.

Проблеми освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я досліджуються як зарубіжними (Е. Даніелс, Е. Данілавічютє, Є. Єкжанова), так і вітчизняними науковцями (А. Колупаєва, М. Малофєєв, Є. Подольська, А. Шевцов, М. Чайковський та ін). Наголошуючи на гостроті питання, пропонуючи рекомендації щодо впровадження, оптимізацію навчального процесу для цієї категорії учнів, науковці одностайно підкреслюють гуманістичний сенс моделі інклюзивного навчання. Концептуальні засади інклюзивної освіти складаються з теорії освіти й навчання, загальних законів освіти, концепту научування і т. п. В якості психологічних основ інклюзивної освіти виступають теорії розвитку особистості, теорії раннього втручання у розвиток дитини, теорії визначення психічних структур особистості.

Саме ця освітня модель є найкращою формою встановлення оптимальних інтеракцій з оточуючими людьми, підготовки нетипових дітей до професійної діяльності, сприяє активізації їх особистісного потенціалу. Сутність інтегрованої освіти полягає у розробці особистісно-орієнтованих педагогічних методів, які б забезпечили успішне навчання всіх дітей та молоді, у тому числі – й з фізичними розладами.

Переваги інклюзивної освіти полягають у тому, що особа з вадами здоров'я, навчаючись разом із здоровими однолітками, не тільки отримує знання, а й набуває необхідного соціального досвіду для входження у самостійне, відносно незалежне життя. Отримуючи можливості змінити своє життя з перспективою економічної незалежності, яку надає освіта, отримані трудові компетенції, людина зі значними порушеннями здоров'я виходить зі стану «відчуження», «виокремлення» і починає жити повноцінним життям, не позиціонуючи себе як окрему категорію суспільства. З іншого боку, як справедливо зазначає Н. Клименюк, навчання разом з інвалідами в учнів без порушення здоров'я, сформує адекватну думку про інвалідів, що безумовно подолає стереотипне ставлення до цієї соціальної групи, надасть можливість оцінити здібності, таланти, на «близькій» відстані безпосередньо у процесі навчання та у поза аудиторній діяльності. Тому надзвичайно актуальним є вивчення міжнародного досвіду з реалізації права людини з функціональними обмеженнями здоров'я на освіту [4].

Осмислюючи переваги інклюзивної освіти ми спираємося на змістовне наповнення понять «забезпечення прав людини через освіту» і «справедливість в освіті», які включають такі складові:

1) *рівний доступ (*для всіх дітей і молодих людей до освіти, що відповідає їх потребам і прагненням);

2) *включення* (всіх дітей в рамках системи, що здатна задовольнити індивідуальні потреби кожної дитини);

3) *досягнення* (тобто можливість всіх дітей і молодих людей повністю реалізувати свої навчальні і соціальні можливості);

4) *участь* (учнів, батьків, інших зацікавлених сторін у процесі прийняття рішення) [5].

Тобто, якісна інклюзивна освіта дозволяє забезпечити кожній особі, що навчається, найкращі стартові умови для того, щоб у майбутньому вона стала успішною. Критерії ефективності освітньої системи, її високої якості – це міра, в якій найменш забезпечені члени суспільства мають можливість бути успішними.

Ефективність і результативність інклюзивної моделі освіти залежить від: по-перше, організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; по-друге, від системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей і підлітків з обмеженими фізичними можливостями здоров'я; по-третє, від клімату у шкільному середовищі та поза його межами, який має бути позитивним. Ми вважаємо, що якість навчально-виховного процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання і розвитку кожного учня, їх індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні обмеження, у особистості завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.

В цьому контексті необхідно визначитись у відмінностях інтеграційного та інклюзивного підходів в організації навчального процесу. Так, *інтеграційний підхід* досягається методом перенесення елементів спеціальної освіти у систему загальної. На жаль, за такого підходу тільки незначна група дітей з інвалідністю, з обмеженими можливостями здоров'я може бути повністю включена у середовище загальної освіти. Основним обмеженням інтеграції стало те, що водночас не відбувається змін в організації системи загальної освіти, тобто у програмах, методиках, стратегіях навчання. Відсутність таких організаційних змін під час інтеграції виявилася основним бар'єром у широкій реалізації політики і практики включення дітей з інвалідністю у загальноосвітнє середовище. Переосмислення цього процесу привело до зміни концепції «особливих освітніх потреб» і появи нового терміну – «інклюзія».

Інклюзивний підхід ставить питання таким чином, що бар'єри і труднощі у навчанні, з якими зіштовхуються учні з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах, відбуваються через

існуючу організацію і практику навчального процесу, а також через застарілі негнучкі методи навчання. У інклюзивному підході необхідно не адаптувати учнів з інвалідністю до існуючих вимог стандартної школи, а реформувати школи і напрацьовувати такі педагогічні підходи до навчання, щоб було можливо найбільш повно враховувати особливі освітні потреби всіх учнів.

Саламанкська декларація стверджує, що системи освіти, що беруть до уваги широкий спектр особливостей дітей та їх потреб, «є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери у спільнотах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; більш того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей і підвищують ефективність і, в кінцевому рахунку, рентабельність системи освіти» [6]. Основний принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що «школи повинні відповідати потребам всіх дітей, незалежно від їх матеріальних, соціальних, емоційних та інших умов, вони повинні охоплювати як дітей-інвалідів, так і обдарованих дітей, дітей, що відносяться до мовних, етнічних або культурних меншин, а також дітей з інших неблагополучних або маргінальних груп населення».

Необхідно наголосити, що з позиції внутрішньо групового процесу, інтеграція – це створення внутрішньої єдності і згуртованості групи як ціннісно-орієнтаційної єдності, у покладанні та прийняття відповідальності за успіхи і невдачі в спільній діяльності.

Інклюзивна освіта є компонентом реалізації соціального підходу в розумінні інвалідності та права на освіту для осіб з вадами здоров'я, що закріплено у багатьох міжнародних правових документах. Проте існує багато факторів, що стримують реалізацію концептуальних положень інклюзивної освіти. Врешті-решт, вони негативно впливають і на формування активної позиції осіб з обмеженими фізичними можливостями до власного майбутнього, оскільки нерідко є причиною виключення освіти з числа особистісно значущих цінностей і заважають збереженню навчальної мотивації, перш за все у старшокласників. Внаслідок цього ця категорія учнів суттєво обмежується в можливості інтеграції в суспільство завдяки подальшому навчанню і включенню до професійної діяльності.

Отже, інклюзивне навчання в своєму ідеалі містить у собі архітектурну перебудову навчальних приміщень, організацію транспорту, підготовку спеціалізованих аудиторій з наочним матеріалом для осіб з різними вадами фізичного здоров'я, розробку критеріїв оцінювання знань для учнів з особливими потребами, забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з учнями даної категорії, впровадження курсів підвищення кваліфікації для психологів та соціальних працівників, які організовують індивідуальний супровід учнів з обмеженими можливостями здоров'я, запровадження системної, організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників, педагогічних працівників навчальних закладів [5].

Підсумовуючи вищезгадане, інтеграція засобами освіти передбачає включення, активну взаємодію людей, які мають функціональні обмеження здоров'я, в єдину соціальну систему зі здоровими людьми. Інтегрована модель освіти повинна включати три важливих компоненти: 1) систему освітніх послуг (адаптацію навчальних програм, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання навчальних програм, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків тощо); 2) співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей; 3) створення адаптаційного клімату в учнівському середовищі.

Інклюзивна освіта виступає одним із найдієвіших механізмів інтеграції в суспільство і має на меті допомогти само-реалізуватися дітям та підліткам з функціональними обмеженнями здоров'я. Вона виступає у суспільстві в єдності таких змістовних аспектів, як цінність, система, процес і результат. Інклюзію не слід розглядати як просте доповнення до звичайних шкіл. Вона повинна розглядатися як невід'ємна складова освітньої парадигми, що має свою місію, філософію, цінності, методи і заходи.

Інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як з боку державних органів, так і із боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси в навчанні дітей з функціональними обмеженнями здоров'я мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням досягнень спеціальної освіти.

Інклюзивна освіта для України є не тільки педагогічною інновацією, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов'язань держави. Інклюзія в Україні як освітня концепція постійно розвивається і є досить важливою для формування української політики та стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення.

Список використаних джерел:

1.Дікова-Фаворська О. М. Актуальні проблеми соціальної інтеграції осіб з особливими потребами. *Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи.* Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 652. С. 151–155.

2.Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Кол Н. та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.

3.Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту. *Вісник. Запорізького національного університету*. 2007. № 1. С. 131–136.

4.Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя : історичний аспект. 2009. С. 149–153. URL: http://www.nbv.gov.ua.

5.Дікова-Фаворська О. М., Здрагат С. Г. Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 417 с.

6.Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особенными потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания. 7-10 июня 1994 г.

УДК: 378.016:373.2

ЕМПАТІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ПАРАМЕТР ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

О. С. КОВТУН
В. С. ЩИБОРОВСЬКА

Реалізація принципів інклюзивної освіти передбачає створення специфічних просторових та соціальних умов взаємодії в освітньому процесі. Інакше кажучи, якість інклюзивного середовища залежить від факторів двох рівнів: наднидивідуальних та особистісних. Якщо до першого типу факторів належать просторові, фізичні та соціальні умови освітнього процесу, то друга група факторів стосується емоційно-вольової сфери особистості, включеної в освітній процес, як суб'єкт чи об'єкт освітнього впливу. Саме в контексті емоційно-вольової сфери особистості постає проблема створення такого середовища, яке було максимально психологічно комфортним та дружнім для усіх учасників освітнього процесу. Особливо це стосується людей із вадами здоров'я. Ключовим параметром психологічно комфортного та дружнього інклюзивного середовища є емпатія.

Проблеми освіти людей з особливими потребами перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників: В. Андрущенка, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо провадження інклюзивної освіти. Вагомий внесок у формування нової системи освіти зробили П. Таланчук, М. Синьов, Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, Л. Коваль, Г. Шевцов; технологіям активного навчання студентів з особливими потребами присвячені праці Г. Пономарьової; теоретичні і методологічні аспекти технічної і гуманітарної освіти дітей та студентів з особливими потребами, а також можливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу розробляють К. Агавелян, Н. Вовк, З. Кантор, І. Леонгард, І. Нікітіна, В. Авілов, Н. Козлов, М. Чайковський.

Науковому розв'язанню проблеми формування якостей особистості педагога, як базового фактору формування емпатійного освітнього середовища в умовах інклюзії, сприяли дослідження Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, І. Беха, В. Богословського, О. Бодальова, Л. Божович, Ф. Гоноболіна, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Ільїна, Є. Клімова, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, К. Платонова, В. Семіченко, І. Харламова та ін., у яких зазначається, що якості особистості виражаються в органічній єдності її потреб, свідомості, знань, емоційно-вольової сфери та практичних дій, спрямованих на особистісне та професійне становлення. Професійні особистісні якості як складову професіоналізму, майстерності, культури, творчості педагога розглядають О. Бондаревська, В. Гриньова, І. Зязюн, І. Ісаєв, А. Капська, Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Юсупов та ін.

Метою статті є вивчення феномену емпатії як ключового параметру інклюзивного освітнього середовища.

Загалом, емпатія є основним психологічним механізмом розвитку міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує успішність спілкування і соціальної взаємодії [4].

Таке визначення є більш зручним для дослідження індивідуальних емоційно-вольових особливостей. Але для розуміння ролі та суті емпатії в освітньо-виховному процесі більш адекватним є близьке, але не тотожне поняття соціальної емпатії, яка є вагомим особистісним чинником багатьох видів соціальної активності студентів та розглядається в контексті просоціальної, альтруїстичної і соціально-активної поведінки.

Аналіз соціально-психологічної та педагогічної літератури показує, що дослідження емпатії відбуваються у двох основних теоретичних напрямах:

1) Когнітивний напрям. У межах цього підходу емпатія розглядається як засіб розуміння іншого, як «розумова комунікація» або інтелектуальна реконструкція його внутрішнього світу. У цьому контексті емпатія є суто інтелектуальним процесом. Вона є осмисленням внутрішнього життя іншої людини, як вид чуттєвого пізнання. У межах цього напряму існує також розуміння емпатії як інтуїтивного пізнання емоційного стану іншої особистості (А. Ковальов, Т. Шибутані).

2) Емоційний напрям. Представники цього напряму інтерпретують емпатію як особливий емоційний стан, що виникає в суб'єкта у вигляді переживань іншої людини (Т. Пашукова). У цьому випадку емпатія розуміється як явище афективне, суть якого полягає в проникненні в афективні орієнтації іншої особи, у співчутті її переживанням, у здатності долучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан (Т. Гаврилова, О. Кайріс, А. Рудська, Л. Стрєлкова, О. Фєніна).

Окремі автори виокремлюють не лише когнітивний та емоційний, але й поведінковий аспект емпатії (Л. Джрназян, В. Киричок, Н. Сарджвеладзе, Є. Шовкомуд). Особливий теоретичне значення

© О. С. КОВТУН
© В. С. ЩИБОРОВСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

мають дослідницькі праці, в яких емпатичні переживання розглядаються як важливий мотив альтруїстичної поведінки та складова поведінки, що спря-мована на надання допомоги іншому [1, с. 34-35].

Необхідною умовою виникнення емпатії, як свідчить аналіз психологічної та педагогічної літератури, є не лише загальна гуманістична спрямованість особистості чи групи, але й наявність симпатії відносно об'єкта емпатії. Досліджуючи міжособистісну атракцію (механізм міжособистісного сприйняття на основі позитивного почуття), Л. Гозман відзначав, що допомога або співчуття викликають симпатію не тільки в особи, на яку вони спрямовані, але й спричиняють до позитивної реакції у відповідь, водночас величина зворотної атракції перевищує попередню [3, с. 23-25.]. У роботах В. Сухомлинського також наголошується, що симпатія до іншого виникає під час надання допомоги, підтримки та співчуття [7].

Під впливом емпатії додатковий імпульс розвитку отримують комунікативні компетенції особистості, що мають значний вплив і на ефективність професійного зростання.

Аналіз показує, що диференціація емпатії як процесу відбувається завдяки домінуванню одного із трьох основних її компонентів, а саме: когнітивного, емоційного чи поведінкового. Зокрема, адекватне розуміння іншої особистості можливе завдяки тому, що когнітивний компонент емпатії дозволяє правильно оцінити стан іншого. Емоційний зв'язок та емоційний відклик на стан іншого можливі тоді, коли в емпатичному процесі є чітка емоційна домінанта. Підтримка іншого як активність емпата, практична реалізація емоційного та когнітивного компонентів уможливлюється тоді, коли задіюється поведінкова компонента.

Отже, емпатія є одним із регуляторів та важливою умовою конструктивних взаємовідносин між людьми. Разом з тим у повторенні емпатійні стани (співчуття, співпереживання) здатні ставати властивістю особистості.

Отже, емпатія – це властивість особистості, що виявляється в її здатності розуміти внутрішній світ іншої людини, емоційній включеності в її життя. Емпатійні стани, такі як співчуття, співпереживання або жалість, реалізуються в поведінці, яка стає їх практичним втіленням. Таким чином, емпатія набуває особливої соціально-практичної значимості для морального розвитку особистості, зростання її соціальних компетентностей, а також для оптимізації відносин у групі, що виникають у процесі групової діяльності та спілкуванні. Це має особливе значення для педагогічної діяльності та педагогічного спілкування в умовах інклюзивного освітнього середовища. Аналіз показує, що педагогічна емпатія, виражена у відповідній діяльності, є важливою професійною якістю педагога, яка забезпечує успішність та конструктивність міжособистісної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, проявляючись та формуючись у їх діалогічному спілкуванні.

Таким чином, діалогічний характер емпатії вказує на те, що емпатичність може бути не тільки характеристикою окремої особистості, але й групи, що означає формування сприятливого соціально-психологічного простору взаємодій.

Особливого значення для дослідження емпатії в інклюзивному освітньому середовищі набуває виокремлення основних факторів, що впливають на емпатичність особистості, серед яких основними, на нашу думку є наступні: 1) ступінь близькості з об'єктом; 2) частота спілкування з ним; 3) інтенсивність стимулу, який викликає емпатію; 4) попередній досвід; 5) емоційна збудливість; 6) провідні канали емпатії тощо [6].

Важливо зазначити, що особливого значення для здійснення емпатичного акту набуває канал емпатії, який має і значення для особистісної та групової емпатії, що виконує регулюючі, комунікативні та життєзабезпечуючі функції.

Таким чином, у структурі емпатії можна виділити декілька основних каналів:

1. Раціональний канал. Характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення суб'єкта емпатії на іншу людину та її сутність, а саме: на її емоційно-вольові стани, особистісні проблемні точки, поведінку. Це інтерес до іншого, що часто характеризується спонтанністю та сприяє емоційному та інтуїтивному відображенню у комунікації. Але для цього каналу характерна відсутність логіки або мотивації інтересу до іншого. У цьому випадку об'єкт емпатії привертає увагу своєю буттєвістю.

2. Емоційний канал емпатії. Цей канал фіксує здатність суб'єкта емпатії до емоційного резонування з навколишніми, що виявляється у співпереживанні, співучасті тощо. Емоційна чуйність у цьому випадку є необхідною умовою для контакту із партнером. Саме це робить можливим розуміння його внутрішнього світу, спрогнозувати поведінку та ефективно вплинути можливо лише в тому випадку, якщо в суб'єкта емпатії розвинений означений канал.

3. Інтуїтивний канал емпатії. Використання цього каналу уможливлює здатність суб'єкта емпатії бачити поведінку партнерів та діяти в умовах інформаційного дефіциту щодо них, спираючись на підсвідомий досвід. Узагальнення інформації про партнерів відбувається більше інтуїтивно, ніж раціонально [1, с. 29-35].

Крім цього, емпатія реалізується на трьох основних рівнях:

1) нижчий рівень емпатії. Байдужість та сліпота до почуттів та думок об'єкта емпатії. Для осіб, що знаходяться на цьому рівні притаманний егоцентризм та зацікавленість виключно у власній думці,

а їх висновки щодо інших часто виявляються помилковими. Водночас, усвідомити помилковість сприйняття іншого надзвичайно складно, а інколи і не можливо;

2) середній рівень емпатії. Цей рівень можна умовно назвати епізодичною емпатією. На цьому рівні емпатія переривається епізодами сліпоти до внутрішнього світу іншого. Епізодична емпатія є найбільш поширеною та притаманна багатьом типам особистості;

3) вищий рівень емпатії. Цьому рівню емпатії притаманне постійне, глибоке і точне розуміння іншої людини, відтворення переживань, відчуттів об'єкта емпатії як власних, а також глибока тактовність. Для виходу на цей рівень емпатії необхідною умовою є здатність відволікатись від власного «Я», будуючи відносини на основі взаємодовіри й альтруїзму.

Крім цього, важливим є виділення основних типів емпатії. Існують різні критерії виділення видів і форм емпатії, наприклад: 1) генезис емпатії (на основі цього критерію виділяють глобальну, егоцентричну і просоціальну емпатію); 2) диспозиціонування емпатії (особистісна і ситуативна емпатія); 3) рівень розвитку емпатії (елементарно-рефлекторні та особистісні форми емпатії). Існує і такий критерій визначення форм емпатії, як напрямок емпатичних переживань, пов'язаний із загальною спрямованістю особистості і її ціннісними орієнтаціями. Згідно з цим критерієм, емпатія ділиться на співчуття і співпереживання. Відмінності між ними полягають у ступені рефлексії над емоційним станом і ступенем ідентифікації з об'єктом емпатії, співпереживання включає в себе велику ідентифікацію суб'єкта з об'єктом емпатії, воно менш схильне до рефлексії в порівнянні зі співчуттям [2].

Доцільно звернути увагу на те, що прояв схильності до емпатії залежить від темпераменту й особистих психологічних якостей. У цьому контексті найбільш емпатичними є інтравертовані особистості, дещо схильні до меланхолії.

Щодо емпатичності освітнього середовища, то тут варто наголосити на тому, що соціальна емпатичність є необхідним та важливим засобом самореалізації, особливо студентської молоді.

Також варто відзначити, що поняття особистісної самореалізація є багатоаспектним. У психології даний концепт розуміється як активна взаємодія з навколишнім соціокультурним середовищем, результатом якої є формування міжкультурної комунікативної компетентності, зростання громадської активності, розвиток потенціалу когнітивної, ціннісної, емоційно-вольової та комунікативно-поведінкової сфери особистості, через залучення в емпатичну взаємодію в групі, адже соціальна емпатія є важливою складовою когнітивної, емоційної та поведінкової сфер самореалізації учасників освітнього процесу в умовах інклюзивності. Саме емпатія є найважливішим фактором соціокультурної інтеграції в освітньому середовищі інклюзивного типу.

Отже, розвиток уявлень про емпатію в психологічній науці є неоднозначним та дискусійним, йде від розуміння її як реагування відчуттями на відчуття до афектно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого в цілому. Сучасний підхід до емпатії, як складної інтегральної властивості особистості студентів, основний акцент робить на оновленні цієї дефініції або диференціації її складових компонентів, тобто основних каналів емпатії. Загалом, аналіз показує, що емпатія за своїми психолого-соціальними характеристиками є одним із фундаментальних елементів інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Балашов Е. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 28. 2014. С. 34–35.
2. Виды и формы эмпатии. URL: https://psyera.ru/vidy-i-formy-empatii_9187.htm (дата звернення: 14.11.2018).
3. Грива О. В. Межличностная аттракция и ее детерминирующие факторы. *Современная психология*: материалы II Междунар. науч. конф., июль 2014 г. Пермь : Меркурий, 2014. С. 23–25.
4. Журавльова Л., Шпак М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Scienceand Education a NewDimension. PedagogyandPsychology*, III(25), Issue: 49. 2015.
5. Зеньковский В. В. Психология детства. Москва : Академия, 1996. 348 с.
6. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. URL: https://lib.misto.kiev.ua /KIDS/SUHOMLINSKIJ/serdce.dhtml (дата звернення: 14.11.2018).

УДК 613 : 371.3

КОМПЕТЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. С. КРАВЧУК

Одним з показників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та турботливе відношення до дітей і молоді, які внаслідок своїх фізичних і психологічних порушень не можуть вести повноцінний спосіб життя і навчання. Інвалідність у сучасному суспільстві розглядається, як стан людини, у якої внаслідок захворювання, дефекту чи наслідків травм, порушені здібності до здійснення своєї життєдіяльності. З цієї причини така людина потребує соціальної, фізичної, психологічної допомоги та відповідної оздоровчої реабілітації. Нажаль, в Україні історично склалося так, що категорія громадян, до яких можна віднести студентів з інвалідністю, на протязі значного проміжку часу залишалася соціально беззахисною і фактично була ізольована від суспільства. Відкрите обговорення соціальних проблем життя і навчання людей з обмеженими можливостями не мало популярності серед вищих навчальних закладів нашого суспільства. Однак, за останні роки ситуація в Україні значно змінилась в сторону покращення життя та особливо навчання студентів з інвалідністю. Студенти з інвалідністю сьогодні мають соціальні пільги та фінансову допомогу, правове захищення, а сучасна освіта у закладах вищої освіти вийшла на новий рівень надання знань людині з особливими потребами. В цей же час суспільство зрозуміло, що для збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів з інвалідністю, дітей і молоді, необхідно впровадження у їх життя сучасних оздоровчих методів медичної, фізичної, психологічної та соціально-культурної реабілітації. Але в соціокультурному житті, навчанні проблеми оздоровчої та психологічної реабілітації студентів з інвалідністю існують в нашій країні, нажаль і зараз.

Для розв'язання складних завдань вдосконалення навчально-виховного процесу вищої школи актуальною є проблема збереження здоров'я сучасного студента як основи його працездатності, конкурентоспроможності на ринку праці, позитивних емоцій, професійних здобутків. У час загострення екологічних проблем зростає значення оволодіння студентами ЗВО знаннями і вміннями підтримки власного здоров'я, підвищення життєвого ресурсу. Однак ці знання й уміння часто не можуть бути реалізовані через низький рівень сформованості саморегуляції особистості, її мотиваційної сфери та ціннісних орієнтації. Без стійкої мотивації фахівця на збереження здоров'я неможливо вирішити проблему його творчого довголіття, успішного самонавчання, самовдосконалення, самореабілітації. Підготовленість сучасного фахівця до здоров'язбереження варто розглядати як найважливішу складову його професійної компетентності [12]. Формування професійної компетентності розпочинається у студентів з першого курсу навчання, і складається з різних видів реабілітаційного супроводу навчальної діяльності. Перші кроки студента з інвалідністю в університеті є найважчими. Незвичний ритм навчання, великий обсяг навчального матеріалу, інтегрований колектив, труднощі в орієнтуванні, архітектурна бар'єрність і багато інших чинників можуть негативно впливати на морально-психологічний стан першокурсників. Саме на цьому етапі найбільш ефективною підтримкою є соціальний патронаж студентів з інвалідністю. Специфіку соціального супроводу студентів з інвалідністю в значній мірі визначає характер їх захворювання. Наприклад, студентам з сенсорними вадами може бути важко пересуватися в університеті, знаходити потрібні аудиторії та службові приміщення, отримувати необхідну інформацію. Їм потрібна допомога тьютора-консультанта з орієнтування, аби ознайомитися з територією університеті та освоїтися у його приміщеннях. Такі тренування, особливо для незрячих студентів та візочників, повинні відбутися до початку занять, оскільки пізніше це буде ускладнюватись через брак часу та велику кількість людей на території ЗВО. За потребою студентів їм може надаватися план-карта приміщень університету.

Щодо збереження здоров'я, основну роль забезпечує фізкультурно-спортивний супровід, основною метою якого є формування фізичної культури молоді з інвалідністю, поліпшенню стану їх фізичного і психічного здоров'я, фізичної підготовленості, підвищення мотивації до самовдосконалення, ведення здорового способу життя. Виховним моментом такого супроводу є формування у студентів з інвалідністю свідомого ставлення до власного здоров'я і прагнення до систематичних самостійних занять фізкультурою і спортом. Впровадження системи фізкультурно-спортивного супроводу створює умови для включення студента в активну і ефективну рухову діяльність за індивідуальною програмою, яка передбачає консультування, корекцію, контроль і самоконтроль. Завдяки цьому до студентів повертається відчуття повноцінного життя, яке було втрачене в результаті травми або хвороби.

Питання збереження здоров'я студентів мають безпосереднє відношення до оцінки ефективності освітнього процесу у ЗВО. Проблема його якості й ефективності вивчалася в працях

© Л. С. КРАВЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

В. Андрєєва, В. Беспалько, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Кальней, Н. Селезньової, А. Субетто, В. Сухомлинського, М. Поташніка, К. Ушинського, В. Федорова, С. Шишова. Незважаючи на вагомі результати дослідження проблеми, залишаються нерозв'язаними питання, що стосуються шляхів реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладі вищої освіти інклюзивного освітнього простору, а саме контингенту – студентів з обмеженнями життєдіяльності. Зокрема, мають місце суперечності між зростаючими потребами соціального замовлення на якісну освіту за умови збереження здоров'я студентів і динамічним погіршенням їх фізичного стану, необхідністю інноваційних перетворень у сучасній вищій школі з урахуванням їх оздоровчої спрямованості і непідготовленістю викладачів до здійснення цієї роботи [12].

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування здоров'язбереження у студентів з обмеженнями життєдіяльності в умовах закладу вищої освіти.

Охарактеризуємо основні підходи до визначення основної дефініції дослідження. Педагогічні умови є середовищем, обставинами, у яких реалізуються педагогічні фактори [12]. Є інше визначення умов як педагогічних обставин, що сприяють або протидіють проявові педагогічних закономірностей, обумовлених дією різних факторів [11]. В обох випадках представлений взаємозв'язок між умовами і факторами. Фактори є причиною, рушійною силою деякого процесу, що визначає його характер і окремі риси. Т. Клімова [3] вказує на те, що умова – це істотний компонент педагогічного процесу, що включає в себе зміст, методи й організаційні форми навчання і виховання, отже, спрямований на взаємини з внутрішнім світом суб'єкта навчання. М. Звєрєва умовами називає змістовну характеристику компонентів, що конструюють педагогічну систему [2]. Як компоненти вона виділяє змістові, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між викладачем і студентом. А. Наін визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і засобів, матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань [7]. К. Овчиннікова диференціює фактори-умови і фактори-причини. Фактор-умова – це фактор, що впливає на виникнення або зникнення наслідку. Фактор-причина стосовно наслідку виступає і як причина трансформації наслідку, і як умова, необхідна для виникнення цього наслідку [8]. З цього можна зробити висновок: на відміну від фактора, що безпосередньо породжує те або інше явище, умова відображає те середовище, у якій явище виникає, існує і розвивається. Під час проектування педагогічних умов реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі ЗВО було враховано положення про те, що педагогічний процес – це спеціально організована, цілеспрямована взаємодія викладачів і студентів, спрямована на вирішення розвивальних і освітніх завдань. Виділено три важливих ознаки навчально-виховного процесу:

- мета, що розглядається як багаторівневе явище, обумовлене завданнями освіти;
- взаємодія як обмін діяльностями, що мають змістову, технологічну й управлінську основу;
- результат, виражений у присвоєнні досвіду, накопиченого людством у взаємозв'язку його чотирьох елементів: знань, у тому числі про способи виконання дій; умінь і навичок; досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Для обґрунтування комплексу педагогічних умов було враховано особливості навчально-виховного процесу інклюзивного освітнього ЗВО, виховання валеологічної культури і її кінцевого результату – здорового способу життя.

Отже, на нашу думку, найбільш оптимальними умовами реалізації здоров'язбережувальних технологій є такі:

-формування ціннісного ставлення до здоров'я;
- валеологізація змісту освіти і виховного процесу інклюзивного ЗВО;
- організація валео-педагогічного моніторингу;
- вивчення навчальних дисциплін (Фізична культура, Основи здорового способу життя, Спецпрактикум з основ здоров'я), що цілеспрямовано формують когнітивну, емоційно-вольову і поведінкову складові валеологічної культури. Реалізація цих елементів у процесі навчання дає змогу формувати і розвивати валеологічну культуру майбутніх фахівців. Зупинимося більш докладно на кожній із умов. Важливою умовою реалізації здоров'язбережувальних технологій у ЗВО є формування ціннісного ставлення студента з обмеженнями життєдіяльності до здоров'я. Ціннісне ставлення до здоров'я цілком можна розвити за допомогою формування мотивації здорового способу життя. Розвиток даної мотивації, на нашу думку, є найбільш оптимальним шляхом актуалізації потреби, що забезпечує спрямованість особистості на організацію здорового способу життя. Звернемося до поняття мотивації, оскільки в даній умові воно є ключовим. Мотив розглядається багатьма вченими-дослідниками з різних позицій, наприклад, як сума потреби, спонукання, потягу, схильності, прагнення [1]; образ, що спонукає до визначеного типу поведінки, й об'єкт задоволення, що відображає потреби [9]; спрямованість індивіда на окремі сторони життя, пов'язана з внутрішнім ставленням до неї [6]; складне інтегральне психологічне утворення, що дає змогу вирішувати поставлені завдання реалізації здоров'язбереження в інклюзивному освітньому процесі. Випадкові або зайві умови можуть ускладнити ці завдання. Однак водночас структура комплексу умов повинна бути досить гнучкою, динамічною, розвиватися залежно від ходу реалізації процесу орієнтації студентів з обмеженнями

життєдіяльності на кожному етапі їх становлення як фахівців в системі вузівської освіти. Важливою умовою є валеологізація змісту освіти і валеологізація виховного процесу інклюзивного ЗВО. Валеологізацію змісту освіти у ЗВО можна представити як перехід до особистісно орієнтованої освіти, що передбачає необхідність диференціації навчання, спрямованість на особистість студента, його інтелектуальний і моральний розвиток, формування цілісної особистості, а не окремих якостей. Це стосується перегляду змісту освітніх програм з урахуванням того, що студенти, повинні одержувати достатні знання про свій стан здоров'я і здоров'я інших, способи його збереження і зміцнення, негативні фактори, що впливають на здоров'я, технології організації педагогічного процесу, що використовуються у реальній практиці. До показників результативності навчання повинні включатися параметри здоров'я викладачів і студентів. Валеологічну освіту варто розглядати як систему формування загальної валеологічної культури на основі психолого-педагогічної та медичної діагностики, адекватної корекції, реабілітації здоров'я студентів як підвищення резервних можливостей організму. Педагогічною умовою формування валеологічних потреб студентів є валеологізація виховного простору у ЗВО [12]. Ця умова забезпечує розробку системи організації виховного процесу з формування:

- творчого ставлення до себе, до світу, до власної діяльності через використання необхідних знань із суміжних наук і вміння їх застосовувати на практиці;
- цілісного уявлення про довкілля і залежність власного здоров'я від благополуччя навколишнього середовища;
- інтересу до активної рухової діяльності, занять спортом і фізичними вправами;
- об'єктивного ставлення до позитивних і негативних явищ життя, що допомагає в зміцненні і збереженні здоров'я;
- зацікавленості накопиченим позитивним досвідом в оздоровленні;
- інтересу до культурно-етнічних цінностей, звичаїв, традицій, життєвих принципів.

Виховний простір відображає різноманіття форм проведення студентами індивідуального життя в співтоваристві з однолітками, викладачами й іншими людьми. На нашу думку, в такій системі освіти особистість студента знаходиться в центрі уваги педагога, а діяльність навчання – пізнавальна діяльність – є провідною. В основі лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини. Для реалізації зазначених вище умов, що формують валеологічні потреби студентів з обмеженнями життєдіяльності, необхідно дотримуватися низки вимог до раціоналізації педагогічної діяльності, що тісно пов'язані з розробленими санітарно-гігієнічними нормами і правилами організації навчальної праці, а також положеннями ергономіки і фізіології. Врахування даних положень є основою оптимізації розкладу навчальних занять і самостійної роботи студентів, організації робочого місця викладачів і студентів [12].

Таким чином, педагогічна діяльність з формування валеологічної культури особистості передбачає використання методів діагностики, контролю і прогнозування, є засобом виховання і самовиховання студентів. На нашу думку, доцільно планувати роботу зі студентами, з огляду не тільки на індивідуальні, психологічні, фізіологічні особливості, але й стан здоров'я студентів. Це дасть змогу цілеспрямовано відстежувати вплив факторів педагогічного процесу на стан здоров'я, прогнозувати виникнення «здоров'явитратних» ситуацій, приділяти особливу увагу здоров'ю в період, наприклад, адаптації, на «кризових» етапах навчання, більш гнучко планувати навчальний процес і лобіювати інтереси фізичного здоров'я студентів з обмеженнями життєдіяльності[12].

Актуальність раннього виявлення факторів ризику для студентів полягає в тому, що студенти, недостатньо адаптовані до навчання, становлять основний контингент серед тих, хто іде в академічну відпустку або залишає ЗВО. Д. Крилов відзначає, що студенти з низьким рівнем адаптації мають низьку фізичну працездатність [4]. Ще однією важливою умовою реалізації здоров'язбереження у ЗВО є розробка змісту дисциплін, що забезпечить можливість цілеспрямовано формувати валеологічну культуру. Розроблені курси повинні бути засновані на технологіях, що сприяють розвиткові творчого ставлення до власної здоров'язбережувальної діяльності. Практично всі дослідники серед важливих факторів ризику для стану здоров'я молоді виділяють відсутність необхідних знань про культуру здорового способу життя, низький рівень валеологічної грамотності. Реалізація валеологічних потреб часто наштовхується на такі проблеми, як звички, звичаї, традиції. Тому одним з позитивних аспектів формування валеологічних потреб студентів у сфері морального розвитку особистості повинен стати перехід від повсякденної свідомості до наукових уявлень про життя і процеси, що відбуваються в ньому. Дані зміни пов'язані з когнітивно-пізнавальною сферою особистості, що у студентські роки досягає своїх оптимальних темпів розвитку [10].

Визначаючи роль інформації як умови зміни поведінки людини, доцільно враховувати деякі особливості її сприйняття. «Пряма апеляція до свідомості, формальне ознайомлення суб'єкта із системою соціальних цінностей і норм малоефективні, про що свідчать вади виховної практики» [5]. Отже, інформація, пропонована студентам у межах курсу, що реалізує валеологічну освіту, повинна володіти певною мірою елементом несподіванки, новизни і непередбачуваності, повинна бути науково обґрунтованою, торкатися важливих сторін особистого життя кожного студента і його життєвого досвіду. Зазвичай, можливості для реалізації творчих завдань досягаються через використання на

заняттях активних методів і форм навчання (проблемні методи, ділові ігри, психологопедагогічний тренінг), перехід студента з позиції «слухач» на позицію «учасник» педагогічної ситуації. Під час їхнього використання поступово наростає власна активність студентів, формуються стосунки партнерства між викладачами і студентами. Перебудова форм співробітництва пов'язана зі зміною позицій викладача і майбутнього фахівця, забезпечує можливість самозміни суб'єкта професійного навчання, що самостійно прокладає собі шлях оволодіння професійною майстерністю. Це, у свою чергу, дає можливість ефективно вирішувати проблеми студентів у майбутньому, ураховуючи індивідуальнопрофесійне самовизначення, психологічну готовність до самостійного дорослого життя, самореабілітацію. На жаль, для використання активних методів навчання в повсякденному навчальному процесі необхідно не тільки коригувати навчальні програми, але й готувати до цього педагогів. Фактично, це перехід від традиційного методичного репертуару викладача у бік педагогічних технологій. Саме цей вектор професійного розвитку викладача дає йому змогу не тільки одержувати задоволення від власної роботи, успішно реалізовувати індивідуальний підхід, але й наповнювати педагогічні технології здоров'язбереженням[12].

З огляду на відому патогенну роль станів перевтоми, що формуються в процесі навчання, можна говорити про здоров'язбережувальний ефект тих освітніх технологій, що спрямовані на зниження стомлюваності студентів, і забезпечують можливість за рахунок більшої ефективності навчального процесу досягти поставлених цілей (виконати навчальну програму), не перевантажуючи їх. Додаткові психолого-педагогічні ресурси відкриваються у напрямку діагностики і використання сенситивних періодів у розвитку особистості, ситуаційних станів, що підвищують сприйнятливість до одних впливів і гальмують сенсорні канали для інших. Гнучке і доцільне використання викладачем візуального і слухового каналів повідомлення інформації, правильний вибір їхнього співвідношення щодо конкретного студента не тільки підвищують ефективність процесу навчання, але і сприяють зниженню психічної напруги студента до фізіологічно оптимального рівня. Широким також буде діапазон оцінок можливості використання викладачем спеціальних прийомів для оптимізації психологічного стану студентів з метою їхньої наступної роботи у визначених режимах, таких як:

1) механічне запам'ятовування;

2) засвоєння нових закономірностей, логічних зв'язків;

3) творча діяльність, уява;

4) однотипна діяльність із закріплення отриманих знань (виконання вправ, рішення прикладів).

Відповідне налаштування навчальної діяльності забезпечить більш комфортні умови для студентів з обмеженнями життєдіяльності, що призведе до більш високої продуктивності, меншим енерговитратам і зменшенню втомлюваності, але це можливо тільки за умови ліквідації «функціональної неграмотності педагога в питаннях охорони і зміцнення здоров'я». У контексті цього важливим є той факт, що застосування на практиці здоров'язбережувальних технологій являє собою двосторонній процес. З одного боку, він спрямований на студента і повинен бути реалізований з метою збереження ресурсів здоров'я, з іншої, він повинен «виходити» від викладача, готового і здатного реалізовувати ці технології. Саме цей аспект є проблемними і мало розробленим в педагогічній науці і практиці. Тому під час реалізації визначених нами педагогічних умов необхідно враховувати той факт, що викладацький склад повинен бути підготовлений до організації здоров'язбереження. Організаційно-методичне забезпечення реалізації здоров'язбереження у ЗВО інклюзивного профілю передбачає, що:

– методична робота в освітній установі повинна мати діяльнісний характер, необхідно створювати центри «Здоров'я», реабілітаційні центри на основі одного навчального закладу або комплексу освітніх установ;

– одним з основних критеріїв ефективності навчання на основі здоров'язбережувальних технологій є ставлення до здоров'я як цінності, наявність потреби, умінь і навичок зберігати здоров'я, розробляти активні механізми адаптації організму до повноцінного життя.

Процес засвоєння здоров'язбережувальних технологій має бути поетапним, пролонгованим, передбачати нормування діяльності викладачів і унеможливлення їхнього перевантаження; у процесі освоєння технологій необхідно цілеспрямовано формувати психологічну грамотність працівників системи освіти для ефективного розв'язання педагогічних завдань у сфері застосування здоров'язбережувальних технологій [12].

Отже, організаційно-педагогічне забезпечення реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому інклюзивному ЗВО повинне бути побудоване з урахуванням виділеного нами комплексу педагогічних умов, представленого цільовою умовою – формуванням ціннісного ставлення до здоров'я; змістовою – валеологізацією змісту освіти і валеологізацією виховного процесу ЗВО; технологічною – формуванням когнітивного, емоційно-вольового і поведінкового компонентів валеологічної культури, а також валео-педагогічним моніторингом.

Перспективи подальших досліджень полягають у реалізації визначених педагогічних умов у процесі навчання, що дасть змогу формувати і розвивати валеологічну культуру майбутніх фахівців, спрямовану на організацію здорового способу життя, вміння опановувати компетенціями саморебілітації.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва. : ИРПО МО РФ. 1995. 336 с.
2. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. Москва : Педагогика, 1987. № 1 (49). С. 29–32.
3. Климова Т. Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2001. 328 с.
4. Крылов Д. Н. Критические периоды формирования личности. *Здоровье, развитие, личность* / под ред. Г. Н. Сердюковой. Москва : Медицина, 1990. С. 210–211.
5. Лисицын Ю. П. Образ жизни и здоровья населения. Москва : Знание, 1982. 40 с.
6. Марков В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезни : учеб. пособие. Москва : Академия, 2001. 320 с.
7. Наин А. Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам. Челябинск : УрагГАФК, 2000. 187 с.
8. Овчинникова К. Р. Педагогические условия формирования информационной культуры студента в процессе освоения компьютерных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 1999. 176 с.
9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
10. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. Москва : Академия, 1999. 512 с.
11. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности : педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. Казань : Изд-во КГУ, 1989. С. 93–94.
12. Смирнов И. Н. Здоровье человека как философская проблема. *Вопросы философии*. 1985. № 7. С. 81.
12. Палічук Ю. І. Модель здоров'язбереження в навчально-виховному процесі вищої економічної школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №6. С. 230–236. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_6_28 (дата звернення 19.11.2018).

УДК: 376: 373.016

ОКРЕМІ ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДО ПИСЬМА ЯК ІНТЕГРАЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В. Е. ЛЕВИЦЬКИЙ

Письмо має складну психофізіологічну структуру і включає механізми артикуляції і слухового аналізу, зорову пам'ять і зоровий контроль, зорово-моторну координацію і моторний контроль [2]. Якість написання букв багато в чому залежить від того, як дитина орієнтується в завданні, наскільки вміє аналізувати малюнок, зразок літери, знаходити в зошиті (на дошці) місця, де лінія змінює напрямок. Щоб написати слово, дитина повинна виконати ряд операцій: проаналізувати звуковий склад слова, встановити послідовність звуків, уточнити звукофонеми, відокремити їх від близьких за звучанням, диференціювати збіг звуків, швидко перекодувати фонеми в графеми.

Можливо розглядати помилки на письмі як хаотичні та безсистемні, що викликані виключно особистими якостями учнів: невмінням слухати пояснення вчителя, неуважністю та загальною неохайністю із проекцією зазначеного на процес письма. На практиці, в основі вказаних помилок часто лежать більш серйозні причини не сформованості фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення. Вони обумовлені, передусім, наявністю загального його недорозвинення, обмеженістю мовленнєвого досвіду, особливостями психофізичного розвитку, недостатнім рівнем сформованості дій, операцій і психічних функцій, які забезпечують процес письма [2]. Суттєвою причиною є також недостатня розробленість спеціальної методики пропедевтики писемного мовлення, яка б враховувала характер та рівень інтелектуального розвитку дітей та виявлені загальні та індивідуальні труднощі в оволодінні письмом, а також недостатня охопленість дошкільників з порушеннями розумового розвитку спеціальною дошкільною освітою.

Проведені в цьому напрямку дослідження (А. Винокур, О. Жильцова, Г. Каше, Р. Лєвіна, М. Савченко, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, М. Хватцев Н. Чередніченко, М. Шевченко та ін.) засвідчили, що ефективність застосування корекційних засобів і прийомів у роботі з виправлення порушень мовленнєвого розвитку і недоліків писемного мовлення зокрема, залежить від правильної діагностики та методики корекційного впливу.

Питання методики навчання письма дітей з вадами психофізичного розвитку розглянуті в працях: А. Аксьонової, Н. Барської, І. Дмітрієвої, Л. Вавіної, М. Гнєзділова, Н. Кравець, І. Марченко, Г. Піонтківської, Т. Ульянової, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.

У спеціальній літературі існують різні наукові підходи до цієї проблеми. Суттєвим досягненням є те, що проблема вивчається на основі комплексного підходу з використанням клінічної діагностики, психолінгвістики, психології. Пропонується проводити неврологічне, психологічне, та логопедичне обстеження дітей, звертати увагу на стан слуху, зорового сприймання та інтелекту. Одне з головних завдань – правильно визначити причини, що лежать в основі порушень письма, оскільки від цього буде залежати методика корекційної роботи [2].

Мета статті: обґрунтувати основні напрямки пропедевтичної підготовки старших дошкільників з порушеннями розумового розвитку до письма як складової комплексної готовності до навчання в школі.

Проблема розладів писемного мовлення в учнів з порушеннями розумового розвитку – одна з актуальних проблем шкільного навчання, оскільки читання і письмо – головні засоби отримання і застосування знань. Поширеність порушень писемного мовлення ускладнює навчальний процес у цілому.

Під час навчання першокласників з порушеннями розумового розвитку грамоти педагог стикається з труднощами що пов'язані з: сутністю дефекту та глибиною і локалізацією враження; кількістю та яскравістю проявів вторинних і третинних відхилень; наявністю комплексних вад; низьким рівнем пізнавальних інтересів, допитливості; різним ступенем підготовки до школи (з масової школи після безуспішного навчання в ній протягом одного чи кількох років; з дитячого садка, де відмічалось різке відставання від однолітків, не отримавши підготовки до школи взагалі); коливаннями у віці; бідністю соціального досвіду; негативним станом здоров'я; недорозвитком вольових якостей і регуляції емоцій; недорозвитком ключових процесів для опанування грамотою (фонематичного слуху, зорового гнозису, вадами звуковимови; недостатньою розвиненістю м'язів кисті руки, слабкою рухливістю і недосконалою регуляцією окремих рухів та їх слабкою диференціацією, низькою витривалістю до навантажень, зниженою здатністю до автоматизації рухів, розкоординованістю процесів зорового та рухового аналізаторів, відсутністю перспективного бачення; недостатнім

© В. Е. ЛЕВИЦЬКИЙ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

розвитком окоміру); педагогічною занедбаністю; труднощами адаптації дітей до умов спеціальної школи (класу); бідністю словника та недорозвитком мовлення; відмовою від спілкування, взаємодії [3].

Ефективність та органічність адаптації дитини до середовища залежить певною мірою від рівня підготовки. Труднощі засвоєння тих чи інших предметів є найбільш частою причиною шкільної дезадаптації, зниження навчальної мотивації, та пов'язаних із цим труднощів у поведінці. Тому педагоги і батьки повинні уявляти собі як кінцевий результат навчання, так і основні методичні прийоми його досягнення.

Центральним питанням дошкільного виховання є підготовка дитини для вступу до школи (інтегральною складовою якої є пропедевтика письма). Необхідно звернути увагу, в яких питаннях не варто поспішати і чому виникають труднощі, сам навчально-виховний процес із зазначеного питання здійснюється неефективно, яка роль у цьому суб'єктів взаємодії. Звертає на себе увагу той факт, що рівень готовності до школи дітей, які виховуються як у різних, так і у відносно однакових умовах дошкільного дитинства, видається дуже різним, за великої варіативності індивідуальних показників готовності. До початку систематичного навчання, виділяється значна група дітей, яка характеризується недостатнім рівнем так званої шкільної готовності. Слід зазначити, що на сьогоднішній день методика пропедевтики письма в дітей дошкільного віку часто реалізується стереотипно вузько та суб'єктивно.

Починаючи з дошкільного віку, розвиток дрібної моторики стає складовою частиною роботи з підготовки до навчання письма. Для розвитку, утримання і збереження уваги і інтересу в дошкільному віці добирається спеціальний матеріал, ігри та вправи. Ігрові моменти в процесі підготовки руки до письма орієнтують дитину контролювати візуально-моторну діяльність та стимулюють бажання займатися визначеним видом діяльності протягом (відносно) тривалого часу.

У процесі письма створюються зв'язки між елементами мовлення і рухами, необхідними для їх позначення на аркуші. Саме під час утворення цих зв'язків дитина стикається з труднощами, які обумовлюються високою рухливістю руки, пальців, зап'ястя, передпліччя. Кожна ланка руки може рухатися досить швидко і в різних напрямках. Чим більш рухливим є орган і чим більша кількість його частин бере участь у виконанні рухів, тим складніше і різноманітніше виявляються сигнали, які йдуть від периферії до рухового аналізатору, і тим складніше забезпечити точність рухів. Рухи руки гальмуються під впливом зовнішніх чинників: рух за інерцією, вага самої руки, протидія паперу, одягу, тобто цілий комплекс силових взаємодій, які заважають точному виконанню рухів. Щоб уникнути відхилення руки, дитина мимоволі напружує м'язи, рука втрачає свою рухливість, виникають неточності та помилки. Важливо навчитися виконувати рухи легко, вільно, без зайвого м'язового напруження.

Особливості та труднощі письма також полягають у необхідності одночасного розвитку рухів руки і очей. Виконання рухів контролюється, коригується, спрямовується шляхом зіставлення результату з метою руху. На початкових етапах оволодіння письмом, коли в дитини відсутні кінестетичні уявлення, рухи контролюються зором. Вихователь пише графічний елемент, пояснює спосіб дії. Дитина стежить поглядом, подумки аналізує структуру, створюється модель елемента (знаку), яку необхідно відтворити. Написання на аркуші також супроводжується зоровим контролем, відбувається зорове зіставлення написаного із зразком і коригуванням величини, форми, положення елемента (знаку) його частин на площині, лінійці. Дитина має справу з такими просторовими відношеннями, як справа, зліва, вгорі, внизу, під лінією, на лінії, посередині рядка і ін. Орієнтування на аркуші, координація рухів руки, зору дається дитині з порушеннями розумового розвитку не просто. Умовні рефлекси на просторові сигнали утворюються в кілька разів повільніше в порівнянні зі звичайними умовними рефлексами, оскільки вимагають розрізнення складних просторових відносин.

У ході роботи в старших дошкільників з порушеннями розумового розвитку було виявлено: недостатній розвиток м'язів кисті та пальців; невміння правильно тримати знаряддя письма та проводити безвідривні лінії; слабко розвинуту дрібну моторику; недоліки аналітико-синтетичної діяльності виявлялися в спрощенні кількості елементів на письмі, труднощах перебудови або доповнення зображень; недорозвиток зорового співвіднесення; труднощі орієнтації на площині та під час виконання завдань.

Розроблений комплекс вправ має наступні завдання: розвивати психічні процеси (увагу, пам'ять, мислення, уяву); дрібну моторику; тренувати в правильному розподілі м'язового навантаження руки; виховувати посидючість, тренувати силу волі, охайність; розвивати аналітико-синтетичну діяльність та графічні вміння.

Роботу з підготовки дошкільників до навчання письма варто здійснювати за напрямками: розвиток руки; підготовка до письма; аналітико-синтетична діяльність; формування елементарних графічних умінь.

1. Розвиток руки. У методиці навчання дітей каліграфічного письма існує розмаїття вправ з розвитку моторики як пропедевтики: ліплення з пластиліну або тіста; малювання, розфарбовування картинок, контурів; виготовлення виробів з паперу, природного матеріалу, робота з тканиною; конструювання, робота з розрізними малюнками; застібання і розстібання ґудзиків, кнопок, гачків;

викладання візерунків з паличок, смужок; робота з мозаїкою; зав'язування і розв'язування стрічок, шнурків, вузликів на мотузці; закручування гайок і т.п.

1.1. Формування правильного утримання знаряддя письма: дітям багаторазово пояснюється, що олівець тримають трьома пальцями: великим, вказівним і середнім. Водночас олівець лежить на лівій стороні середнього пальця. Великий палець підтримує олівець зліва, а вказівний зверху. Верхній кінець олівця спрямований на праве плече (для праворуких дітей). Відстань від вістря олівця до кінчика вказівного пальця демонструється практично і систематично повторюється, як і сам хват та постава за столом (положення рук та аркуша, відстань між тулубом та партою, столом та стільцем; рух руки та аркуша; положення спини та голови включаючи відстань від очей до аркуша і т.п.). Під час правильного утримання вказівний палець повинен легко підніматися, разом з тим олівець не випадає. Для розвитку використовуються: вправи для розвитку тактильної чутливості і координованих рухів пальців і кистей рук; ігри для розвитку дрібної моторики: з малюванням, з предметами домашнього вжитку, пальчикові ігри; пальчикова гімнастика.

1.2. Тренування в правильному розподілі м'язового напруження руки. Такий розподіл має на меті швидке чергування силового напруження і розслаблення. Формування правильного розподілу м'язового навантаження руки здійснюється під час складання мозаїки і конструктора, ліплення, малювання, розфарбовування, покриття пензликом вологим шаром поверхні (навчальної дошки), також використовується масаж та самомасаж.

1.3. Розвиток дрібної моторики рук: пальчикова гімнастика, ігри з сипучими матеріалами (намистинки, крупи, ґудзики, квасоля і ін.).

2. Підготовка до письма.

2.1. Розвиток просторового орієнтування. Залежно від можливостей дитина вчиться орієнтуватися в просторі щодо себе, будь-якого предмета і людини, яка знаходиться поруч або навпроти. Перш за все, дитина повинна знати, де права (ліва) сторона тулуба та парні частини тіла. Під час фізкультхвилинки доцільно відпрацювати знання дітей за орієнтуванням, як у своїх частинах тіла, так і в орієнтуванні щодо себе (верх, низ, позаду, попереду). Під час виконання завдань з орієнтування використовуються ігрові вправи типу: «Ти праворуч (ліворуч, вгору, вниз) – подивися. Що ти бачиш, – назви».

Найскладнішим є орієнтування відносно людини, яка стоїть навпроти. «Дзеркальне» відображення дитина запам'ятовує важче, але і це засвоюється за допомогою вправ. Отримані знання з орієнтування в просторі дитина повинна «перенести» на аркуш паперу. Наскільки правильно орієнтується дитина на аркуші, можна визначити за допомогою завдання, наприклад: «Перед Тобою лежить аркуш паперу. Намалюй у правому верхньому куті сонечко. У нижньому лівому куті намалюй квітку». Завдання триває, поки не будуть заповнені всі кути і середина аркуша.

У дітей, які відчувають труднощі в розрізненні лівої і правої сторін, під час занять часто виникають труднощі в засвоєнні зорового образу букв. Тому на заняттях з такою дитиною слід використовувати додаткові пояснення і вправи для визначення форми, величини предметів, їх просторового розташування у відношенні як до самої дитини, так і один до одного.

2.2. Розвиток відчуття ритму. Вчити дітей чути ритм і відтворювати його (за зразком і власний), фіксувати ритм за допомогою ритмічних малюнків, відчувати і «читати» їх. Ритм мовлення, особливо ритм віршів, приказок сприяє розвитку координації, загальної і тонкої довільної моторики. За допомогою віршованої ритміки виробляється правильний темп мовлення, дихання, розвивається мовленнєвий слух і пам'ять. Рухи з музичним супроводом позитивно впливають на розвиток слуху, уваги, пам'яті, формують тимчасове орієнтування, тобто здатність укласти свої рухи в часі відповідно до різних ритмічних малюнків супроводу. Те ж саме про виконання ритмічних вправ на аркуші як пропедевтику тактового методу навчання письма. У даному випадку «ритм» як поняття є новим. Необхідно поєднати в уявленні дитини ритм як рух і вміння з письма-малювання.

2.3. Знайомство з розлінуванням і навчання орієнтуванню в ньому. У рамках підготовки до навчання письма дітей знайомлять з поняттями «лінія», «лінійка», з основними і додатковими лініями. Через ігрові вправи закріплюють вміння орієнтуватися в рядку та не виходити за його межі.

2.4. Проведення горизонтальних і вертикальних ліній і закріплення в практичних вправах ігрового характеру. Пояснюється, що горизонтальні лінії ведуться зліва направо, потім додаються стрілочки, які вказують напрямок руху руки. Необхідно, щоб рух починався в потрібній точці і дитина навчилася відчувати та усвідомлювати, що рука може рухатися в різних напрямках відповідно до завдання і правил письма. Важливо також пояснити дітям, які лінії вважаються паралельними (без використання терміну). Порушення паралельності слід розбирати практично на наочній основі.

3. Аналітико-синтетична діяльність. Процес письма передбачає формування вміння проводити аналіз і синтез графічного образу. Старші дошкільники працюють з друкованими буквами. Послідовність написання елемента (пізніше літери) становить: повторення правил сидіння за столом, перевірка постави дітей; демонстрація взірця на таблиці, організація активного розгляду, обведення з вказівкою послідовності (де розпочинаємо, куди ведемо і де закінчуємо написання), здійснюється багаторазово; письмо елемента (знаку) на дошці з вербальним описом що відбувається

(повторюється кілька разів) та розгляд написаного дітьми; письмо виділеної для заняття одиниці дітьми на дошці, з наступним обведенням і вербальним описом; повторення правил тримання олівця та малювання в повітрі; повторення правильного розташування аркуша на столі; розгляд взірця на аркуші; письмо по контуру; самостійне письмо.

3.1. Аналіз і синтез графічних умовних зображень предметів. Ігрові вправи даного напрямку передують роботі з буквами. Вони засновані на аналізі та синтезі спрощених графічних зображень, що складаються із знайомих дітям елементів (що дозволяє дитині назвати частини, з яких складається малюнок).

3.2. Аналіз зображень. Цей процес складається з вміння дитини визначати: наявність елементів; їх характеристику та розташування.

3.3. Синтез зображень. Робота із смужками та геометричними фігурами різного кольору, розміру та форми, смужками різної довжини (конструювання, трансформація, відтворення).

3.4. Диференціація зображень. В ігрових ситуаціях дитина зіставляє, порівнює схожі за написанням та виглядом зображення.

4. Формування елементарних графічних умінь. Завдання педагога спрямувати формування елементарних графічних умінь у потрібний напрямок, сприяти їх закріпленню.

4.1. Тренування у свідомому друкуванні елементів букв і самих букв (за лінією та без неї).

4.2. Проведення вправ, що готують до написання елементів шкільного циклу («паркани», ламані, «петлі» «хвилі» і т.п.).

Висновки:

1. У зв'язку з тим, що в дітей з порушеннями розумового розвитку провідним порушенням є стійкий недорозвиток пізнавальної діяльності, весь процес роботи має бути спрямований на формування розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення.

2. З урахуванням характеру порушень писемного мовлення робота має проводитися над мовленням у цілому. На заняттях ставляться завдання з корекції порушень: 1) звуковимови; 2) фонетико-фонематичної; 3) лексико-граматичної сторони мовлення. Роботу з підготовки дошкільників до навчання письма слід здійснювати за напрямками: розвиток руки; підготовка до письма; аналітико-синтетична діяльність; формування елементарних графічних умінь.

3. Особливостями корекційної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку є максимальне включення аналізаторів, актуалізація відчуттів різної модальності, а також використання різноманітної наочності.

4. Корекційно-розвивальну роботу слід пов'язувати із загальним моторним розвитком і особливо тонкої ручної моторики. Необхідно використовувати пальчикові ігри, вправи для розвитку дрібної моторики, елементи логопедичної ритміки.

5. Характерною для навчального процесу є часта повторюваність вправ, але з включенням елементів новизни за змістом і формою. З огляду на швидку стомлюваність та схильність до гальмування дітей з порушеннями розумового розвитку, необхідно проводити часту зміну видів діяльності, переключення з однієї форми роботи на іншу.

6. Пропедевтика формування писемного мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку здійснюється в більш повільному темпі і в більш тривалі терміни.

8. Методика обумовлює необхідність зв'язку роботи корекційного педагога, логопеда, вихователя і батьків.

9. Комплекс вправ з формування готовності старших дошкільників до навчання письма слід включити в щоденне планування. Педагогу необхідно бачити обсяг роботи і проводити її моніторинг з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дитини.

Список використаних джерел:

1.Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції : методичні рекомендації / укладач Л.С. Вавіна. Київ : ІСДО, 1995. 60 с.

2.Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповнене. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.

3.Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно видавничий відділ, 2007. 204 с.

4.Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. Київ : ПП «Актуальна освіта», 1998. 127с.

УДК: 378:04:37.091.12.011.3-051-057

COGNITIVE-COMPETENCE COMPONENT OF TEACHING ASSISTANTS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES IN INCLUSIVE SPACE

L. ZELENIV

Introduction. Effective introduction of inclusion requires: the formation of a positive public opinion on inclusion based on the principles of humanism; improvement of the legislative and regulatory framework; development of scientific, educational and methodological support; training of professional staff for work in the inclusive educational space [3].

Recently, inclusion has become a priority in the European integration education policy of Ukraine. This is evidenced by the corresponding legislative acts, in particular, the new Law of Ukraine «On Education» (dd. September 05, 2017). Inclusive education has also been actively implemented since the Government approved the Concept for the implementation of the state policy in the field of reforming the general secondary education «New Ukrainian School» for the period up to 2029 (dd. December 14, 2016).

The development of the modern knowledge-based society causes significant changes in the education system. In particular, educational problems are becoming more diverse, tasks are getting more complex, and these changes lead to the formation of a competence-based educational paradigm where educational activity is viewed as informational and cognitive, focused on search and discovery, on creativity and initiative, and on interaction and cooperation [1].

A trans-disciplinary definition of the concept of competence is now being introduced as a characteristic of the relationship between the subject and activity, and accordingly a transition from «learning by imitation» to «dedicated creative interaction» is taking place.

The world processes taking place in the society have led to the need to ensure continuous improvement of the professional competence of educators, and to enhance their professional skills. With the rapid modernization of education and the increasing challenges of the time, the work of teachers is being modified and improved on the basis of educational reforms, as the content of the national school is changing, and innovative pedagogical technologies of education, including inclusive ones, are emerging. Consequently, the problem of professional training of such highly qualified teaching staff in the IHE has also escalated.

Professional competencies – both general and specialized ones – are determined by the requirements of specific professional standards for a particular profession or (in case of their absence) by expertise.

The issue of the urgency of training future educators to work in an inclusive environment is reflected in the works of foreign scientists: J. Deppeler, A. Greenwood, D. Harvei, T. Loreman, J. Lupart, A. McMahon, L. Stoll, as well as in works of Ukrainian scientists: O. Akimova, V. Bondar, Iu. Bystrova, I. Demchenko, I. Iukhymets, O. Kachurovska, A. Kolupaieva, O. Martynchuk, S. Myronova, N. Pakhomova, T. Sak, L. Savchuk, M. Sheremet, A. Shevtsov, V. Syniov, Ie. Synoiva, O. Taranchenko and others.

The system of training specialists to work in special educational institutions in Ukraine has developed for many years within professional traditions, along with the formation of scientific schools; however, the training of personnel ready to work in inclusive conditions is a relatively new phenomenon for the national high school, and it needs to integrate the acquired experience and careful scientifically based research.

Aim and Tasks. This paper aims to reveal the assessment results of the level of formation of the cognitive-competence component of future teaching assistants readiness for professional activity in the context of inclusive primary school educational space based on the SMART-information criterion.

The following tasks are set:

(1) to determine the indicators of the state of cognitive-competence component of future teaching assistants readiness for professional activity in the context of inclusive primary school educational space;

(2) to develop a methodical toolkit that is adequate to these indicators for conducting and achieving the effectiveness of diagnostics on differentiating the state of readiness in students majoring in Special Education and Primary Education.

Research Methods. The study of foreign and domestic experience in the theory and practice of implementation of inclusion shows that the optimal development of a child with special educational needs in terms of inclusion, in accordance with his/her capabilities and peculiarities, requires a cohesive cooperation of specialists of the interdisciplinary team (psychological and pedagogical support team) capable of providing educational, educational and remedial development process. In addition to teachers, psychologists, social workers, speech therapists, resource teachers, rehabilitants and parents, the key role in this interaction is given to a teaching assistant as an educator is meant to accompany the child in various spheres of his/her school life. Therefore, the position of a teaching assistant as a completely new actor in the educational

© L. ZELENIV
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

process belongs to the pedagogical professions in Ukraine. Accordingly, the process of training of such specialists should be carried out in institutions of higher pedagogical education as well as in classical universities at pedagogical departments.

Thus, according to the Letter of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine No 1/9-675 dd. September 25, 2009, «On the Duties of a Teaching Assistant», this specialist provides social and pedagogical support to a child with special educational needs. Laws and regulations define the key competencies of a teaching assistant: he/ she should know the basics of the Ukrainian legislation on education, social protection; international documents on human and children's rights; state standards of education; regulatory documents on education and child guidance; modern achievements of science and practice in the field of pedagogy; psychological and pedagogical branches of knowledge; peculiarities of the development of children of all ages with special educational needs; effective methods, forms and techniques of working with children using individual and differentiated approach; levels of adaptation of academic and physical load; methods of using modern equipment and gadgets; the basis of work with the public and the family; ethical norms and rules for organizing training of children; norms and rules for keeping pedagogical documents.

The document also states that a teaching assistant should be able to: apply practical knowledge in practice; provide pedagogical support to a child with special educational needs in terms of inclusive education; together with other specialists, make up an individual development program for the child; observe and analyse the dynamics of a learner development; establish interpersonal relations between all actors of educational process; be engaged in mediation in terms of educational and social assistance.

However, it is not enough to consider the assistant's knowledge, skills and abilities, although supplemented by «practical application» and «value orientations», as competences, since the introduction of such concepts as «information society», «smart adaptation», «SMART-technologies», «digital literacy» radically change the process of training of the new generation of specialists in the cognitive-competent field. In particular, we introduce SMART competence in the cognitive competence [7].

The interpretation of SMART acronym is quite interesting: it means self-directed, motivated, adaptive, resource-intensive, and technological. This approach is also used in the formation of SMART-goals of learning, which should be specific, measurable, achievable, relevant and time-specific [6].

The following stages of the system for professional training of specialists capable of working in conditions of inclusion are developed according to the structural and functional model (Leniv 2015): *I – propaedeutic & motivational; II – content & activity; III – operational & practical* ones [4].

The first stage is aimed at: raising awareness of the social significance of inclusion; the emergence of the need to use special psychological and pedagogical knowledge in professional activities; clarification and specification of the essence of the educator's activities in the context of inclusive education.

The second stage is aimed at: students mastering theoretical knowledge; forming notions of inclusion in action (conditions, mechanisms of implementation, pedagogical technologies, monitoring); developing the ability to work in an interdisciplinary team of specialists in an inclusive educational institution.

The third stage is aimed at: forming the ability to master special methods of standardized assessment and differentiated training, modern technical means of communication and organization of training; applying the acquired knowledge in practice; spreading knowledge and skills among the pedagogical and parental community [3].

These stages permeate the value-ideological, cognitive-competence and professional-reflexive components of teaching assistant's readiness for professional activity in terms of inclusion. SMART-informational and strategic-co-creational criteria constitute the formation of a cognitive-competence component. This paper dwells on the psychological and pedagogical diagnosis of the first criterion according to the relevant indicators.

Along with the traditional mode of learning, implementation of eLearning and varieties – mobile education (mLearning) and blended learning (bLearning) – determine, in particular, the development of educational web resources and electronic textbooks, mass open online courses (MOOC), as well as special software products – virtual learning management systems (LMS); the formation of a circle of specialists in social networks and virtual communities of practice who operate blogs, webinars etc. Subsequently, the teaching of teacher assistants can be organized remotely (eLearning) (Loboda, 2016) or internally and remotely (bLearning). But this requires the increase the SMART-competence in specialists-to-be. Schoolmasters should create on-site access to the Internet; provide educators with computer equipment and software. And the ability of specialists to effectively use computer technologies and web tools determines the readiness to use modern digital technologies in the educational process [5].

The study of SMART technologies and the principles of their application in terms of inclusion should occur by actually applying these SMART technologies in the IHE educational process when forming a cognitive-competence component of the specialist's readiness to work in conditions of inclusion.

The above items are important determinants of the content-activity stage in the system of training future assisting teachers for professional activity in terms of the inclusive primary school educational space, which is indicated by the formation of the cognitive-competence component of their readiness according to

indicators such as awareness of the legislative environment and conceptual terminology of inclusive education, depth of understanding of psychological and pedagogical conditions of providing inclusive education, and readiness to use modern digital technologies in educational process – the components of SMART-information criterion. These indicators, as well as recent scientific works (Kunikowski, 2017) [2], which highlight the methods of psychological and pedagogical diagnostics, lay the foundation for developing methodological tools and running diagnostics of the level of readiness to carry out professional activity in senior students at Ivan Franko National University of Lviv (major – special education, speech therapy, primary education), Mykhailo Kotsiubynskyi Pedagogical University of Vinnytsia (major – primary education) and Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University (major – special education, speech therapy). In all universities in these specialties an additional specialization has been introduced: an assisting teacher of a class with inclusive/integrated training. The sample size was 1220 persons. Two homogeneous and identical groups of students were formed – experimental and control ones.

To identify the awareness of the legislation and terminology, students were offered to answer a questionnaire with the following questions: «The normative legal basis for inclusive education includes: a) domestic legislative acts; b) international legislative acts; c) domestic and international legislative acts; d) one's own detailed answer». For each correct answer a student could receive 1 point and for the correct amplification – an additional 1 point. Students generally choose one of the suggested answers and do not always complement the answer in (d). For example, in this question, the correct answer is c) - 1 point, and in addition, when a student indicates that the introduction of inclusions is regulated by the letters and resolutions issued by the central and local executive authorities, IGE statutes, concepts, etc., the student additionally receives 1 point (maximum 2 points for one question). In total, the questionnaire contains 15 multiple choice questions that require amplification. All in all, a student can get a maximum of 30 points.

To study the formation of such indicator as the depth of understanding of the organizational psychological and pedagogical conditions for providing inclusive education, 15 test questions-statements were developed, and students had to pick one of the suggested answers: a) agree, b) partially agree, c) disagree. According to the test keys, the correct answer is estimated at 2 points, uncertainty – 1 point, wrong – 0. For example, in the statement «The decision to create an inclusive class is made by the headmaster» students had to choose the answer a) agree (the correct answer) in order to score the maximum number of points for this question. For this test a student can get a maximum of 30 points.

According to the indicator of future teaching assistant's readiness to use digital technologies in the educational process, and also based on the fact that the effectiveness of studying SMART-technologies and the principles of their application in terms of inclusion increases with students are trained using these SMART-technologies, an e-questionnaire was developed, which contains 15 components of the digital literacy of a future educator. First, students had to assess the importance of the components of digital literacy in training a teaching assistant to use modern digital technologies in the educational process, by rating them 1, 2 or 3, where 1 = not very important, 2 = quite important 3 = extremely important. Secondly, students had to evaluate how often these digital literacy components are used in the educational process at their university, also by selecting the appropriate score from 1 to 3, where 1 = never or very rarely, 2 = from time to time, 3 = often or permanently. Then we calculated the conformity factor between the use of a SMART-technology in the educational process at IHE and the importance of forming a particular digital literacy component in future educators.

If the importance of the digital literacy component (1) was higher than the frequency of its use in the learning process at IHE (2), the conformity factor (3) was less than 1, so the readiness by this component was rated at 0. If the importance of the digital literacy component (1) was lower than the frequency of its use in the learning process at IHE (2), the conformity factor (3) was more than 1, and the readiness by this component was rated at 1. If the importance of the digital literacy component (1) corresponded to the frequency of its use in the learning process at IHE (2), the conformity factor (3) was 1, and the readiness by this component was rated at 2.

For example, the component «Use of video recordings of cases-examples of lessons conducted in inclusive classes» was rated by students as extremely important (3 points), but they noted that this kind of work was «never or very rarely» used (1 point). Correspondingly, the conformity factor was 1/3 = 0.33; that is, according to this digital literacy component, the preparation of a future teaching assistant was rated at 0. Generally, students could get the maximum of 30 points for all 15 components.

The rates obtained for each indicator are ranged by the following formation levels: perfect: 30 – 25, sufficient: 24 – 19, average: 18 – 13, below average: 12 – 7, low: 6 – 1.

Research Results. Based on the diagnostic questionnaire procedure the level of students' awareness of the legislative environment and conceptual terminology of inclusive education is low in 14.2% of respondents, below the average – 38.2%, average – 28.5%, sufficient – 11.1% and perfect – in 8% of students. According to the results of further testing, it was found out that over 27% of students have a low level of understanding of the psychological and pedagogical conditions for providing inclusive education; in 34.7% of students the level of this indicator is lower than average, in 24% – average, in 8.4% – sufficient, and in almost 6% of students it is perfect. Based on the results of the e-questionnaire, 32% of the students

surveyed have a low level of readiness to use modern digital technologies in the educational process; almost 30% of students have the readiness level below average, 26.2% – average level, about 9 % of students have sufficient level, and only 3% – the perfect level of readiness to use modern digital technology.

Conclusions. The indicators of the SMART-information criterion for the professional readiness of future teaching assistants to work in the context of inclusive education are defined: awareness of the legislative environment and conceptual terminology of inclusive education, the depth of understanding of the psychological and pedagogical conditions of providing inclusive education, and the readiness to use modern digital technology in the educational process. According to the above parameters, a number of authors» diagnostic materials (tests, questionnaires, e-questionnaires) have been developed, which help to determine the level of their formation (perfect, sufficient, average, below average and low) in senior students. And following this ranking, it has been found out that future teaching assistants have mostly insufficiently formed readiness to work according to the SMART-information criterion.

The aggregated data illustrates that for the majority of the students in the EG (over 34%) and CG (almost 32%), the level of SMART-informational criterion of readiness of students – future teaching assistants for professional activity in terms of inclusion is below average. At the same time, the best result is observed in student's awareness of the legislative environment and conceptual terminology of inclusive education (8% of students in the EG and 6.2% of students in the CG demonstrate the perfect level of readiness according to this indicator). Somewhat more problematic is their willingness to use modern digital technology (the perfect level of readiness is typical of 3.1% and 4.4% of students, respectively), which requires improvement.

These developments can be used by teachers of general disciplines of the psychological and pedagogical sciences, special disciplines, special courses on inclusive education, teachers of IT, and heads of practical sections.

The peculiarities of preparing teaching assistants for professional activity are stipulated by the philosophy of the information society development. The designed content of the experimental system of professional training of specialists ready to work in terms of inclusion, which is based on the structural and functional model integrating propaedeutic-motivational, content-activity (which included the cognitive-competence component) and operational-practical stages, will ensure the formation of the future assisting teachers» ability to provide professional psychological and educational assistance to children with special educational needs in the context of interdisciplinary work in inclusive primary school educational environment using modern (in particular, SMART-education and digital) technologies, represents the prospect of further research.

References:

1.Education for the 21st century: Executive Summary (2014), Cambridge, MA, 10-11 [E-resource]. Retrieved from: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/2014_education_ report_web.pdf [in English].

2.Kunikowski, S., Pichkur, M. & Stratan-Artyshkova, T. (2017) *Future Teachers» Psychological Readiness for Inclusive Teaching: Coping-Strategies.* Science and education: Academic journal of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky [E-resource], 12, 66-70. Retrieved from: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/12_2017/9.pdf [in English].

3.Leniv, Z. (2018) *Current approaches to teacher assistants training for working in inclusive educational space.* Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie [E-resource], 1(9), 55-61. Retrieved from: **.** [in English].

4.Leniv Z. (2015) *Modifikation and Adaptation of Curriculum as an Integral Component. Of Successful Inklusion*. W kregu problematyki inkluzji: wymiana doswiadczen naukowych polsko-ukrainskich. Uniwersytetem Przyrodnsczo-Humanistycznym w Siedlcech, P. 115-124.

5.Loboda, V. (2016) *Experience-based learning in virtual environments.* Transformations in cultural, social and educational activity. Challenges towards contemporary Europe : Colective Scientific Work, P. 117-127 [in English].

6.Quang Chen, Vive Kuman, Kinshuk, Ronghuai Huang, Sin Cheung Kong (2014) Emerging Issues in Smart Learning. Springer. 393 pp.

7.Vyttautas Stuikus (2015) Smart Learning Objects for Smart Education in Computer Science. 317 pp.

УДК 712.25

ОСОБЛИВОСТІ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ГРОМАДСЬКИХ ПРОСТОРІВ

Н. В. ЛУШНІКОВА

В сучасних умовах проектування громадських просторів необхідно забезпечити «право на місто» [1] різним віковим і соціальним групам відповідно до принципів універсального дизайну.

В фаховому контексті універсальний дизайн покликаний зробити архітектурне середовище максимально придатним для використання всіма категоріями населення без необхідності адаптації чи спеціального дизайну. Водночас можливе використання допоміжних пристроїв для конкретних груп людей з інвалідністю, де це необхідно. В Україні розпочато зміни державних будівельних норм відповідно забезпечення універсальної доступності архітектурного середовища. Громадські простори, як місця спільного користування, чи не найперше потребують суттєвих змін у підходах до проектування та реконструкції.

Метою даної статті є аналіз основних напрямків універсального дизайну в контексті проектування формуванні уявлень про універсальний дизайн у контексті проектування громадських просторів міст.

Відкритий громадський простір – це територіально визначена ділянка міського простору, доступна для усіх мешканців, який не може бути в приватному користуванні та мати комерційну орієнтованість [2] (рис. 1).



Рис 1. Приклади відкритих громадських просторів (зелений колір) і території які не є громадськими просторами (червоний колір)
Опрацювання авторки згідно даних [2].

На формування громадських просторів впливають містобудівні, природньо-кліматичні, соціальні, культурні, демографічні та інші фактори [3].

Виокремлюють ряд *принципів формування* громадських просторів [2, 3] (рис. 2).

УД враховує різноманітність людської природи та життєвого циклу людини [4, 5]. У контексті УД насамперед говорять про зручність користування маломобільними групами населення (МГН).

Принципи універсального дизайну корелюються зі основними сучасними підходами формування сучасних громадських просторів (рис. 3).

Нормативно-правові акти, згідно яких слід виконувати проектування громадських просторів відповідно до принципів УД стосуються насамперед забезпечення життєдіяльності маломобільних груп населення (МГН), оскільки за таких умов досягається універсальність і зручність для всіх. Разом з тим слід зазначити, що поняття «громадського простору» як такого, не зафіксоване нормативними документами України.

© Н. В. ЛУШНІКОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16



Рис 2. Принципи формування громадських просторів згідно [2, 3].

Базовими документами є «Конвенція ООН про права людей з інвалідністю»; Закони України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в України»; «Про соціальні послуги»; «Про регулювання містобудівної діяльності»; «Про будівельні норми»; «Про архітектурну діяльність»; «Про відповідальність за правопорушення в сфері містобудівної діяльності» та інші документи.



Рис 3. Принципи формування громадських просторів згідно [4, 5].

Чинне законодавство України відповідає положенням «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю», прийнятих ООН (1993) щодо МГН. Проте нормативні документи в сфері архітектури і містобудування, зокрема благоустрою і облаштування відкритих міських просторів неповністю відповідають вимогам забезпечення життєдіяльності МГН [6].

Узагальненими ознаками універсальної доступності (адаптованими щодо громадських просторів) є [7]:

- вільне пересування відкритим простором;
- ширина тротуарів не менше 1,50 м – 1,80 м і відсутність сходів на них;
- пониження в місцях перетину пішохідних шляхів з проїжджою частиною;
- наявність визначених місць для паркування автомобілів осіб з інвалідністю;
- доступна інформація щодо простору, об'єктів та послуг, що надаються;
- доступні вхідні групи (відсутність сходів або пандуси (кут нахилу ≤ 8%);
- входи/виходи, двері доступні для проїзду крісла колісного (мін. 80 см);
- наявність універсальних туалетних кабін.

В багатьох країнах світу розроблено коди доступності та інші інструктивні документи, в яких зібрано основні рекомендації щодо проектування будівель, споруд та благоустрою [8, 9].

Протягом останніх років громадськість у містах України все більше уваги звертає на питання створення та трансформації відкритих просторів задля задоволення потреб різних верств населення як некомерційних місць міської комунікації, як втілення ідеї рівності і безбар'єрності. Основними проблемами розвитку сучасних громадських просторів (ГП) у містах України вважають відсутність сучасних стандартів їх якості, ігнорування окремих нормативних вимог у проектуванні, відсутність механізмів впливу на формування ГП. У переважній більшості для ГП не виконуються принципи універсальності. На даний час існуючі громадські простори виконують переважно транзитні функції.



Рис. 4. Попереджувальна тактильна смуга для осіб з порушеннями зору перед пішохідним переходом (зліва) та підземним переходом (справа). Антипаркувальні стовпчики та сходи підземного переходу, як перешкоди, позначені жовтим кольором. Фото авторки.

Зокрема, для вуличних просторів та площ часто характерна недоступність, погане освітлення, комерціалізація, відсутність зонування, у прибережних і набережних зонах часто не облаштовані універсально доступні місця відпочинку і пляжі, інфраструктура парків і скверів часто нерозвинена, елементи благоустрою знаходяться в незадовільному стані або є морально застарілими. Прибудинкові території теж мають нечітке зонування, елементи благоустрою подекуди відсутні.



Рис. 5. Приклади влаштування елементів відкритих громадських просторів відповідно до принципів універсального дизайну [11].

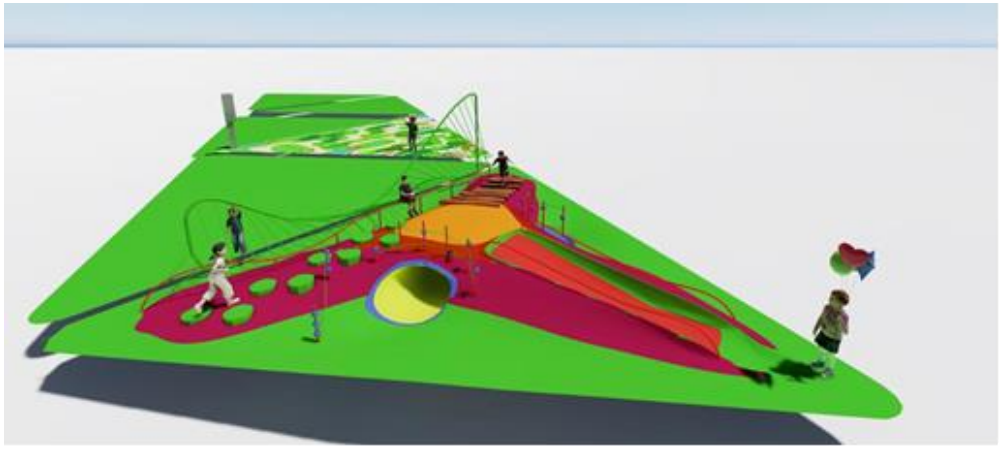


Рис. 6. Проект універсального дитячого майданчику. Автори студенти 5 і 6 курсу спеціальності «Архітектура та містобудування», Т. Завадська, О. Годун, П. Ганін, В. Янок, М. Добридник, розроблений у рамках Вишеградського Хакатону креативного підприємництва НУВГП (жовтень 2017 р.). Переможець Хакатону.

Основні рекомендації щодо реконструкції та створення нових громадських просторів полягають у забезпеченні мощення в одному рівні, влаштуванні пандусів згідно норм, встановлення тактильних смуг (рис. 4) встановленні елементів благоустрою, виконаних за принципами «універсального дизайну», візуальне та фізичне відокремлення пішохідного простору від автомобільних потоків, впорядкування паркувальних місць, достатнє освітлення пішохідних зон тротуарну пішохідну зону, чітка вулична навігація тощо.



Рис. 7. Проект «Міський простір, дружний до дітей», м. Івано-Франківськ. Візуалізація проекту – призера міжнародного конкурсу (зверху), автори – Світлана Мартинюк та Роман Ковальчук, студенти кафедри архітектури та середовищного дизайну НУВГП, червень 2015 р. (джерело: http//www.child-friendly.org/?lightbox=image_b08), внизу – громадський простір, дружний до дітей, відкритий в січні 2018 р. Фото авторки (серпень 2018 р.).

Пропонується процес пошуку проектних рішень обладнання/елементів громадських просторів рекомендується розподілити на 4 етапи ([10], адаптація авторки):

1) визначити основні функції простору;
2) виявити, зрозуміти та інтерпретувати бажання і потреби користувачів;
3) визначити, застосувати нормативні документи, інструкції і анкети, адаптувавши їх у вимоги (сформувати технічне завдання);

4) оцінити концептуальні проекти з позицій вимог і обговорити із потенційними користувачами.

Коди доступності та інструкції з універсального дизайну пропонують підходи, класифіковані як за типом середовища (типи будівель, споруд, відкритих просторів), так і на специфіку вимог доступності для різних категорій МГН. Загалом у контексті ГП, основні рекомендації стосуються доступу, можливостей пересування в межах просторів, елементів спеціального обладнання (дитячих, спортивних майданчиків), елементів благоустрою (лави, ліхтарі, смітники, тощо), громадських вбиральнь) (рис. 5).

В Україні протягом кількох останніх років з'явилися концептуальні проекти сучасних громадських просторів відповідно до принципів універсального дизайну.

Проте потреба в таких просторах є надзвичайно високою.

За своєю суттю громадські простори є ознакою демократичного суспільства. Важлива роль громади в формуванні запиту на такі об'єкти відображається й у проектах, що подають на конкурси місцевих громадських бюджетів: це і універсальні спортивні майданчики, інклюзивні дитячі майданчики (рис. 6 та 7), і багатофункціональні громадські простори (рис. 8, 9).

Проекти можуть бути невеликі за площею і призначені для різних видів громадських просторів.



Рис. 8.Сучасний стан громадського простору на вул. Гетьмана Сагайдачного поблизу Рівненського обласного музично-драматичного театру. Вересень 2018 р. Фото авторки.

Перед розробкою проекту універсального громадського простору слід виконати передпроектний аналіз, який має включати аудит доступності. Аудит доступності виконується на замовлення, враховує побажання замовника і всю доступну інформацію щодо об'єкту та носить дорадчий характер. Основними критеріями є забезпечення ознак універсальної доступності.



Рис. 9. Облаштування пішохідної зони на вул. Гетьмана Сагайдачного поблизу Рівненського обласного музично-драматичного театру. Автори – випускники кафедри архітектури та середовищного дизайну НУВГП Світлана Мартинюк і Роман Ковальчук. Проект подано на конкурс проектів громадського бюджету в 2018 р. Джерело: https://rivne.pb.org.ua/projects/103.

В сучасних умовах проектування громадських просторів особливу увагу слід приділяти забезпеченню максимальної доступності усіх мешканців міста. Наявність таких просторів є важливою ознакою демократичного суспільства. Саме концепція доступності є основою універсального підходу до проектування таких просторів. Дана тема є вкрай актуальною для нашої країни, оскільки на даний час більшість існуючих громадських просторів виконують транзитні функції і знаходяться в занедбаному стані. В останні роки заявляються концептуальні проекти громадських просторів універсальної доступності.

Список використаних джерел:

1.Ґел Й. Міста для людей. Київ : Вид-во «Основи», 2018. 280 с.

2.Хір О., Хір А. Що таке громадський простір і чому він нам потрібен. URL: http://varosh.com.ua/uzhgorod/post/ideishow/shho-take-gromadskij-prostir-i-chomu-vin-nam-potriben (дата звернення: 14.11.2018).

3.Радюк А. Я. Особливості архітектурного формування громадських просторів : дипломна робота, ОКР «Магістр»; спеціальність 8.06010203 «Дизайн архітектурного середовища». URL: http://er.nau.edu.ua:8080/handle/ NAU/15997 (дата звернення: 14.11.2018).

4.Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб. / Азін В. О., та ін. ; за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ, 2013. 128 с. URL: http://ud.org.ua/images/pdf/Dostupnist_ta_universalniy_ dizayn.pdf

5.What-is-Universal-Design/UD-Organisations/Centre for Excellence in Universal Design (CEUD). URL: http://universaldesign.ie/ (дата звернення: 14.11.2018).

6.Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ, 2013. 128 с. URL: http://ud.org.ua/images/pdf/Dostupnist_ta_ universalniy_dizayn.pdf

7.ДСТУ-Н В.2.2-31-2011. Настанова з облаштування будинків і споруд цивільного призначення елементами доступності для осіб з вадами зору та слуху.

8.The Code on Accessibility in the Built Environment 2013. *Building and Construction Authority*. URL: https://www.bca.gov.sg/BarrierFree/others/ACCESSIBILITY_ CODE_2013.pdf

9.Universal Design Guidelines for Outdoor Spaces. Plan and Design for Choice/ Ensuring Accessibility, 2009. Available at: goo.gl/UxaSmh

10. Inclusive Buildings, Products & Services: Challenges in Universal Design. Ed. by T. Vavik. Trondheim: Tapir Academic Press, 2009. 270 p.

11. Universal Design Guide for Public Places 2016. BCA universal design guide URL: goo.gl/t1ZU8a

УДК: 378.015 : 376 (477)

ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ В СТРУКТУРІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

З. І. УДИЧ

Реформування освітньої галузі в Україні передбачає впровадження інклюзивної форми навчання. Нині вже затверджено нормативно-правову документацію, яка регламентує процес інклюзії в дошкільній та середній освіті, розроблено відповідний законопроект і щодо професійно-технічної освіти. Натомість, у вищій освіті відсутні не лише правове регулювання, але й методичні рекомендації щодо впровадження професійної підготовки, зокрема педагогічної, та створення відповідного інклюзивного освітнього середовища. Таким чином, постає суперечність, яка полягає в тому, що заклади вищої освіти неготові забезпечити потребу суспільства в наданні якісних освітніх послуг особам з інвалідністю та іншими потребами, а також здійснювати підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії.

Оскільки проблематика дослідження є не лише актуальною, але й загалом новою для освітньої галузі, нам не вдалося віднайти попередніх наукових розвідок крім опису досвіду функціонування перших інклюзивно-ресурсних центрів на базі психолого-медико-педагогічних консультацій та інституту післядипломної педагогічної освіти в рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008-2013 рр.) [1].

Мета статті полягає в тому, щоб визначити та проаналізувати можливості інклюзивно-ресурсного центру як окремого структурного підрозділу університету у впровадженні принципів інклюзивної освіти.

Після прийняття Постанови Кабінету Міністрів від 12.07.2017 р. №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» та нового Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-VIII у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (надалі – ТНПУ) розпочалася підготовка до імплементації Статті 20 Закону про інклюзивне навчання [3; 5]. І, як результат, з лютого 2018 р. організовано окремий структурний підрозділ університету «Інклюзивно-ресурсний центр» (далі – Центр). Метою діяльності Центру є покращення умов для отримання студентами з інвалідністю та іншими потребами доступу до якісної освіти та інших послуг в університеті; здійснення підтримки батьків абітурієнтів, освітян, громадськості та сприяння впровадженню інклюзивної освіти в регіоні шляхом реалізації функцій Центру [2].

Мета Центру конкретизована у двадцяти шести завданнях, зазначених у Положенні, які спрямовані на роботу зі студентами та їх батьками/опікунами, викладачами, педагогами регіону. Серед завдань: вивчення, узагальнення та впровадження в педагогічну практику вітчизняного та світового передового педагогічного досвіду, запровадження інклюзивної та спеціальної освіти, сприяння відповідній діяльності державних і громадських організацій, батьківських асоціацій, благодійних фондів щодо підтримки інклюзії; організація та проведення наукових досліджень, наукових конференцій, семінарів із проблем інклюзивної освіти; створення експериментальних науково-дослідних майданчиків на базі спеціальних та інклюзивних навчальних закладів з метою проведення наукових досліджень і апробації отриманих результатів; проведення науково-методичних семінарів для викладачів психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання фахових предметів із питань філософії інклюзивної освіти, соціально-психологічних аспектів адаптації учнів та студентів з інвалідністю; надання відповідних індивідуальних консультацій; розробка та впровадження в навчальний процес університету дисциплін, що стосуються інклюзивної освіти; розробка та практичне впровадження в навчально-виховний процес університету сучасних психолого-педагогічних технологій допомоги студентам з інвалідністю з метою їх успішної адаптації в освітньому середовищі, ефективних методик організації педагогічної взаємодії, надання їм соціально-психологічної допомоги; проведення настановчих інструктажів для студентів-практикантів, скерованих на педагогічну практику в інклюзивні школи (класи) з метою формування інклюзивних компетентностей; залучення викладачів університету до стажування на тематику інклюзивної освіти; надання методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільних, позашкільних установ, закладів повної загальної середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої освіти, вищої освіти та батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з інвалідністю та студентам з інвалідністю щодо особливостей організації надання їм психолого-педагогічної допомоги, організації навчальної діяльності, соціалізації, формування життєвих компетентностей; складання індивідуальних програм розвитку та навчання; організація тематичних майстер-класів, тренінгів з проблем етики взаємодії із людьми з інвалідністю; організація сертифікованих курсів для перепідготовки педагогічних працівників дошкільних закладів, закладів повної загальної середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої освіти, вищої освіти з питань інклюзивної освіти; ведення інформаційно-

© З. І. УДИЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за «круглим» столом, тренінгів, тематичних майстер-класів з питань організації надання психолого-педагогічної допомоги та підтримки учням та студентам з інвалідністю; організація роботи з підвищення компетентності батьків щодо особливостей розвитку, навчання, виховання дітей з порушеннями в розвитку чи іншими особливими потребами, участі їх у супроводі навчальної діяльності своїх дітей; надання консультативно-психологічної допомоги батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з інвалідністю в формуванні позитивної мотивації щодо розвитку їх дітей; ознайомлення із можливостями громадських організацій та об'єднань, які відстоюють права людей з інвалідністю та державних і муніципальних структур; формування джерельної бази, електронних ресурсів з проблематики інклюзивної освіти; продукування навчально-методичної літератури; збір інформації про існуючі ресурси в місцевих громадах Тернопільщини для забезпечення додаткової допомоги особам з інвалідністю, створення відповідної інтерактивної інклюзивної карти; проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб студента, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку студента; ведення реєстру студентської молоді, яка перебуває на обліку в Центрі; проведення експертно-комплексного аналізу освітніх закладів міста Тернополя та області відповідності вимогам і принципам інклюзивної освіти, їх відповідність вимогам архітектурної доступності; вивчення потреб і надання практичної допомоги педагогічним працівникам, які працюють в умовах інклюзії в дошкільній освіті, повній загальній середній освіті, позашкільній освіті, спеціалізованій освіті, професійній (професійно-технічній) освіті, фаховій передвищій освіті, вищій освіті; ініціювання питань щодо створення умов, відповідності простору університету та його прилеглих ділянок принципам архітектурної та середовищної доступності; створення та функціонування на базі університету ресурсної кімнати; сприяння створенню асоціації студентів з інвалідністю та особливими освітніми потребами; співпраця із іншими тематичними громадськими об'єднаннями) та ін. [2].

До основних функцій Центру віднесено: *інформаційну* (надання родинам, педагогам, зацікавленим особам актуальної інформації про соціальну і освітню політику держави (нормативно-правові документи на національному та регіональному рівні), програми і послуги щодо підтримки осіб з інвалідністю та особливими потребами, новітні освітні та реабілітаційні технології, кращий досвід у галузі інклюзивної та спеціальної освіти; виявлення, підтримка, облік студентів з інвалідністю; координація співпраці з всесвітніми, загальноукраїнськими, регіональними та місцевими установами з метою забезпечення студентам (учням) з інвалідністю доступу до якісної освіти, саморозвитку, формування життєвих компетентностей, працевлаштування, обмін досвідом; поширення інформації про ресурси забезпечення освітніх та реабілітаційних потреб дітей та молоді з порушеннями психічного та фізичного розвитку в місцях їх проживання); *консультативну* (надання консультацій зацікавленим суб'єктам взаємодії про особливості розвитку, освітні та реабілітаційні потреби, створення належних умов організації інклюзивного навчання студентської молоді (учнів) з різними видами порушень психічного і фізичного розвитку; надання консультацій педагогам, які працюють із учнями та студентами з інвалідністю, порад з питань особливостей їх навчання, виховання, організації психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності за місцем здобуття освіти, надання навчальних, методичних матеріалів, допомоги в розробці індивідуальної програми розвитку); *навігаційну* (надання допомоги батькам у вирішенні питань здобуття якісної освіти їхніми дітьми, які мають порушення в психофізичному розвитку, відповідно до їхніх освітніх потреб; організація юридичної підтримки і супроводу родин, за необхідності, відстоювання прав дитини на отримання якісної і доступної освіти шляхом роз'яснення правових можливостей батьків (осіб, які їх замінюють); отримання додаткових консультацій, спрямування до органів, які надають медичні та соціальні послуги, правове інформування; виявлення та отримання доступу до існуючих інших джерел допомоги та послуг, надання інформації про місце їх знаходження); *координаційну* (організація, консолідація, та міжвідомче узгодження дій суб'єктів партнерської взаємодії в наданні послуг студентам (учням) з особливими освітніми потребами, користуванні реабілітаційними заходами, спрямованими на відновлення фізичного, психічного і соціального рівня життєдіяльності з метою сприяння інтеграції в суспільство); *освітню* (проведення заходів для підвищення професійної компетентності викладачів університету; організація тренінгів, лекторіїв, практичних семінарів для педагогів з проблем інклюзивної освіти; створення умов для проходження студентами навчальної практики в умовах інклюзивного закладу, отримання ними досвіду взаємодії із дітьми та дорослими з інвалідністю під час спільних заходів); *адаптаційно-модифікаційну* (пристосування та удосконалення усіх складових інклюзивного освітнього середовища: архітектурного простору, орієнтування в ньому та пересування, навчальних матеріалів та засобів, технічного забезпечення, комунікативних зв'язків та ін.).

Основними суб'єктами взаємодії та надання Центром послуг є: студенти та їх батьки/опікуни, викладачі університету, педагоги інших освітніх закладів, представники інклюзивно-ресурсних центрів регіону, представники громадських організацій. Психолого-педагогічний та соціальний супровід студентів стосується питань створення умов для отримання ними якісної освіти і користування усіма

освітніми послугами, які надає університет. Особлива увага водночас відведена студентам з інвалідністю та іншими потребами (з тимчасовим порушенням здоров'я, вагітні, маломобільні, обдаровані, представники національних меншин, переселенці із зон бойових дій, малозабезпечені, похилого віку).

Співпраця із викладачами університету передбачає: формування інклюзивних компетентностей у викладачів, розширення змісту навчальних дисциплін у питаннях інклюзивної освіти та педагогіки, адаптацію та модифікацію навчального матеріалу, розширення форм та засобів для отримання освіти студентами із різними можливостями. А також вивчення потреб викладачів щодо створення для них умов для якісного викладання навчальних дисциплін, проведення різноманітних занять зі студентами.

Взаємодія із педагогами та асистентами дошкільної, загальної середньої, спеціалізованої, професійної освіти спрямована на підвищення їх інклюзивної компетентності, вивчення та узагальнення наявного досвіду, надання науково-методичних послуг (рецензування програм, методичної літератури чи спільне їх продукування); проведення спільних заходів для дітей та молоді, а також створення умов для проходження навчальної практики студентами, проведення аудиту на предмет доступності освітнього закладу усім категоріям населення.

Чималий досвід роботи із дітьми та дорослими з інвалідністю накопичено в громадських організаціях. Співпраця із ними дозволяє Центру вивчити та адаптувати його до освітніх програм, а також залучати студентів до спільних заходів, з метою формування в них відповідного світогляду та навичок взаємодії із людьми з різними нозологіями. Натомість члени цих організацій отримують можливість збагачення соціального досвіду та професійної орієнтації своїх членів.

Таким чином, широке коло зв'язків Центру дозволяє реалізовувати заявлені завдання в Положенні, яке регламентує його діяльність. Додатково в Положенні Центру визначено також перелік Асоційованих членів: батьки, законні представники дитини, учня чи студента університету з інвалідністю; спеціалісти інших галузей, які не є працівниками університету; представники державних та муніципальних органів; вітчизняні та закордонні представники, які мають досвід у впровадженні інклюзивної освіти, наданні комплексної допомогти особам з інвалідністю та їхнім сім'ям [2].

У процесі діяльності Центру виявлено найбільше ефективні форми роботи: тренінги; робочі зустрічі; консультації; рецензування науково-педагогічної документації та психокорекційних програм; інформаційні та освітні заходи; продукування науково-методичної літератури; організація дистанційної роботи; підписання угод про співпрацю.

Основними принципами діяльності Центру визначено: *науковості* (опір на останні наукові досягнення в галузі інклюзії та інших людинознавчих наук); *конфіденційності та дотримання етичних норм* (збереження в таємниці, нерозголошення будь-якої індивідуальної інформації без згоди особи, якої вона стосується; опір на етичні норми у взаємодії із різними категоріями осіб, які є учасниками інклюзивного процесу); *публічності* (інформування учасників освітнього процесу та громадян про результати та поточну діяльність); *індивідуалізації* (забезпечення індивідуального підходу до розв'язання поставлених задач); *відкритості* (готовність співпрацювати із різними держаними установами та суспільними інституціями); *командного підходу* (залучення до співпраці та взаємодія із різними фахівцями, юридичними представниками студентів/учнів); *ресурсності* (пошук та залучення необхідних ресурсів (людських, фінансових, матеріальних, інформаційних), ефективне їх застосування); *комплексності* (одночасна реалізація усі напрямів діяльності Центру, виконання поставлених завдань); *професійної компетентності* (створення умов для розвитку професійних (у тому ж числі – інклюзивних) компетентностей у працівників Центру); *пріоритетності якісної фахової підготовки* майбутніх учителів в умовах університету та викладачів.

Важливу роль Центр відіграє в ініціюванні модифікацій та адаптацій освітнього простору університету. Для цього він проводить аудит на доступність та потреби суб'єктів освітнього процесу і надає відповідні рекомендації адміністрації університету. Так, станом на сьогодні, працівниками Центру ТНПУ аргументовано необхідність адаптації архітектурного та інформаційного простору для осіб із порушенням зору.

Насамкінець зазначимо, що штатний розпис Центру має передбачати перелік усіх назв та посад працівників, необхідних для реалізації завдань. Кваліфікаційні вимоги визначають, що діяльність Центру забезпечують науково-педагогічні працівники, які мають вищу освіту не нижче ступеня магістра та диплом психолого-педагогічних спеціальностей, а також спеціальної, корекційної освіти, дефектології і стаж роботи не менше трьох років за фахом (для керівника – п'ять років). Комплектування штату відбувається і на основі запитів, які виникають у процесі надання університетом освітніх послуг. Наприклад, поява студентів із порушенням слуху, які послуговуються мовою жестів, передбачатиме потребу в фахівцях із сурдоперекладу. Таким чином, потрібно врахувати необхідні ресурси для функціонування Центру. Н. Софій до таких ресурсів віднесла: людські, матеріальні та фінансові [6, с. 35]. Адаптуючи їх до реалій освітньої реформи та завдань Центру в структурі закладу вищої освіти, визначаємо наступні ресурси: *інформаційні* (нормативно-правові документи в галузі інклюзивної освіти, навчально-методичні матеріали, база діагностичного інструментарію), *людські* (наявність достатньої кількості фахівців, спеціальних педагогів), *матеріальні*

(наявність спеціальних засобів навчання, корекції, реабілітації, а також пристосувань та модифікацій); *фінансові* (фінансування проектів Центру, оплата праці працівників, їх участі в підвищенні кваліфікації).

В процесі діяльності Центру, визначено основні перепони в реалізації поставлених завдань: недостатньо кваліфіковані викладацькі кадри, опір педагогічного колективу університету інклюзивним нововведенням, не розроблена нормативно-правова база супроводу інклюзивної освіти в закладах вищої освіти, відсутність фінансової підтримки та ін. Частково подолати їх вдалося шляхом популяризації об'єктивного трактування процесу інклюзивної освіти, створення умов для самоосвіти викладачів у питанні інклюзії в освіті, впровадження навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта», залучення грантової підтримки проектів Центру; розробки та реалізації Порядку супроводу осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення в ТНПУ; проведення для студентів та викладачів спільних заходів із людьми з інвалідністю [4; 7, с. 284-333].

Таким чином, функціонування Центру на базі вищого педагогічного закладу освіти передбачає комплексну роботу з надання фахового супроводу як студентам з інвалідністю чи іншими потребами в отриманні якісної освіти, так і підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти і відповідне підвищення компетентності викладацького складу університету та інших педагогів регіону.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивний ресурсний центр : досвід проекту / під заг. ред. Софій Н. З. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.
2. Положення про інклюзивно-ресурсний центр ТНПУ ім. В. Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2018/polozhennia_pro_resursnyi_tsentr_inkliuzyvnoi_osvity.pdf (дата звернення: 14.11.2018).
3. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів від 12.07.2017 р., № 545. URL: zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-п (дата звернення: 11.11.2018).
4. Порядок супроводу (надання допомоги) осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка від 26.06.2018 р., №178-р. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/index.php (дата звернення: 10.09.2018).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017, № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 11.11.2018).
6. Софій Н. Інклюзивно-ресурсні центри: досвід канадський та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1(73). С. 34–40.
7. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Тернопіль : КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2015. 378 с.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.07:005.4

ПСИХОЛОГ ТА СПЕЦІАЛІСТ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК СУБ'ЄКТИ КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТУ В СОЦІАЛЬНОМУ СУПРОВОДІ СІМ'Ї ТА ДИТИНИ

В. Н. БАГРІЙ

Відмінною рисою соціальної роботи як професії є наукові та професійні дилеми, пов'язані з людською поведінкою та соціальним оточенням. Два рівні аналізу проблем: людина та її оточуюче середовище, відповідаючи ідеалістичним і матеріалістичним течіям у поясненні суспільства, складають фундамент теоретичних переконань для надання соціальної допомоги.

Проте, у сучасній соціальній роботі склалася певна перевага в бік індивідуальних позицій у порівнянні з економічним, побутовим й культурним контекстом поведінки клієнта соціальної служби. У будь-яких важких життєвих обставинах бесіда з психологом є найефективнішою, де психологія розглядається як скарбничка ефективних методик, а психологічне консультування як найкорисніша процедура, ніж зміна умов життя особи. Будучи проявом суспільної свідомості, це сприйняття в розумінні ролі психології можна визнати небезпечним для сучасних соціальних практик, серед яких кейс-менеджмент соціального супроводу сім'ї та дитини займає особливе місце.

Тому слід детальніше зупинитися на певних непорозуміннях між суспільною думкою про роль психолога та соціального працівника в наданні соціальної допомоги в реальному становищі. Оскільки вся система соціального обслуговування спрямовується в бік реформування, в основі якою лежить принцип соціального супроводу клієнта, розглянемо психолога та фахівця з соціальної роботи як суб'єктів патронажної діяльності.

Активне вивчення кейс-менеджменту розпочалось у 80-х роках XX століття. Останні дослідження в рамках кейс-менеджменту присвячені вивченню його ефективності з різними групами клієнтів. Так, зарубіжні науковці досліджували ефективність кейс-менеджменту з людьми, які мають хронічні хвороби та нещодавно виписалися зі стаціонару (Лім (Lim)), кейс-менеджмент з особами груп ризику (Дж. Стокс (J. Stokes)) [12], з людьми із залежністю (В. Вантерплачен (W. Vanterplasschen), Дж. Вульф (J. Wolf)) [13], ефективність кейс-менеджменту з бездомними людьми (Р. де Вет (Vet)) та кейс-менеджмент з людьми з інвалідністю [10].

Метою статті є висвітлення кейс-менеджменту як методу соціальної роботи в соціальному супроводі сім'ї та дитини, зв'язок психолога та спеціаліста соціальної роботи як суб'єктів кейс-менеджменту.

У соціальній роботі кейс-менеджмент визначають як метод, відповідно до якого професійний соціальний працівник здійснює оцінку потреб клієнта та його сім'ї, організовує, координує, проводить моніторинг, представляє інтереси клієнта задля задоволення його потреб, з подальшою оцінкою цих дій [11, с. 11]. Метою кейс-менеджменту як методу є підвищення якості, забезпечення економічно обґрунтованої вартості потрібних клієнтові послуг, а також забезпечення необхідною індивідуальною підтримкою для продовження життя у власній громаді [9].

За наявності спільних цілей завдання психолога та соціального працівника розходяться: один досягає мети активізації соціального функціонування шляхом аналізу внутрішнього стану, інший шляхом надання соціальних послуг. Звичайно, це формулювання двох підходів – це лише загальне, найвіддаленіше уявлення про різницю між фахівцями, що беруть участь в одному процесі як члени однієї команди. Під час детальнішого розгляду виявляється, що комплекс заходів щодо наданню підтримки дітям, які опинилися у важкій життєвій ситуації, може бути досить точно розділений на підтримку дією і підтримку словом. Зрозуміло, що вони один одного доповнюють, але все ж таки, основне положення полягає в тому, що соціальна послуга як дія виступає важливішою для суспільства практикою, ніж підтримка спілкуванням.

Такий поділ на діяльнісний та розумовий метод допомоги проявляється також й у визначені поняття «консультування».

Якщо в соціальному обслуговуванні соціальна послуга консультування – комплекс заходів, що здійснюються протягом строку, необхідного для виходу зі складної життєвої ситуації та адаптації особи, сім'ї до нових умов соціального середовища, спрямованих на усунення / пристосування обмежень життєдіяльності, підтримку соціальної незалежності, збереження та продовження соціальної

© В. Н. БАГРІЙ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

активності особи, сім'ї [4], то соціально-психологічне консультування - консультування (вид психологічної допомоги), що полягає у визначенні психологом-консультантом разом з отримувачем його особистісних психологічних проблем з подальшою корекцією поведінки в особистому житті, професійній діяльності, навчанні та інших життєвих сферах для виходу зі складної життєвої ситуації [4].

Розрізнення компетенцій психолога і соціального працівника не було б таким важливим, якби соціальний супровід дітей у важкій життєвій ситуації не ставав пріоритетом державної соціальної політики.

Соціальна політика спрямована на зміцнення й закріплення найпрогресивніших моментів, тенденцій у процесах та явищах матеріальної й духовної сфер життєдіяльності суспільства, що сприяють збагаченню його соціального розвитку, соціального буття, формуванню цінностей. Відповідно щодо забезпечення реалізації державної соціальної політики оптимізація мережі установ соціального обслуговування сім'ї і дітей буде спрямована на створення багатопрофільних установ, що надають широкий спектр соціальних послуг соціальної, медичної, психолого-педагогічної та трудової спрямованості, що забезпечують соціальний супровід сімей з дітьми і дітей, які можуть потрапити або вже потрапили у важку життєву ситуацію [5]. Серед завдань, що дозволяють досягти цієї мети, підкреслюється впровадження успішних моделей соціальної роботи з сім'ями з дітьми і дітьми на місцевому рівні (створенню реальної мережі безпеки для дитини), включаючи розвиток служби соціального супроводу і «дільничної соціальної служби».

З метою забезпечення доступності та якості соціальних послуг Кабінет Міністрів України в 2007 р. ухвалював Концепцію реформування системи соціальних послуг. Проте вона не була реалізована в повному обсязі внаслідок відсутності законодавчого регулювання питань, зокрема, щодо формування соціального замовлення, визначення потреб адміністративно-територіальної одиниці у соціальних послугах, їх видах та обсягах, планування та надання соціальних послуг з урахуванням визначених потреб і запровадження стандартизації зазначених послуг. У 2012 р. Уряд ухвалює Стратегію реформування системи надання соціальних послуг (на період до 2016 р.), де серед іншого зазначається, що система соціальних послуг має базуватися на таких принципах: орієнтованість на задоволення потреб отримувачів соціальних послуг; адресність їх надання; залучення отримувача соціальних послуг до самостійного розв'язання власних проблем; надання соціальних послуг із урахуванням визначених потреб та забезпечення проживання отримувачів таких послуг у територіальній громаді; створення для суб'єктів, що надають соціальні послуги, рівних умов на ринку таких послуг; якість та ефективність надання соціальних послуг; прозорість надання таких послуг.

Уряд задекларував наміри створити конкурентний ринок соціальних послуг, що передбачало запровадження механізму соціального замовлення.

У Законі України «Про соціальні послуги» задекларовано перехід від моделі соціального захисту, що базується на непрозорих різноманітних пільгах і неефективних соціальних грошових виплатах, до сучасної, економічно обґрунтованої та дієвої моделі – надання соціальних послуг. Утім базовими формами соціального захисту населення в Україні залишаються соціальні виплати та пільги, а соціальні послуги є відносно новою в нашій державі складовою соціального захисту, яка ще не повною мірою охоплює соціально вразливі та незахищені верстви населення.

Згаданим законом визначається, що основними формами надання соціальних послуг є матеріальна допомога та соціальне обслуговування. Останнє здійснюється за місцем проживання особи (вдома), за місцем проживання (перебування) дитини в сім'ях громадян, які, відповідно до договору, надають послуги щодо утримання та виховання дитини (прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, сім'ї патронатних вихователів), у стаціонарних інтернат них установах та закладах, у реабілітаційних установах та закладах, в установах та закладах денного перебування, в установах та закладах тимчасового або постійного перебування, у територіальних центрах надання соціальних послуг, в інших закладах соціальної підтримки (догляду).

Законодавством визначено такі види соціальних послуг: соціально-побутові, психологічні послуги, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні, послуги з працевлаштування, інформаційні.

Законодавство покладає обов'язок на Міністерство соціальної політики України затвердити перелік соціальних послуг. Наказом Міністра в 2012 р. було затверджено відповідний Перелік соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати. У ньому визначаються такі соціальні послуги: догляд, підтримане проживання, паліативний / хоспісний догляд, послуга з влаштування до сімейних форм виховання, послуга соціальної адаптації, послуга соціальної інтеграції та реінтеграції, послуга габілітації, послуга соціальної реабілітації, надання притулку, кризове та екстрене втручання, консультування, соціальний супровід / патронаж, представництво інтересів, посередництво (медіація), соціальна профілактика [3].

Наукові дослідження, присвячені психологічному, соціальному і соціально-педагогічному супроводу людей різних категорій, що потребують допомоги (С. Архипова, Л. Волинець, І. Іванова, Г. Лактіонова, І. Пєша, С. Толстоухова та ін.); праці, що розкривають сутність характеристики

діяльності спеціаліста за різними напрямами в соціальній сфері (О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Шаповалов та ін.).

Наукові пошуки ведуться і в площині реалізації завдань. Так, розроблений алгоритм соціального супроводу (Н. Комарова, І. Пєша). У публікаціях останніх років проведений теоретичний аналіз поняття соціально-педагогічний супровід молоді у ЗНЗ та ЗВО інклюзивної орієнтації (І. Галатир), питанням супроводу засуджених (в тому числі неповнолітніх), які звільняються, присвячені праці Г. Корчової, Н. Литвинової, О. Гринь, О. Пилипенко, А. Ступак. Обґрунтовано необхідність соціально-педагогічного супроводу неблагополучних сімей, охарактеризовано технологію «ведення випадку» та інші моделі соціальної роботи з сім'ями (Н. Сабат).

Предметом його професійної діяльності є безпосередня присутність у житті конкретної людини, де місце соціального працівника буде визначатися ступенем його впливу на найголовніші складові конкретної долі людини. Природно, що соціальний працівник повинен і зобов'язаний (вимоги професіоналізму) робити це згідно із закономірностями індивідуального життя. Це вже предмет для професійного співробітництва психолога та соціального працівника.

Саме закономірності індивідуального життя, в яких найважливіше місце відводиться завданням і резервам розвитку, ключовим системам відносин з іншими людьми, поза якими неможливо вирішення завдань і виявлення резервів.

Соціальний працівник допомагає людині у вирішенні його завдань розвитку, ця допомога буде ефективніша, якщо він зорієнтує свої зусилля на виявленні резервів розвитку, сприяють не тільки адекватної постановці завдань розвитку, але і створюють необхідну для здійснення життя перспективу.

Психолог через глибинну діагностику може суттєво допомогти соціальному працівнику в організації його зусиль зі здійснення професійних впливів. Якщо соціальний працівник відносно постійно присутній у житті іншої людини та відповідно впливає на нього, то присутність психолога відносно короткочасна. Щодо співпраці з соціальним працівником вона ще більше обмежена конкретними обставинами життя.

Можна сказати, що психолог бере на себе відповідальність за адекватне орієнтування в задачах і резервах розвитку конкретної людини, а соціальний працівник стає однією із ключових фігур у системі відносин людини, здійснює виконавчу частину через вплив, обґрунтований вмістом орієнтування.

Проблемним залишається питання організації підготовки кваліфікованих кадрів для здійснення супроводження не тільки в структурах ЦССДМ, але й інших суб'єктів соціальної роботи, зокрема підготовки менеджерів соціальної роботи до застосування в професійній діяльності кейс-менеджменту [1]. У статтях С. Коляденко і Т. Сусак, присвячених проблемі формування в студентів професійних вмінь щодо соціального супроводу різних груп клієнтів, відзначено, що результативність соціально-педагогічної діяльності фахівців соціальних служб залежить від професійної компетентності, підготовки фахівця та його особистісних рис [6]. Серед дисциплін професійної підготовки, які є найбільш наближеними до майбутньої професії, студенти визначають наступні: «Соціальний супровід клієнта», …, «Соціальний супровід сім'ї»... Значна частина студентів хотіли б додати до циклу професійних дисциплін ще й такі, на яких навчали б соціального педагога діловодства та конкретним методам роботи з клієнтами» [6]. Водночас відмічається, що аналіз способів організації практичного навчання студентів спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка» вказує на недостатність науково-методичних розробок, в яких була б врахована специфіка підготовки майбутнього професіонала до певних конкретних типів взаємодії з клієнтами, що складають основу фахової діяльності. Зважаючи на зазначені факти, ми обрали метою статті визначення завдань оновлення змісту і методів викладання навчальної дисципліни «Соціальний супровід клієнта».

В основу соціального супроводу клієнтів покладена модель «ведення випадку», що широко використовують у світі. Така модель соціальної роботи (case management, «робота з випадком», «соціальне супроводження»), за визначенням Суспільства Кейс-менеджменту Америки (Case Management Society of America) є процесом, «в якому поєднуються оцінка, планування, допомога і підтримка в отриманні послуг, що відповідають потребам здоров'я клієнта, здійснюються посередництвом спілкування та пошуку доступних ресурсів для досягнення якісних і рентабельних результатів» [8].

Суть технології полягає в організації умов для задоволення вимог клієнта шляхом найефективнішого використання всіх можливостей; запобігання або зведення до мінімуму негативних наслідків ситуації, що спонукає клієнтів звертатися за допомогою до соціальних працівників; забезпечення партнерських стосунків між тими, хто потребує соціальної допомоги (клієнтами), і тими, хто надає цю допомогу та послуги. Термін «соціальний супровід» вперше в Україні було запроваджено в 1998 р. під час проведення соціального експерименту зі створення інституту прийомної сім'ї. На даний час така соціальна технологія як форма надання соціальних послуг клієнтам у складних життєвих обставинах знайшла широке використання в практиці діяльності ЦССДМ, розширивши коло клієнтів.

Можна стверджувати те, щоб виникала не лише технологія, але і проглядався механізм управління процесом, і розуміння, як це виглядає на підвідомчій території, щоб робота велася системно і всюди, а не тільки в одному та обраному місці. Саме тому, звертаючись до суб'єктів, ми не можемо обирати діяльність лише в одній установі. Йдеться не лише про технологічний аспект, а й міждисциплінарну групову роботу фахівців соціальної сфери, які включені в процес соціальної підтримки особистості, наприклад ведення випадку «мультидисциплінарною» командою, яка складається із соціального працівник і психолога. До такої команди можуть включатися як спеціалісти одного профілю, так і фахівці з суміжних сфер знання і соціальної практики.

Таким чином, конкретні механізми й алгоритми комплексної дії на проблему дитини і взаємодії в цьому процесі фахівців різних відомств і різних спеціальностей вимагають ясного розуміння, хто за що відповідає і від яких суб'єктів чого слід чекати. Припустимо, йдеться про соціальний патронаж дитини, що стоїть на обліку в ЦССДМ, або дитини з важким тривалим захворюванням. Яку роль виконують психолог і соціальний працівник (фахівець з соціальної роботи) у базовій процедурі періодичного відвідування сім'ї? Головні змістовні відмінності полягають у наступних аспектах:

Особистість є системою відносин, а відносини – це компоненти структури. Особистість, як «результат» відносин у соціумі, визначається соціальною компонентою спрямованості, тобто йдеться про ті домінанти, які підкорюють усі інші якості, прагнення, мрії та ін. та визначають життєвий шлях людини.

1. Цілесприйняття, як визнання проблеми, існуючої усередині особи або поза нею.

2. Метод як дія на внутрішній або на зовнішній світ.

3. Мета як зміна внутрішньособистісних детермінант проблеми або як посилення здатності подолання труднощів за рахунок використання зовнішніх ресурсів.

4. Зміст послуги як рішення проблем емоційно-вольової сфери або отримання матеріальної допомоги, оформлення документів, працевлаштування, отримання правової допомоги, організація дозвілля, мінімізація побутових труднощів.

5. Відповідальність за клієнта, що дає рекомендації відносно почуттів і стосунків або як того, що дає рекомендації щодо практичних дії з виходу із важкої життєвої ситуації.

6. Тривалість роботи, визначувана неоднозначними суб'єктивними сенсами і відчуттями або однозначним усуненням (зниженням) об'єктивних перешкод для повноцінного функціонування.

7. Кваліметричні дані про діяльність фахівця, які фіксуються за самостійним відгуком і задоволеністю клієнта або за зовнішнім показникам спостерігача

До основних принципів кейс-менеджменту вітчизняні дослідники відносять добровільність участі членів сім’ї, відношення до батьків, як до рівноправних і повноцінних партнерів, акцент на ресурсах, командну роботу. [2]. Ґрунтуючись на цих принципах, можливо виділити структуру професійних взаємовідносин психолога і фахівця з соціальної роботи як підпорядкування і додаткова діяльності одного до іншого. Соціальна робота – провідна діяльність у супроводі дитини і його сім’ї хоч би тому, що вона має в розпорядженні великий арсенал засобів і технологій подолання важкої життєвої ситуації і базується на нормативно-правовому, стандартизованому підході.

Слугуючи із цього спрямування на практику, слід наполягати на тому, щоб керівником команди соціального супроводу був саме фахівець з соціальної роботи. Управління випадком (кейс-менеджмент) першочергово є діяльністю, щодо цілесприйняття, методу, мети, змісту та кваліметричній оцінці процесом, що впливає в першу чергу на побутові, медичні, правові, економічні, педагогічні сторони життєдіяльності дитини та його найближчого оточення. Психологічна підтримка тут також важлива, але вона служить загальній справі як супутня складна послуга, яка не створює об’єктивного поля для усунення чинників неблагополуччя. Психологи швидше мають справу з наслідками: бідністю, хворобою, побутовою невлаштованістю, технічною відсталістю, збігом обставин, кримінальними аспекту

Як пише Р. Немов, «За кінцеві результати роботи з клієнтом психолог-консультант не несе прямої персональної відповідальності (консультант не відповідає за те, скористається або не скористається клієнт його порадами). Консультант відповідає лише за правильність своїх висновків про суть проблеми клієнта і за потенційну ефективність пропонованих клієнтові практичних рекомендацій» [7]. Порівнюючи цей підхід з соціальною роботою, на першому плані в будь-якому разі виявляється пряма персональна відповідальність фахівця з соціальної роботи за кінцеві результати соціального супроводу. Відповідно, соціальну роботу можна вважати ведучою, а точніше, об'єднуючою діяльністю. Проте в соціальному супроводі вона об'єднує не лише зусилля психологів, але і медиків, педагогів, чиновників.

Одним із сучасних напрямків соціальної роботи з молоддю є соціальний супровід, який передбачає здійснення: службами в справах неповнолітніх, центрами соціальних служб для молоді системного обліку та догляду дітей і молоді, які опинилися в складних життєвих ситуаціях; систематичних і комплексних заходів, спрямованих на подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу дітей та молоді; низки заходів, спрямованих на подолання різних

видів залежностей, які завдають шкоди психічному й фізичному здоров'ю дітей та молоді; соціальної опіки щодо дітей з вадами фізичного та розумового розвитку.

Підсумовуючи, варто додати, що метод кейс-менеджменту передбачає комплексну допомогу для клієнта та активізацію його внутрішніх ресурсів.

Цінність методу також полягає в тому, що на задоволення потреб клієнта суттєво впливає ефективність роботи команди спеціалістів, яка зумовлена спільністю поглядів, професійної підготовки, досвідом роботи, терміном спільної діяльності, творчою атмосферою, психологічною сумісністю тощо.

Список використаних джерел:

1.Артеменко І. Е. Підготовка менеджерів соціальної роботи до застосування кейс-менеджменту у роботі з клієнтами *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1. С. 12–19. URL: Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_1_4.

2.Герасимова Е. Ю., Черняева Т. И. Социальная поддержка семьи : ресурсы микрополитического подхода. *Власть*. 2011. № 2. С. 104.

3.Гуріч В. О. Завдання оновлення змісту і методів викладання навчальної дисципліни «Соціальний супровід клієнта». *Соціальна робота в Україні : становлення, перспективи, розвиток* : матер. ІІ Всеукраїнської наук.-практ. конф., 19-20 березня 2015 р. Львів. С. 61–67.

4.Державний стандарт соціальної послуги консультування. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15/print1382536095289681#n13 (дата звернення: 11.11.2018).

5. Про засади державної регуляторної політики у сфері господарської діяльності : Закон України. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1160-15 (дата звернення: 12.11.2018).

6.Коляденко С. М. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення соціально-педагогічного супроводу клієнтів. *Україна: шляхи формування державно-національної цілісності суспільства та утвердження духовної основи української цивілізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 21-23 жовтня 2010 р., Ч.1. Ужгород. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/5375 (дата звернення: 11.11.2018).

7.Немов Р. С. Основы психологического консультирования : учеб. для студ. педвузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 7.

8.Павловский А., Павловская А. Кейс-менеджмент. О социальной работе из первых рук. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/OD_2014_1_4.pdf (дата звернення:15.03.2014).

9.Barker R. The social work dictionary. 5th edition. Washington, DC : NAWS Press, 2003. 493 p.

10. Innovative Models and Best Practices in Case Management and Care Coordination. *Research and training center of community living, University of Minnesota*, 2008. Vol. 19, no. 1. 32 p.

11. Standarts for social work case management. NAWS, 2013. 62 p.

12. Stokes J., Panagioti M., Alam R. Effectiveness of Case Management for ‘At Risk’ Patients in Primary Care: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS One*. 2015. Vol. 10. P. 15–30.

13. Effectiveness of Case Management for Substance-Abusing Populations / W. Vanterplasschen, J. Wolf, R. Rapp, E. Broekart. *Journal Psychoactive Drugs*. 2007. Vol. 39 (1). P. 81–95.

УДК 657.412.7

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕНСІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

В. С. БАСТРИЧЕВ
Д. В. КАРНАЦЬКИЙ

Одним із пріоритетних напрямів соціальної політики держави в умовах розвитку ринкових відносин є удосконалення системи соціального страхування. Соціальне страхування як складова частина соціального захисту відіграє значну роль у житті громадян України, особливо тих, які втратили можливість забезпечувати себе самостійно. До 2003 р. в Україні пенсійне забезпечення базувалось тільки на солідарній системі, яка була спадком радянських часів і не враховувала перехід країни на ринкові умови. У 2003 р. в Україні були прийняті два закони «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» та «Про недержавне пенсійне забезпечення», які заклали початок пенсійної реформи.

Але, як показує життя, реформа 2003 р. впроваджувалася вельми повільно. Крім того, вона вимагала постійного коректування та законодавчого супроводження. Тому з метою поліпшення пенсійного забезпечення населення України, починаючи з 2011 до 2018 р. Верховною радою було прийнято ряд законодавчих актів, а Кабінетом Міністрів України ряд Постанов направлених на прискорення впровадження положень реформи, «осучаснення» пенсійного забезпечення людей похилого віку. У той же час, кардинально рівень життя пенсіонерів не покращився, а навіть навпаки. Так, розмір середньої пенсії в Україні на сьогодні складає близько 65-70 доларів США на місяць, що трохи вище міжнародної межі бідності, яка складає 1,90 доларів США на день (57 доларів на місяць). Отже, оптимального фінансового механізму система пенсійного забезпечення ще не отримала і перебуває в процесі постійного реформування. Крім того, деякі положення нормативних актів та проектів змін до законів про пенсійне забезпечення протирічать вимогам Конституції та законодавчій базі України, особливо це торкається пенсіонерів військової служби - захисників Батьківщини, що в недалекому майбутньому може впливати на погіршення рівня національної безпеки і тому це коло питань є актуальним та підлягає обговоренню.

Слід зазначити, що різні аспекти системи пенсійного забезпечення населення розглядаються в працях вітчизняних та зарубіжних економістів, а саме: С. Осадець, В. Базилевич, К. Базилевич, Л.Батченко. Л. Горбач, О.Долгова, Н. Внукова, В.Геєць, Б. Надточій, А. Нечай, Н. Кузьминчук, С. Кабалкіна, Г. Мак Таггарта, В. Мельничук, А. Михайлова та ін. Але практика проведення реформування пенсійного забезпечення, особливо на його першому солідарному рівні свідчить, що економічні та соціальні механізми, які закладенні в сучасній пенсійній системі не є ефективними, входять у протиріччя з положеннями Конституції та вимагають доробок як у теоретичному, так і в практичному плані. Причому, особливу увагу потрібно звернути на питання ефективності функціонування першого базового солідарного рівня пенсійної системи.

Отже, **метою статті** є дослідження стану пенсійного забезпечення, аналіз результатів впровадження пенсійної реформи в Україні та розробка рекомендацій щодо удосконалення основного базового солідарного рівня пенсійної системи.

Передбачений українським законодавством (Закони України від 2003 р. «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» та «Про недержавне пенсійне забезпечення») шлях реформування пенсійної системи є логічним продовженням та складовою частиною економічних реформ, послідовною реалізацією раніше прийнятих рішень з розвитку економіки України. Метою реформування пенсійної системи ставилося забезпечення належного рівня життя людей похилого віку на засадах соціальної справедливості, гармонізації відносин між поколіннями та сприяння економічному зростанню. Але через 15 років з часу прийняття реформаторських законів на погляд авторів трудів [1, 2, 3] та на думку авторів пенсійна система України ще знаходиться в кризовому стані, який характеризується такими проявами:

- низький рівень пенсій більшості осіб, що досягли пенсійного віку. У той же час, середній розмір «спеціальних» пенсій щонайменше в рази перевищує середній розмір пенсії, призначеної на загальних умовах;
- доходи та видатки Пенсійного фонду України незбалансовані, тому існує значний дефіцит коштів Пенсійного фонду, що призводить до необхідності його дотацій з боку державного бюджету;
- низький рівень пенсійних внесків. Після скорочення ставки єдиного соціального внеску майже вдвічі з січня 2016 р. (22%), ставка пенсійних внесків перетворилася з однієї з найвищих в одну з найнижчих в Європі: Угорщина – 26,5 %, Франція – 24 %, Чехія – 28 %, Швеція – 18,9 %.;
- видатки на пенсійне забезпечення сягнули 16,3 % ВВП, це високий відсоток;

© В. С. БАСТРИЧЕВ
© Д. В. КАРНАЦЬКИЙ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

- нарахування пенсійних виплат здійснюється за кількома законами. Крім закону «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» є Закони України «Про прокуратуру», «Про судоустрій і статус суддів», «Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та деяких інших осіб» і т.п,

На погляд авторів статті та трудів [2, 3] до основних факторів незадовільного функціонування пенсійної системи слід віднести:

- складна демографічна ситуація та негативні перспективи її розвитку;
- макроекономічний стан держави (інфляція, безробіття, економічні кризи);
- значна «тінізація» виплат працівникам.

Розглянемо деякі фактори які впливають на ефективність роботи пенсійної системи. Україна увійшла в десятку країн світу з найвищими темпами скорочення населення (більш ніж на 15% до 2050 р.) (таблиця 1). Наслідки такого інтенсивного скорочення населення виходять далеко за рамки простого звуження фізичної основи формування людського потенціалу, вони впливають на співвідношення населення працездатного віку до пенсійного віку та значно збільшують видатки Пенсійного Фонду.

Таблиця 1

Динаміка демографічної ситуації в Україні

Роки	Кількість наявного населення	Кількість постійного населення	Кількість живо-народжених, тис. осіб	Кількість померлих, тис. осіб	Природний приріст, скорочення (-), тис. осіб
2006	46929,5	46749,2	460,4	758,1	-297,7
2007	46646,0	46465,7	472,7	762,9	-290,2
2008	46372,7	46192,3	510,6	754,5	-243,9
2009	46143,7	45963,4	512,5	706,7	-194,2
2010	45962,9	45782,6	497,7	698,2	-200,5
2011	45778,5	45598,2	502,6	664,6	-162,0
2012	45633,6	45453,3	520,7	663,1	-142,4
2013	45553,0	45372,7	503,7	662,4	-158,7
2014	45426,2	45245,9	465,9	632,3	-166,4
2015	42929,3	42759,7	411,8 1	594,8	-183,0
2017	42 584,5	423887	364.0	574	-210.0

Джерело: Державна служба статистики (дані за 2006-2017 роки). За 2013-2017 роки дані наведені без урахування тимчасово окупованої АР Крим та зон проведення ООС (АТО).

Так, у березні 2017 року директор департаменту пенсійного забезпечення Пенсійного фонду України Ірина Ковпашко на прес-конференції надала таку інформацію: «Сьогодні у нас 10 працюючих утримують 9 пенсіонерів, якщо вважати не тільки найманих працівників, а й самозайнятих осіб та фізосіб-підприємців». Зазначимо, що зі скороченням чисельності працездатного населення, число платників єдиного соціально внеску буде знижуватися, у той час як видатки на програми для людей похилого віку, у тому числі пенсії, будуть зростати одночасно зі зростанням частки людей похилого віку в загальній кількості населення. Рис. 1

Тривалість життя людини, вік її виходу на пенсію та тривалість життя на пенсії також впливають на розмір видатків Пенсійного фонду. Як показують таблиці смертності, в Україні очікувана тривалість життя для новонароджених дівчаток становить 75,5 року. Але в жінок, які дожили до 60 років, попереду ще понад 20 років, тобто загальна тривалість їхнього життя досягатиме в середньому 80,3 року. Для чоловіків відповідні показники значно нижчі, але й вони в переважній більшості доживають до 60-річного віку, а «пенсійний» період життя в них становить у середньому 15,2 року (таблиця 2).

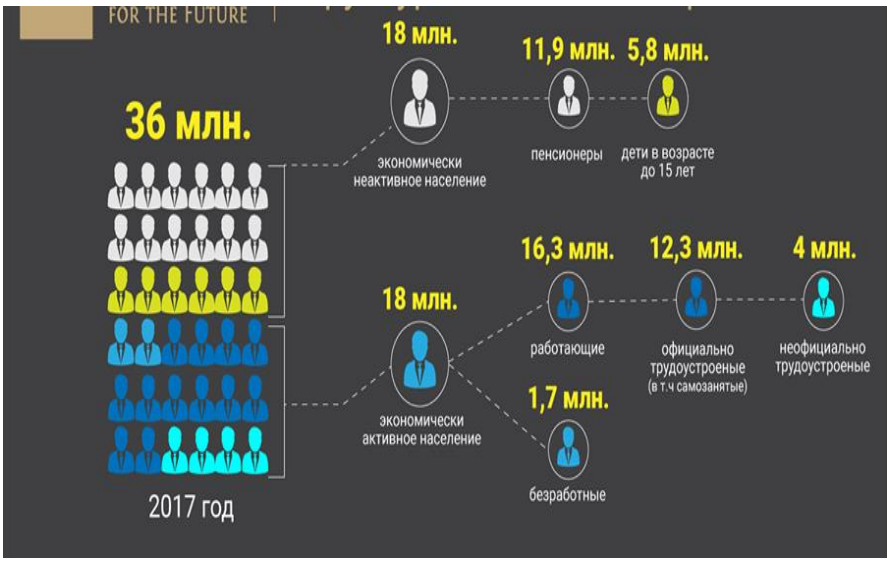


Рис. 1. Структура населення України в 2017 р.
Джерело: Інститут демографії і соціальних досліджень ім. М. В. Птахи (без урахування тимчасово окупованих територій) Пенсійний фонд України, Держстат.

Таблиця 2

Деякі показники таблиць смертності населення України за 2009 -2010 рр.

Показник	Усе населення	Жінки	Чоловіки
Очікувана тривалість життя, років			
Після народженні	70,44	75,50	65,28
Після досягненні 60 років	18,09	20,29	15,16
Після досягненні 65 років	14,80	16,40	12,43
Імовірність дожиття для немовлят,%			
До віку 60 років	77,4	87,1	67,6
До віку 65 років	69,8	81,9	57,3

Джерело: Державна служба статистики України.

Одним із напрямів зменшення дефіциту пенсійного Фонду є підняття пенсійного віку, більш пізній вихід на пенсію. Підвищення пенсійного віку має найбільш відчутний і комплексний ефект. По-перше, за рахунок зменшення кількості нових пенсіонерів економляться кошти на пенсійних видатках. По-друге, завдяки подовженню тривалості трудового періоду збільшується кількість зайнятих, а отже, й платників внесків, тобто зростають надходження до Пенсійного фонду та бюджету країни. Зазначимо, що пенсійний вік в Україні до 2011 р. був самий нижчий в Європі і треба було його підняти до середньо європейського (63,5 р. для жінок і 64,5 р. для чоловік), але поетапно.

На початковому етапі в 2011 р. до Закону України були внесені зміни і відповідний пенсійний вік для жінок був піднятий до 60 років (поступово до 2021 р.). У 2017 р. настала черга підвищення пенсійного віку до середньоєвропейського рівня. Оскільки, для більшості населення зміна пенсійного віку є дуже негативною темою, тому досягнення поставленої мети було реалізовано через обхідний маневр.

Законодавець підвищив значення обов'язкового страхового стажу для виходу на пенсію, але без вікових згадок: для жінок – 30 років, а чоловікам – до 35 років. Згідно з умовами реформи, для виходу на пенсію в 60 років українці повинні мати необхідний мінімальний обов’язковий страховий стаж. У 2018 році він становив 25 років. Надалі щорічно цей показник зростатиме на 1 рік і до 2028 р. має досягнути 35 років. Якщо стаж менший – людина зможе вийти на пенсію в 63 або 65 років.

Так, 60-річні українці, які в 2019-му будуть мати від 16 до 25 років стажу, зможуть дозволити собі «заслужений відпочинок» у 63 роки. Ті, у кого назбирається менше 16 років стажу, зможуть вийти на пенсію лише в 65. Держава може призначити також тимчасову допомогу в разі, якщо у них не буде 16 років страхового стажу після досягнення 65-річного віку.

У Мінсоцполітики підрахували, що до того часу (2028 року) лише кожен другий українець зможе виконати вимоги щодо стажу. Інші працюватимуть до 63 чи 65 років. Таким чином впродовж наступних 10 років кількість українців пенсійного віку, але без пенсій зростатиме щороку.

У цілому, сукупна дія цих двох факторів дає змогу стримувати зростання навантаження на пенсійну систему. Самостійним позитивним наслідком є можливість підтримувати співвідношення між кількістю платників страхових внесків / податків і кількістю пенсіонерів, що визначає рівень життя пенсіонерів порівняно з доходами працюючих (ідеться про коефіцієнт заміщення як співвідношення середніх розмірів пенсії та зарплати). Відтак, пенсійна реформа повинна, в першу чергу, зосереджуватися на обмеженні припливу нових пенсіонерів. Це дозволить також створити потенціал для приведення середньої пенсії до більш соціально прийнятного рівня.

У лютому 2017 р. на прес-конференції прем'єр-міністр України Володимир Гройсман наголосив журналістам: «Нам треба подолати дефіцит Пенсійного фонду, який зараз становить близько 140 млрд грн. Це виклик, але ми розуміємо, як його подолати». Зазначимо, що Кабінет міністрів України в рамках проведення пенсійної реформи розраховує значно скоротити дефіцит бюджету Пенсійного фонду, а до 2024 р. вийти на повністю бездефіцитний бюджет.

Однією із вимог МВФ до пенсійної реформи є *використання єдиної схеми надання фінансової допомоги всім пенсіонерам за винятком пенсіонерів військової служби. Тому* Кабінет міністрів України підвищення пенсій силовикам ставить окремим питанням. З цього приводу змінений механізм нарахування грошового забезпечення військовослужбовцям, а також нарахування розміру пенсій військовослужбовцям які вперше виходять на пенсію (Постанова КМУ №704 від 31 серпня 2017 р.), і окремо перерахування пенсій особам які звільнені з військової служби (Постанова КМУ №103 від 21.02. 2018 р.) [4, 5, 6].

Слід зазначити, що вперше ведена тарифна сітка розрядів і коефіцієнтів посадових окладів військовослужбовців для визначення грошового забезпечення військовослужбовців, а також розмірів пенсійного грошового забезпечення, які напряму пов’язані з розміром прожиткового мінімуму для працездатних осіб.

Згідно Постанови КМУ №704 нова модель нарахування розміру грошового забезпечення військовослужбовцям, а також пенсіонерам – це шаг вперед, вона одночасно системно упорядковує посадові ланку всіх силових відомств щодо їх фінансового забезпечення. Але зосереджуючись на зменшені дефіциту ПФУ КМУ вирішив це зробити за рахунок існуючих військових пенсіонерів під час перерахування останнім пенсій – Постанова №103 від 21.02.2018 р. [4, 5].

Постанова КМУ №103 значно урізає права осіб, які вже звільнені з військової служби під час перерахування пенсій порівняно із військовослужбовцями, які тільки виходять на пенсію. Зазначимо, що Уряд у своїй Постанові порушив ряд законодавчих та нормативних актів України, а також міжнародних угод, що спровокувало частину військових пенсіонерів, для захисту своїх прав, звернутися до суду. Розглянемо ці факти більш детальніше.

Так, відповідно до вимог закону України «Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та інших осіб» військовослужбовцям звільненим до 27.03 2014 р. призначалася пенсія до 90% від їх грошового забезпечення в залежності від їх вислуги та інших умов. У 2014 р. до закону були прийняти зміни які зменшили цей показник до 70% [7].

Таким чином, з боку ПФУ, всупереч статтям 22 та 58 Конституції України, норми яких мають пряму дію, та з використанням їх норм у зворотному часі, у пенсіонерів незаконно з 1.01.2018 року відчужено до 20% пенсії.

У відповідності до ч. 2 ст. 6, ч. 6 ст. 19 Конституції України органи виконавчої влади здійснюють свої повноваження у встановлених межах та з додержанням принципів верховенства права. А за нормами ст. ст. 21, 22, 58, та 64 Основного Закону України конституційні права і свободи в Україні є невідчужуваними та непорушними, вони не можуть бути скасованими, звуженими за змістом або обсягом під час прийняття нових законів. *Прийняті закони не мають зворотної дії в часі і не можуть обмежувати існуючих прав.*

Таким чином, пенсії в розмірі до 90% грошового забезпечення за вислугу років призначена особам до березня 2014 р. довічно та у відповідності до ст. 63 Закону України від 09.04.1992 року № 2262-XII. Зміни в цей закон щодо 70% розміру пенсії внесені 27 березня 2014 р., а тому перерахунок раніше призначеної особам пенсії відповідно до чинного законодавства не міг бути змінений з погіршенням у зворотному часі. У правовому полі норма максимального розміру 70% обрахування пенсії може поширюватись на осіб, звільнених з військової служби та інших осіб лише після 27 березня 2014 р.

Зі змісту Рішення Конституційного Суду України від 09.02.1999 р. №1-рп/99 (справа №1-7/99 **про зворотну дію в часі законів та інших нормативно-правових актів**) вбачається, що дію нормативно-правового акту в часі треба розуміти так, що вона починається з моменту набрання цим актом чинності і припиняється з втратою ним чинності, тобто до події, факту **застосовується той закон або нормативно-правовий акт, під час дії якого вони настали або мали місце**. Положення

ч.1 ст. 58 Конституції України про зворотну дію в часі законів та інших нормативно-правових актів застосовуються у випадках, коли вони пом'якшують або скасовують відповідальність особи.

У Рішенні Конституційного Суду України № 10-рп від 22.05.2008 року, пункт 7.1 прописано – «Однією з конституційних гарантій прав і свобод людини і громадянина є недопущення їх **скасування (ч. 2 ст. 22 Конституції України)** чи **звуження** їх **змісту та обсягу** під час прийнятя нових законів або внесені змін до чинних законів **(ч. 3 ст. 22 Конституції України).**

Згідно законодавства України громадяни мають бути впевненими у своїх законних очікуваннях, що набуте ними право, його зміст та обсяг буде ними реалізовано, тобто **набуте право не може скасоване, звужене (правові позиції Конституційного Суду України в таких рішеннях: від 29.06.2010 року №17-рп/2010, від 22.12.2010 року №23-рп/2010, від 11.10.2011 року №10-рп/2011). Ухвалені рішення КСУ є обов'язковими до виконання, остаточними і не можуть бути оскаржені. Визнані неконституційними закони або окремі їх положення втрачають чинність з дня ухвалення такого рішення.**

Зокрема, Верховний Суд України, винісши постанови в адміністративних справах від 10.12.2013 року № 21-348 а-13 та № 21-420 а-13, а також у справі від 17.12.2013 року № 21-445 а-13, прийшов до висновку, що **під час перерахунку пенсій має застосовуватись норма, яка діяла на момент призначення пенсії.** Також зазначає, що **процедури призначення пенсії та перерахунку різні за змістом і механізмом**.

Крім того, зазначимо, що Конституційний Суд України у своєму рішенні від 13 травня 2015 року у справі №1-9/2015 щодо тлумачення положень ст. 63 Закону України «Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених військової служби, та деяких інших осіб» прописав, що виключно Верховна Рада України шляхом прийняття законів визначає види грошового забезпечення і критерії для обчислення та перерахунку пенсій зазначеним особам, а Кабінет Міністрів України, керуючись Конституцією та законами України, вживає заходів щодо реалізації прав осіб на пенсійне забезпечення.

Згідно зі статтею 17 Закону України «Про виконання рішень та застосування практики Європейського суду з прав людини», суди застосовують у розгляді справ Конвенцію та практику Європейського суду з прав людини як джерело права.

Європейський Суд з прав людини в справах «Пайн Велі Девелопмент ЛТД та інші проти Ірландії» від 20.11.1995 р. та «Федоренко проти України» від 1.06.2006 р. констатував, що певні законні очікування заявників підлягають правовому захисту та сформулював позицію для інтерпретації вимоги як такої, що може вважатися «активом», на який може розраховувати громадянин, як на свою власність.

У рішенні Європейського суду з прав людини (справа Суханова та Ільченка проти України) за заявами від 26.09.2014 р. щодо нездійснення перерахунку пенсій та надбавок до неї також зазначено, що ніхто не може бути позбавлений своєї власності інакше як в інтересах суспільства і на умовах, передбачених законом.

У відповідності до чинного законодавства України лише ст. 8 Закону України «Про правовий режим воєнного стану від 12.05.2015 р. та ст. 6 Закону «Про правовий режим надзвичайного стану» від 16.03.2000 року дають право органам влади на **тимчасове примусове відчуження або вилучення майна.**

Верховний Суд України в пункті 47 Рішення від 15.02.2018 р. №Пз/9901/8/18 820/6514/17 за результатами розгляду зразкової справи щодо пенсійного забезпечення колишнього працівника органів внутрішніх справ прийшов до висновку, що позивачу не може бути порушено право, гарантоване статтею 1 Першого протоколу Конвенції на мирне володіння своїм майном. Стаття 41 Конституції України також гарантує право власності, якого протиправно ніхто не може бути позбавлений, і воно є непорушним.

У своєму Рішенні від 27.02.2018 р. № 1-р/2018 (справа про оподаткування пенсій і щомісячного грошового утримання) **Конституційний Суд України зазначив**, що в сфері пенсійного забезпечення справедливим має визначатися такий підхід, за якого застрахована особа **може безперешкодно реалізовувати своє право на пенсію в повному обсязі**. Порушення пенсійного законодавства порушує справедливий підхід до встановлення пенсії, оскільки призводить до зменшення її фактичного розміру, який встановлюється з урахуванням співвідношення між тривалістю страхового стажу та розміром заробітної плати (доходу) особи.

Загальною Декларацією з прав людини 1948 р. передбачено, що кожна людина має право на ефективне поновлення в правах компетентними національними судами у випадках порушення її основних прав, наданих їй конституцією або законом (стаття 8). Право на ефективний судовий захист закріплено також у Міжнародному пакті про громадянські та політичні права 1966 р. (стаття 2) та в Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод 1950 р. (стаття 13), відповідно до якої кожен, чиї права та свободи, було порушено, має право на ефективний засіб правового захисту в національному органі, навіть якщо таке порушення було вчинене особами, які здійснювали свої офіційні повноваження.

Статтею 2 Закону України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців, осіб начальницького і рядового складу органів внутрішніх справ і деяких інших осіб), прописано, що ніхто не має права обмежувати зазначених громадян у правах і свободах, визначених законодавством України.

Упродовж 2016-2018 рр. міськрайонними судами Хмельницької області, а в 2018 р. і Хмельницьким окружним адміністративним судом ухвалено чимало судових рішень, які з дотриманням засад верховенства права та чинного законодавства, захистили права та соціальні гарантії пенсіонерів силових відомств, і зобов'язали територіальний орган ПФУ в Хмельницькій області перерахувати їх пенсії не лише із застосуванням 70% від грошового забезпечення, але й до 90%, які їм зараховувались під час призначення довічної пенсії (зокрема, справа № 822/1497/18 – розглянута 21.05.2018 р. Хмельницьким окружним адмінсудом; справа №822/1975/18 від 26.06 2018 р. – розглянута Хмельницьким окружним адмінсудом; справа № 175/1665/17(2-а/175/41/17 – розглянута 03.04.2018 р. Верховним Судом України).

Таким чином, обмеження пенсійних прав та соціальних гарантій осіб, звільнених із силових міністерств, є грубим порушенням статей 19, 21, 22, 58 та 64 Конституції України, які прямо прописують, що в Україні права і свободи людини і громадянина є невідчужуваними та непорушними, вони не можуть бути скасованими, звуженими за змістом або обсягом у прийнятті нових законів, а законодавчі та нормативно-правові акти не мають зворотної дії в часі. Такі дії посягають на діючий правовий порядок у державі, руйнують систему та гарантії соціального захисту пенсіонерів силових відомств. Це є ознакою їх прямої дискримінації за належність до певної соціальної групи з позбавленням конституційного права частини власності у вигляді пенсії.

Крім того, що Постанова №103 недораховує до 20% пенсії для осіб звільнених з військової служби вона зовсім не нараховує надбавки за підтримання бойової готовності, збереження державної таємниці, вчену ступінь та звання та ін. Таким чином, з одного боку Уряд підвищив пенсії військовим пенсіонерам, а з іншого боку за рахунок недоплати за цими пенсіями та порушенням вимог вказаних вище законів дуже волів зменшити дефіцит Пенсійного Фонду.

У цілому, пенсійна реформа 2016-2017 рр. вдосконалила солідарний рівень пенсійної системи, але не вирішила головну її проблему та тільки частково зменшила його дефіцит. Аналізуючи перебіг пенсійної реформи, можна виділити наступні зміни в пенсійній системі:

- втілення нових підходів до формування Пенсійного Фонду дало можливість підвищити розмір пенсій всім верстам населення;
- зменшилась кількість населення, яка виходить на пенсію, за рахунок прийняття більш жорстких умов виходу на пенсію. Так, збільшилися показники розміру страхового стажу для виходу на пенсію. З 2018 року 60-річні українці зможуть вийти на пенсію, якщо трудовий стаж досягнув 25 років. Поступово щорічно цей показник зростатиме на 1 рік, і до 2028 року має досягнути 35 років;
- змінилась методика нарахування загальних пенсій, вона стала більш прозора, була спрощена та представляє таку залежність

Розмір пенсії = Сз * Ікз * Кс

- змінилася методика нарахування пенсій для військових. Розмір грошового забезпечення став залежати від прожиткового мінімуму для працюючих.

Уряд взяв зобов'язання зменшити дефіцит Пенсійного Фонду та в 2019 р. вести обов'язкове накопичувальне страхування – другій рівень пенсійного забезпечення.

У той же час, слід зазначити, що солідарний рівень пенсійної системи для України є базовим і вимагає удосконалення та стабілізації, для чого необхідно:

- звільнити солідарну систему від невластивих для неї виплат (дострокові й пільгові пенсії);
- обмежити максимальний розмір пенсій, що виплачуються з солідарної системи й/або за рахунок коштів державного бюджету;
- поступово перерозподілити частку внеску на пенсійне страхування від роботодавця до працівника;
- створення рівних умов індексації. пенсій незалежно від закону, за яким призначена пенсія;
- скорочення пільг щодо дострокового виходу на пенсію й зі сплати внесків;
- створити умови для виведення більшої частину заробітної платні з тіні та збільшити кількість платників внеску до ПФУ;
- здійснювати перевірку матеріального стану осіб, що отримують категоріальні надбавки, і забезпечення єдиного принципу пенсійного забезпечення без привілеїв для будь-яких професій;
- розширити базу нарахування єдиного соціального внеску, що може підвищити доходи ПФУ.

Отже, вкрай незадовільний стан пенсійної системи України вимагає проведення комплексних заходів. Кожен окремий захід або незначні зміни не можуть зменшити або ліквідувати великий дефіцит Пенсійного фонду та одночасно створивши можливості для адекватного розміру пенсій. Реформа

повинна поєднувати різні підходи, зосередивши увагу на зменшення видатків пенсійного фонду, в основному за прийняття більш жорстких умов виходу на пенсію та скорочення різного роду привілеїв для дострокового виходу на пенсію.

Реформування пенсійного забезпечення – проблема загальнодержавного масштабу, для розв'язання якої необхідне об'єднання зусиль усіх політиків, без демагогії та популізму на основі наукових, документально підтверджених досліджень вітчизняних і закордонних аналітичних центрів. Інакше пенсійна система просто зруйнується, уразливі версти населення стануть незахищеними, а економіка України затримається у своєму розвитку.

Список використаних джерел:

1. Дробот Я. В. Напрямки реформування пенсійної системи в Україні. URL: http://molodyvcheny.in.ua/ files/journal (дата звернення: 14.11.2018).
2. Загореєва О. Ю Проблеми та напрямки реформування пенсійної системи України. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/ journal/2017/1/187.pdf (дата звернення: 14.11.2018).
3. Реформування пенсійної системи України. URL: http://042517-reforming-ukraine-pension-system%20(3).pdf (дата звернення: 14.11.2018).
4. Постанова КМУ №704 від 31 серпня 2017 року. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/ link1/KP170704.html (дата звернення: 14.11.2018).
5. Постанова КМУ №103 від 21.02.2018 р. URL: http://vobu.ua/ukr/documents/item/ postanova-kmu-vid-210218-r-103-pro-pererakhunok-pensii-osobam-iaki-zvilneni-z-viiskovoi-sluzhby-ta-deiakym-inshym-katehoriiam-osib (дата звернення: 14.11.2018).
6. Мельничук В. Пенсійна реформа: спроба № 4. URL: https://www.epravda.com.ua/ publications/2017/07/11/626962/ (дата звернення: 14.11.2018).
7. Закон України «Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та деяких інших осіб. URL: earch.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T226200.html (дата звернення: 14.11.2018).

УДК 316.624:343.614

СОЦІАЛЬНА РОБОТА СПРЯМОВАНА НА ПРЕВЕНЦІЮ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

О. В. ГРАБЧАК

Самогубство це складне явище, яке протягом вже багатьох століть хвилює психологів, філософів, теологів, соціологів та інших науковців. Деякі філософи навіть стверджували, що саме самогубство є по-справжньому серйозною філософською проблемою. Самогубство вимагає нашої уваги, оскільки є актуальною проблемою суспільного здоров'я, але його превенція, на жаль, є надважким завданням. На основі існуючих об'єктивних даних, можна стверджувати, що превенція суїцидів можлива, але для її здійснення потрібен широкий діапазон заходів, починаючи із забезпечення адекватних умов для виховання дітей та юнацтва, ефективне лікування психічних відхилень, а також контроль факторів ризику зумовлених спадковістю та оточенням. Також необхідною умовою успішної суїцидальної превенції є постійне підвищення освітнього рівня осіб, які є професійно залученими в цей процес і рівня усвідомлення значущості проблеми громадськістю.

Самогубство являє собою серйозну проблему громадського здоров'я. За даними ВООЗ кожні три секунди у світі відбувається спроба суїциду, а кожну хвилину здійснюється самогубство. Це означає, що від самогубств гине більше людей, ніж від військових конфліктів і навмисних убивств. Тому зниження рівня самогубств стало важливим завданням здоров'язбереження у світі. Починаючи з 2003 року 10 вересня в усьому світі відзначають Всесвітній день попередження самогубств за ініціативою Міжнародної асоціації попередження самогубств і за активної підтримки ВООЗ і патронажем ООН.

Значне місце в наукових працях педагогів, психологів відводиться проблемам особистісної тривожності (Спілберг-Ханін та ін.), суїциду як психосоціальному явищу (В. Пігіда, Н. Сабат, Л. Сафонова та ін.), суїциду як результату невирішеної кризи підліткового віку (О. Александрова, О. Боголюбова, М. Гуліна та ін.), особливостям психосоціальної допомоги підлітку-сиїциданту (Є. Змановська, Л. Шнейдер та ін.) та ін. Однак проблема соціально-педагогічної допомоги людям із суїцидальною поведінкою, насамперед практичний аспект її вирішення, залишається недостатньо дослідженою.

До XX століття попередження самогубств не входило до переліку актуальних проблем. Відомо, що однією з перших організацій, яка займалася в тому числі профілактикою самогубств, було створене в 1774 р. в Англії Королівське гуманітарне товариство [8]. Найбільш відомі громадські об'єднання, метою яких була профілактика самогубств з'явилися лише в XX столітті. У 1907 р. у США Геррі Уорен була заснована Національна Ліга порятунку життя – одна з перших волонтерських організацій, які на практиці довели можливість попередження самогубств. У 1953 році в Англії з'явилася всесвітньо відома громадська організація «Самаритяни». Крім громадських ініціатив, у другій половині XX ст. почали створюватися об'єднання вчених і наукові центри, які займаються проблемами вивчення і профілактики суїциду. У 1958 р. в Лос-Анжелесі був відкритий перший у США Центр профілактики самогубств. У 1966 р. там же, у США, Національним інститутом психічного здоров'я був створений Центр по вивченню і профілактиці суїцидів. У 1960 р. була створена Міжнародна асоціація із запобігання самогубствам (International Association for Suicide Prevention, далі – IASP) – нині провідна неурядова організація, яка співпрацює з ВООЗ з питання попередження самогубств. Форуми, що проводяться IASP це провідні світові майданчики, на яких обговорюються проблеми самогубств і їх превенції. Завдяки активній позиції вчених і громадських діячів починаючи з 80-90-х років XX ст. проблемі профілактики самогубств стали приділяти увагу на національному рівні.

В кінці XX ст. питання про необхідність попередження самогубств не раз піднімався на загальноєвропейському і глобальному рівнях. У 1985 р. зниження рівня самогубств було віднесено до числа 38 пріоритетних завдань Європейської регіональної стратегії здоров'я для всіх. У 1996 р., у зв'язку зі зверненням ряду країн, ООН за технічної підтримки ВООЗ було опубліковано посібник з розробки та реалізації національних стратегій щодо запобігання самогубств. У 1999 році ВООЗ виступила з глобальною ініціативою профілактики самогубств під назвою SUPRE (Запобігання самогубств), спрямованої на досягнення наступних основних цілей:

- домогтися тривалого зниження рівня суїцидальної поведінки з особливою увагою до країн, що розвиваються, і країн з перехідними соціальними і економічними процесами;
- ідентифіковувати, оцінювати і усувати на ранній стадії, наскільки це можливо, фактори, які можуть призводити молодих людей до самогубств;
- підвищити загальну поінформованість про самогубства і забезпечити психосоціальну підтримку людям з суїцидальних мисленням або досвідом спроб самогубств, а також друзям і родичам тих, хто намагався вчинити або вчинив суїцид.

© О. В. ГРАБЧАК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

У 2000-і рр. національні стратегії щодо запобігання самогубств були прийняті в цілому ряді країн: у Франції (2000), США (2001), Англії (2002), Шотландії (2002) та ін. За даними ВООЗ, у даний час подібні стратегії існують у 28 країнах. У цілому, на думку дослідників, найбільших успіхів у плані профілактики самогубств досягли такі країни як, США, Японія, Швеція, Фінляндія і Великобританія. У ряді країн приступили до реалізації або розробки національних стратегій з попередження самогубств вже другого покоління.

Причини самогубства складні та неоднозначні. Деякі люди, стикнувшись з важкою життєвою ситуацією або з поєднанням стресових факторів, виявляються більш вразливими щодо самогубства, ніж інші. Завдання суїцидальної превенції полягає в тому, щоб виявити людей, які вирізняються підвищеною вразливістю, з'ясувати обставини, за яких вона проявляється, і здійснити ефективне втручання (інтервенцію).

Дослідники виявили ряд загальних факторів, які, (особливо поєднуючись один з одним), підвищують суїцидальний ризик. До них належать соціокультурні фактори, стан психічного здоров'я людини, біологічні та генетичні особливості організму, а також актуальний соціальний стрес. Яким чином взаємодіють ці чинники, призводячи до самогубства і суїцидальної поведінки, ще недостатньо вивчено. Проте, наявні знання про ці фактори та їх поєднаннях вже використовуються для ідентифікації груп підвищеного ризику – популяцій, яким слід приділяти особливу увагу, оскільки частота скоєння самогубств у них перевищує середній рівень у населення в цілому. До них належать:

- підлітки;
- молоді чоловіки (у віці 15-49 років);
- люди похилого віку;
- корінне населення (наприклад, індіанці в США або аборигени в Австралії);
- особи, які страждають психічними захворювання;
- особи, які зловживають алкоголем і / або наркотиками;
- особи, які здійснювали раніше суїцидальні спроби;
- ув'язнені.

Суїцид це комплексний феномен, і, відповідно, його профілактика повинна враховувати це. Суїцид формується поруч взаємодіючих культурних, соціальних, психологічних, біологічних і ситуаційних чинників у поєднанні з проблемами психічного здоров'я, які виступають в якості основного фактору ризику. Люди не звертаються за професійною допомогою через стигматизацію психічних захворювань і, з тих же причин, також можуть боятися відкрити свій душевний біль оточенню.

У прагненні зробити стратегії запобігання суїцидів ефективними, а також культурно прийнятними, важливо враховувати ставлення до суїциду в суспільстві. Крім того, вкрай важливо брати до уваги біль і горе, які відчувають спільноти, сім'ї або окремі особи, які зіткнулися з суїцидом.

З огляду на постійне зростання кількості суїцидів, актуалізується необхідність поглиблення знань про суїцид як феномен, а також розширення арсеналу стратегій та методів роботи з людьми, які проявляють суїцидальну поведінку. Робота, спрямована на зменшення кількості суїцидів, буде ефективною за умови її проведення на рівні державної політики, соціальних, освітніх програм, на рівні громад, а також на особистісному рівні. Важливою в цьому ключі є робота фахівців – соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, психотерапевтів. Представники цих професій щоденно зустрічаються з людьми, які опинилися в складній життєвій ситуації і нерідко з емоційно нестійкими людьми, частина з яких може демонструвати суїцидальні нахили. Тому такі фахівці мають превентивний потенціал і можуть працювати в напрямку попередньої діагностики суїцидальності та запобігання суїциду.

Науковці виокремлюють таке поняття як суїцидальна поведінка, воно є значно ширшим, ніж суїцид, оскільки включає в себе будь-які внутрішні та зовнішні форми психічних актів, які супроводжуються уявленнями про позбавлення себе життя. Зокрема, сюди належать: завершене самогубство, суїцидальні спроби (замахи) та суїцидальні наміри (ідеї). Елементом суїцидальної поведінки можна також вважати суб’єктивну суїцидальну поведінку, що містить у собі суїцидальні думки, уявлення, переживання, а також суїцидальні тенденції, серед яких можна виокремити задуми та наміри. На практиці доцільно користуватися трьома ступенями цієї шкали: 1) пасивні суїцидальні думки характеризуються уявленнями, фантазіями на тему своєї смерті, але не на тему позбавлення себе життя як самодовільної дії («добре було б померти», «заснути й не прокинутись» тощо); 2) суїцидальні задуми – це активна форма вияву суїцидальності, тобто тенденція до самогубства, глибина якої збільшується з розробкою плану її реалізації, обдумуються спосіб, час і місце самогубства; 3) суїцидальні наміри передбачають приєднання до задуму рішення та вольового компоненту, який спонукає до безпосереднього переходу в зовнішню поведінку [9].

Про наближення суїциду свідчить, як правило, передсуїцидальний синдром. Його тривалість варіюється від декількох хвилин до тижнів і місяців. Частіше за все цей синдром спостерігається в старших підлітків і в дорослих людей. У ньому виокремлюють три стадії: 1) тривала історія наявності проблем у дитячому віці та ранній підлітковій фазі (наприклад, діти позбавлені батьківської уваги і турботи); 2) період ескалації, коли приєднуються всі проблеми даного періоду розвитку; 3) повне

відчуження від своїх близьких, період психологічно вимушеної самотності, яка дуже важко переноситься, коли будь-який чинник може стати «останньою краплею» [16, с. 241].

На думку О. Змановської, психологічна превенція суїциду здійснюється переважно в формі навчання розпізнаванню суїцидальних проявів і надання своєчасної допомоги близьким людям [9, с. 175]. Для цього варто знайомити осіб з близького соціального оточення з ознаками суїцидального ризику, а також окреслювати чинники, які можуть загострити стан внутрішнього конфлікту у людини із суїцидальними проявами. Цьому може допомогти також виконання вправ, які дозволяють здійснити самопізнання та оволодіти шляхами адекватної допомоги людині, що переживає кризу. Водночас слід неухильно дотримуватись психолого-педагогічної етики та культури.

Превенція суїцидальної поведінки повинна включати: дискусії на теми сенсу життя та вирішення проблемних ситуацій; навчання соціально-психологічним навичкам та умінням подолання стресу; надання соціальної підтримки за допомогою включення сім'ї, школи, друзів, близького оточення; проведення індивідуальних і групових психокорекційних занять щодо підвищення самооцінки, збільшення рівня самоконтролю, розвитку адекватного ставлення до власної особистості, емпатії; оволодіння навичками практичного застосування активної стратегії проблем, удосконалення пошуку соціальної підтримки, психологічна корекція пасивної стратегії уникнення, вироблення мотивації на досягнення успіху.

Основним методом психологічної допомоги людині з вже сформованою суїцидальною поведінкою виступає кризове консультування, мета якого полягає в утриманні людини в живих [9]. Спочатку слід будувати свою роботу таким чином, щоб «відтягнути час» і дочекатися закінчення небезпечного періоду. Якщо суїцидант повною мірою залучений до психологічного процесу, у нього виникає бажання дізнатися, куди веде його психолог, і він може вирішити «почекати» з виконання своїх суїцидальних намірів. Тому необхідно постійно будувати і підтримувати інтерес до занять із психологом. Разом з тим вкрай важливо дотримуватися принципу безперервності роботи і забезпечувати спадкоємність змісту занять. Слід взяти до уваги те, що в бесіді з будь-якою людиною, особливо з тим, хто готовий піти на самогубство, важливо приділити достатньо уваги активного вислуховування. Активний слухач – це людина, яка слухає співрозмовника з усією увагою, не засуджуючи його, що дає можливість його партнерові виговоритися без остраху бути припиненим. Активний слухач повною мірою розуміє почуття, які відчуває його співрозмовник, і допомагає йому зберегти віру в себе, він повинен сприяти тому, щоб співрозмовник був упевнений у тому, що його висловлювання про бажання померти почуті і зрозумілі.

І. Байкова наводить такі рекомендації щодо проведення бесіди з потенційним суїцидантом: 1) виразіть свою зацікавленість особою і долею співбесідника, проявіть симпатію до нього; 2) ставте питання прямо; використовуйте техніку активного слухання; 3) з'ясуйте, наскільки ясний образ майбутньої суїцидальної дії сформований у співбесідника: суїцидальний план, час і місце виконання, суїцидальні думки і спроби в минулому, як він сам оцінює вірогідність свого суїциду; 4) спробуйте з'ясувати причини й умови формування суїцидальних намірів, але не наполягайте на їх обговоренні, якщо для співбесідника це дуже важко; 5) спонукайте його висловити свої почуття, пов'язані з проблемною сферою; запитайте: чи доводилося йому раніше розказувати кому-небудь про те, що він говорить зараз (це питання допоможе відштовхнути співбесідника до думки, що, можливо, головна його проблема саме в соціальній ізоляції); 6) будьте готові до психотерапевтичної роботи (можливо, на довгий час) з вашим співбесідником [1].

Основною методикою в роботі з депресивними та суїцидальними клієнтами є метод кризової інтервенції. Це швидка медико-психолого-соціотерапія. Основна мета втручання – вплив на світогляд клієнта в бік реалістичності та пластичності, підготовка клієнта до конструктивного подолання життєвих криз. Терапевтичними мішенями в роботі із суїцидальним клієнтом є: проблемна ситуація; негативний когнітивний стиль (вивчена безпорадність); установки, що дозволяють суїцидальні спроби; саморуйнуюча поведінка (зловживання алкоголем, психоактивними речовинами, самоізоляція, пасивність) [1].

Профілактична бесіда повинна включати в себе наступні етапи:

Початковий етап – встановлення емоційного контакту зі співрозмовником, взаємовідносин «співчутливого партнерства». Важливо вислухати суїциданта терпляче і співчутливо, без критики, навіть якщо ви з чимось і не згодні (тобто потрібно дати людині можливість виговоритися). У результаті ви будете сприйматися як людина чуйна, що заслуговує довіри.

Другий етап – встановлення послідовності подій, які призвели до кризи; зняття відчуття безвиході. Має сенс застосувати такі прийоми: «подолання винятковості ситуації»; «підтримка успіхами» та ін.

Третій етап – спільна діяльність з подолання кризової ситуації. На цьому етапі використовуються: «планування», тобто заохочення суїциданта до вербального оформлення планів майбутніх вчинків; «тримання паузи» – цілеспрямоване мовчання, щоб дати йому можливість проявити ініціативу.

Завершальний етап – остаточне формулювання плану дій, активна психологічна підтримка суїциданта. Доцільно використовувати такі прийоми: «логічна аргументація»; «раціональне навіювання впевненості».

Якщо в ході бесіди людина активно висловлює суїцидальні думки, то її необхідно негайно перенаправити до психіатра до найближчої лікувальної установи. Якщо такої можливості немає, суїциданта конче необхідно спробувати переконати в наступному:

- важкий емоційний стан – явище тимчасове;
- його життя потрібна рідним, близьким, друзям і відхід його з життя стане для них важким ударом;
- він має право розпоряджатися своїм життям, але вирішення питання про звільнення з нього, через його надважливість, краще відкласти на деякий час, спокійно все обдумати тощо. Якщо людина зробила невдалу спробу самогубства, то ризик повторної спроби дуже високий. Причому найбільша її ймовірність у перші два місяці.

Рішення про здійснення суїциду слід розглядати як результат боротьби між бажанням жити і бажанням померти, і тому психолог повинен зосередити свої зусилля на тому, щоб створити перевагу на користь життя. Отримавши згоду від суїциданта зважити всі «за і проти» суїциду, слід попросити його перерахувати докази на користь життя і докази на користь смерті. Зрозуміло, що людині в її нинішньому стані важко знайти докази на користь життя, проте вона може пригадати, що примушувало її жити раніше, коли вона не мала бажання до самогубства. Для наочності можна записати ці докази в двох колонках на дошці або на аркуші паперу. Після цього слід попросити назвати, які з «минулих» доказів актуальні в сьогоденні або можуть мати силу в майбутньому. Треба відмітити, що суїцидальні клієнти схильні анулювати ті позитивні моменти, які були або присутні в їх житті: вони або забувають, або ігнорують, або знецінюють їх. Допомагаючи людині пригадати позитивні чинники або прямо указуючи на них, створюється противага його численним доказам на користь смерті. У результаті цієї техніки суїцидант набуває більш об’єктивний погляд на речі і докази на користь здійснення суїциду вже не здаються йому такими ж незаперечними, як раніше.

Існують також певні правила консультування осіб, які мають намір вчинити самогубство [11]:

1. З такими клієнтами потрібно частіше зустрічатися.
2. Консультант повинен звертати увагу суїцидального клієнта на позитивні аспекти в його житті.
3. Дізнавшись про намір клієнта вчинити самогубство, не слід панікувати, намагатися відвернути його іншим заняттям і вдаватися до моралізування. Така тактика лише переконає клієнта, що його ніхто не розуміє і консультант – теж.
4. Фахівець повинен залучити до роботи з клієнтом між консультативними зустрічами значущих для нього людей (близьких, друзів).
5. Клієнт повинен мати нагоду в будь-який час подзвонити консультанту, щоб той міг контролювати його емоційний стан.
6. За високої вірогідності самогубства слід вжити заходів обережності – проінформувати близьких клієнта, обговорити питання про госпіталізацію.
7. Консультант не повинен дозволяти клієнту маніпулювати собою за допомогою загрози самогубства. 8. Консультант зобов’язаний не забувати, що він не Бог і, незважаючи на свій високий професіоналізм, не завжди здатний перешкодити самогубству. Найбільшу відповідальність за власні дії несе сам клієнт. Консультант не може повністю і одноосібно відповідати за клієнта. Він лише професійно відповідальний за припинення реалізації суїцидальних намірів. Проте неспростовна аксіома – якщо клієнт дійсно хоче покінчити з життям, ніхто не здатний зупинити його.
9. Консультант зобов’язаний детально, у письмовій формі, документувати свої дії, щоб у разі нещастя він зміг довести собі та іншим, що діяв професійно і вжив усіх заходів для уникнення суїциду підопічного.

Узагальнюючи вищезазначене, можна сказати, що загадка добровільної смерті завжди буде хвилювати людство. Напевно, і в найгуманнішому суспільстві обставини будуть приводити людей до небезпечної межі. Але, спираючись на неповторну цінність кожного людського життя, суспільство може допомогти людині виробити життєстверджуючий світогляд, перейнятися вірою у велике призначення людини. Варто нарешті перейти від нескінченних розмов про рівні можливості для кожного до створення реальних умов. Домогтися того, щоб у своїй країні, на своїй вулиці, у своєму будинку людина відчувала себе захищеною і не боялась звернутись за допомогою. Самогубство це свідоцтво зростаючою роз'єднаності людей, коли реальне спілкування, співчуття, допомога підмінені віртуальними. Коли зв'язки людини зі світом слабшають, один шукає компенсації в алкоголі, інший у наркотиках, а третій починає думати, що він цьому світу більше не потрібен. Завдання спеціалістів, суспільства вчасно почути таких людей і не дати їм піти, адже з кожною людиною зникає безповоротно цілий мікровсесвіт.

Список використаних джерел:

1. Бойчук О. Л. Організація психологічної роботи щодо запобігання самогубств у шкільному середовищі: методичні рекомендації 2010-2011н.р. URL: www.nkmetka.gov.ua/ psyhologi4na_sl/recomend-socped.doc (дата звернення: 11.11.2018).

2. Берн. Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных; пер. с англ. А.И. Федоров. 4-е изд. Минск : Попурри, 2015. 528 с.

3. Виничук Н. В. Психология аномального поведения. Владивосток : Дальневосточный ун-т, 2004. 198 с.

4. Вовканич М. Д. Технології соціально-психологічної роботи з клієнтами, які схильні до суїциду : навч.-метод.посібник. Ужгород, 2002. 122 с.

5. Вайт Т. Работа с суицидальными клиентами. Подростковый суицид. Антисуицидальные контракты. *Рабочие листы*. Киев : УАТА, 2016. 7 с.

6. Грішило А. Самогубство – крик про допомогу *Ваше здоров'я. Медична газета України*. 2006. №07 (881). URL: http://www.vz.kiev.ua/pop/06-07/1.shtml#2 (дата звернення: 11.11.2018).

7. Гулдинг М. Психотерапия нового решения. Теория и практика. Москва : Независимая фирма «Класс», 1997. 288 с.

8. Життя є! Допоможи в це повірити близькій людині. *Газета «Галицьке слово».* 2011. № 25 (1660). URL: http://galslovo.if.ua/index_old.php?st=1387 32 (дата звернення: 11.11.2018).

9. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издат. центр «Академия», 2006. 286 с.

10. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Москва : Академ. проект, 1999. 240 с.

11. Кризисная психотерапия. *Психотерапевтическая энциклопедия* / под ред. Б. Д. Карвасарского. [2-е изд.]. СПб, 2000. 1024 с.

12. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. Москва : Смысл, 2001. 269 с.

13. Психолого-педагогическая помощь детям в кризисных ситуациях. Суицид. Возрастные аспекты суицидального поведения. *Ваш психолог. Работа психолога в школе*. URL: http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-forschool-psychologist/1023-psixologo-pedagogicheskaya-pomoshh-detyam-vkrizisnyx-situacziyax?start=3 (дата звернення: 11.11.2018).

14. Пігіда В. М. Суїцидальна поведінка неповнолітніх як соціальнопедагогічна проблема. *Український медичний альманах*. 2008. Том 11. № 6 (додаток). С. 118.

15. Психология социальной работы : учеб. для вузов / Александрова О. Н. и др. ; под ред. Марины Анатольевны Гулиной. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 350 с.

16. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю : навчальний посібник / наук. ред. та керівник проблем. групи Л. М. Вольнова. Київ, 2012. 275 с.

17. Сабат Н. Профілактика суїцидальної поведінки дітей та підлітків. Все для вчителя. 2007. № 11. С. 35–37.

18. Сафонова Л. В. Содержание и методика психосоциальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2006. 224 с.

19. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 198 с.

УДК 364.013

ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ ЗАХИСТУ ПРАВ ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ

К. В. ІГНАТЕНКО

Основою соціального захисту населення, фундаментом, від якого залежить надійність майбутнього країни, є вдосконалена система захисту прав дітей, в якій на правовому рівні закріплені будь-які дії тільки в найкращих інтересах дитини. Особливої актуальності ця тема набуває в період конфліктів, гуманітарних дій та надзвичайних ситуацій. Наразі в Україні темі захисту дитинства приділяється особлива увага. Актуальна вона і в соціальній роботі, і в діяльності державних структур (заклади освіти, медицини), і в діяльності недержавних органів (громадські об'єднання, міжнародні благодійні фонди й організації).

Вперше міжнародна спільнота відреагувала на проблему захисту найуразливішої категорії – дітей, які знаходяться в районах, уражених конфліктами, на Женевській конференції в 1924 році. Саме Женевська декларація прав дітей започаткувала низку творчого і практичного переосмислення, а в подальшому й імплементації, в правову площину різних країн системи захисту дітей, у тому числі фіксування їх прав. Але пройшов досить великий період часу перш ніж від декларування основ було перейдено до узгодження та прийняття у 1959 році Декларації ООН про права людини, а в 1989 році – Конвенції ООН про права дитини. Цей документ містить 54 статті, які стосуються торгівлі дітьми, дитячої проституції та дитячої порнографії, а також фіксують право на захист дітей від участі в збройних конфліктах. На цей момент до Конвенції про права дитини приєдналася переважна більшість країн світу, Україна ратифікувала Конвенцію в 1991 році.

Тема захисту дітей та захисту прав дітей (child protection, protection of children's rights) звертає увагу багатьох вчених-дослідників. Особливе місце займають дослідження, що присвячені становленню та вдосконаленню вітчизняної законодавчої системи захисту вразливих категорій, О. Вінгловської, І. Городецької, Ю. Деркаченко, О. Старовойтової, Ж. Петрочко, З. Кияниці, Н. Плахотнюк. Зокрема і досі не достатньо вивчені деякі аспекти теми, наприклад – захист дітей у гуманітарних діях в діяльності міжнародних і місцевих організацій.

Теоретичну базу вивчення даної теми також склали українські й міжнародні законодавчі акти, такі як: Конституція України, Закон України «Про охорону дитинства», Сімейний кодекс, Конвенція про права дітей ООН та інші нормативно-правові акти в галузі захисту дітей.

Мета статті – визначити особливості захисту дітей в Україні, розглянути міжнародні стандарти захисту прав дітей, принципи та шляхи їх впровадження.

Загальновідомо, що в наш час створена міжнародна спільнота реагування на надзвичайні події у всьому світі. Вона об'єднує в собі певні кластери – групи взаємодопомоги. Кластерна система була активована в Україні із настанням військового конфлікту в 2014 році. Ця система поєднує всі організації ООН, які займаються питаннями надзвичайної ситуації в Україні, а також громадські організації, державні структури, міжнародні організації та ін. Кожен кластер відповідає за одну сферу роботи. Так існують кластери води та санітарії, харчування, здоров'я, захисту прав людини та інші. Функціонування цієї системи дозволяє вчасно та ефективно надавати допомогу всім, хто її потребує з урахуванням індивідуальних потреб кожного. Завдяки міжнародній практиці реагування на складні надзвичайні ситуації, на кшталт гуманітарних дій, громадяни отримують не тільки пряму гуманітарну допомогу у вигляді продуктових та непродуктових наборів, грошових виплат, а ще й поглиблюють знання про захист дітей, мінну безпеку, надання психосоціальної підтримки, першої медичної допомоги тощо. Субкластер (кластер) захисту дітей є складовою частиною кластеру захисту прав людини. Мета цього субкластеру – координувати діяльність всіх організацій. Кластер захисту дітей очолює Дитячий фонд ООН – ЮНІСЕФ.

Діяльність субкластеру захисту дітей, як і діяльність спеціалізованих установ і міжнародних організацій, що займаються питаннями благополуччя дітей, насамперед, ґрунтуються на Конвенції про права дитини ООН. У Конвенції відмічається, що найвищий пріоритет віддається найкращим інтересам дитини. Кожна дитина має право на повне розкриття свого потенціалу, на якісну освіту, участь у справах і на захист від дискримінації. Конвенція про права дитини визначає права дитини на захист від зловживання і зневаги (ст. 19), дискримінації (ст. 2), різних форм експлуатації (ст. 32-36), діти, позбавлені батьківського піклування (ст. 20), діти-біженці (ст. 22), діти, яким загрожує наркоманія (ст. 33), діти, що потрапили в зону збройних конфліктів (ст. 38, 40) [2].

У своїй діяльності щодо забезпечення захисту дітей, які зазнали впливу збройного конфлікту, держава керується відповідними міжнародними та регіональними нормами, стандартами прав людини і гуманітарного права. Уряд підтримує роботу діючих у цій області осіб і організацій, зокрема, Уповноваженого Президента з питань дітей, таких комітетів і фондів ООН, як: UNICEF, UNDP, Комітет

© К. В. ІГНАТЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

з прав дитини, Комітет з прав людини, Рада Європи, Організація з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE) і цивільні громадські організації. Держава найактивнішим чином працює з цими акторами і сприяє їм для забезпечення того, щоб існуючі гарантії охорони прав дитини зміцнювалися і ефективно втілювалися в життя [3].

Останнім часом у контексті захисту прав дітей можна все частіше почути такий вислів, як «міжнародні стандарти захисту прав дітей». Це певний еталон, шаблон, показники, до виконання яких заохочуються держави. У міжнародних стандартах захисту прав в умовах гуманітарних дій визначені основні задачі та зміст, принципи діяльності, а також завдання та показники їх виконання. Процес входження України в ЄС передбачає імплементацію європейських стандартів та підходів до забезпечення прав дітей у збройних конфліктах.

Означені стандарти відображені в різноманітних міжнародних документах, зокрема:

- Постанові Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей (2010);
- Постанові Європейської комісії «Інвестиції у дітей: розірвати коло неблагополуччя» (2013);
- Загальноєвропейських рекомендаціях щодо переходу від інституційної системи догляду до системи, яка ґрунтується на послугах у сім'ї та громаді;
- Керівних принципах ООН щодо альтернативного догляду за дітьми (2010).

У Постанові Ради Європи, наголошено на фундаментальних принципах, яких мають дотримуватися уряди, а саме:

- дії в найкращих інтересах дитини;
- сімейно орієнтований підхід;
- участь дитини та її батьків у житті суспільства;
- комплексність, інтеграція та взаємодія надавачів послуг під час ведення випадку [1].

Україна взяла на себе зобов'язання щодо забезпечення захисних заходів, сприяти реалізації міжнародних стандартів, унеможливлювати будь-які форми фізичного, емоційного чи іншого насильства.

Приймаючи норми і стандарти міжнародно прийнятих прав людини і гуманітарного права, уряд активізує створення регіональних правових документів у цій сфері, вживає ефективних заходів щодо захисту дітей від впливу на них збройного конфлікту, щоб не допустити використання дітей в арміях і збройних групах, припинити безкарність. У багатьох ситуаціях зберігається обстановка безкарності осіб, які вчиняють злочини проти дітей, що кваліфікується як правопорушення міжнародним правом в галузі захисту прав людини, а також Римським статутом Міжнародного кримінального суду. В обстановці збройного конфлікту діти страждають абсолютно непропорційно, причому ці страждання різноманітні та мають довготривалі наслідки [5].

У постконфліктний період діти потребують спеціальної короткострокової і довгострокової допомоги, такої як розшук членів сім'ї, компенсація збитку і соціальної реінтеграції, програми фізично-соціальної реабілітації, участь у програмах роззброєння, демобілізації та реінтеграції, а також у рамках заходів правосуддя перехідного періоду.

Також у контексті реалізації даної теми, зусилля держави спрямовуються на те, щоб забезпечити підвищення обізнаності про механізми реагування в умовах надзвичайних ситуацій, зміцнення профілактики насильства, вдосконалення структур оповіщення і реагування всіх «систем», як у кризових ситуаціях, так і в мирний час. Актуалізація даного компоненту пояснюється головним чином соціальними (зовнішніми) причинами – вплив економічних чинників, психосоціальна нестабільність дорослих, порушення режиму звичайного життя, ослаблення захисного середовища в цілому, збільшення ризиків та загроз для життя та безпеки дітей. Наприклад, неможливість відвідувати навчальні заклади через їх ушкодження та аварійне становище; небезпечність зовнішнього середовища, де, зазвичай, можна було гуляти, через наявність залишків вибухівки тощо.

В арсеналі міжнародних стандартів захисту дітей чимало таких, що органічно поєднують у собі задоволення потреб дітей у їжі, житлі, одязі, воді, освіті, здоров'ї, та, чи не найголовніше, – потребу в сім'ї або дорослих, які б змогли піклуватися про дитину на той час, поки віднайдеться родина для дитини. Під час надзвичайних дій, ефективність захисного середовища оцінюється не через міцність кожного кола, з якого вона складається, а від того, наскільки вдало та скільки часу витрачається на взаємодію «інститутів», координацію спільних дій між собою. А також здатність знаходити спільне рішення в найкращих інтересах дитини. Наприклад, у випадках коли дитина роз'єднана з сім'єю з навмисних причин і перебуває в стані стресу та під загрозою багатьох ризиків, що можуть призвести до втрати життя: випадки евакуації під час надзвичайних ситуацій, смерті батьків, загублення чи вимушене залишення дитини в родичів тощо.

Для України дуже актуальним є стандарт, що впроваджується з метою забезпечення якості перебування та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Дотримання стандарту є обов'язковим для усіх державних та недержавних суб'єктів соціальної роботи, а також прийомних батьків і батьків-вихователів ДБСТ. Він встановлює базовий рівень якості соціальних послуг, гарантованих державою і якості влаштування дітей та їх виховання прийомними батьками і

батьками-вихователями. Дуже гарні можливості для цього надають міжнародні організації, благодійні фонди та громадські об'єднання на різних рівнях. За останні роки вони стали особливо «популярними» серед населення, яке постраждало від конфлікту на Сході України і знаходиться в складних життєвих обставинах. Захист прав дітей робить актуальним розширення географії просвітницької діяльності, а також охоплення більшої кількості фахівців, які працюють у системі захисту дітей. Моніторинг потреб учасників тренінгів показав актуальність проведення профілактичної роботи з сім'ями з метою захисту прав дітей та забезпечення їх найкращих інтересів. Зміст роботи з даною категорією може складатися як з просвітницького компоненту, так і може бути спрямовано на надання повного комплексу соціальних послуг, аж до повного взяття під соціальне супроводження, виходячи з потреб сім'ї, виявлених у процесі оцінювання.

Вплив збройного конфлікту на майбутні покоління може посіяти насіння для продовження конфліктів або їхнього повторного відродження. На подолання цієї ситуації спрямована психосоціальна підтримка дітей, постраждалих від збройного конфлікту. Вона ґрунтується на певних підходах й принципах та складається з різних форм – активні ігри, спорт, творчі заняття, бесіди, консультації тощо. Позитивне емоційне ставлення підсилює психосоціальну підтримку, що спонукає дітей до включення в спільну діяльність засобами гри, спорту та творчості, спонукає лише до включення в неї. Бажання дітей пов'язане із змістом діяльності, з процесом діяння.

Великим мотиватором до дій є встановлення позитивних міжособистісних взаємин з дорослими – організаторами психосоціальної підтримки, аніматорами, що користуються авторитетом. Завдяки виявленню до дітей почуття любові, поваги, піклування, допомоги, розумової вимогливості аніматор стає для них ближчим, проявляються якості лідера, якого наслідують діти. На відміну від, наприклад, дитячої праці, яка спонукається стосунками з дорослими, безпосередній результат для дітей є побічним продуктом, прямим же в цьому випадку виступає схвалення дорослого. У цьому виді життєдіяльності діти розглядають стосунки з аніматором у системі «старший товариш – молодший товариш», тобто стосунки в системі «фасилітатор – дитина» (facilitator – від англ. to facilitate – спрощувати, згідно вчення К. Роджерса в контексті особистісно-орієнтованої педагогіки фасилітатором називають педагога, який полегшує складний шлях зросту та допомагає дитині в процесі розвитку) [4].

Важливим і цінним принципом є те, що під час таких організованих та структурованих ігор розвиваються психологічні, фізичні та розумові навички в дітей різного віку. Очевидно, що їх формування відбувається в процесі аналізу дитиною власного «Я» під час психосоціальних занять. Позитивні емоції – радість багато в чому визначається усвідомленням власних дій, які супроводжують процес гри. Ті рухові відчуття, які діти одержують від реальної участі в ній, об'єднуються в задоволення від гри. Передумовою розвитку дитини, її психосоціальної підтримки, а отже, і її захисту, є осмислення себе у взаємодії з оточуючим середовищем. Саме гра як процес стабілізує стан дитини в безпечному дружньому до дитини середовищі. Вона має значний вплив на захист дітей, а саме:

- Змінює ставлення дорослих, які опікуються дітьми, що дозволяє посилити роль дітей у прийнятті рішень щодо їхнього життя.
- Посилює життєві навички дітей у напрямку збільшення самоповаги, психічної стійкості та самозахисту.
- Шляхом участі в іграх забезпечується виявлення та захист дітей групи ризику.
- Збільшує ступінь залучення громади через участь її ключових членів у заходах і тренуваннях.

Отже, гра є інструментом для захисту дитини, що пояснює включення ігрових методик до програм, спрямованих на захист дітей, як національних, так і міжнародних організацій.

Спеціалісти із захисту дітей мають намір докладати зусилля для скорочення короткочасного, середньострокового і тривалого впливу збройного конфлікту на дітей, діючи ефективним і всеосяжним чином, використовуючи всю різноманітність наявних в їх розпорядженні інструментів, ґрунтуючись разом з тим, на кращих міжнародних практиках та напрацьованому на даний час українському досвіді.

Загалом дотримання Україною міжнародних стандартів захисту прав дітей у збройних конфліктах є запорукою збереження життя, фізичної і психічної цілісності, здоров'я та відносного соціального благополуччя постраждалим дітям та їхнім сім'ям, а також громадам як на Сході України так і в регіонах, що приймають переселенців із зони АТО. Об'єднання зусиль в найкращих інтересах дітей є важливою передумовою інтеграції до ЄС та дотримання загальнолюдських цінностей [3].

Висновок. У міжнародних стандартах захисту дітей робиться наголос на те, що у країнах, які зазнали наслідків збройних конфліктів, підсилювати психічну стійкість вразливих дітей і покращувати їхнє психологічне самопочуття в цілому. Це відбувається завдяки розвитку їхніх життєвих навичок (адаптивність, співпраця, емпатія, вміння контролювати емоції, спілкування, відповідальність тощо). Таким чином, імплементація міжнародних стандартів захисту прав дітей в умовах збройного конфлікту направлена також на організацію заходів, які зменшують агресивну поведінку, покращують стосунки із однолітками та зміцнюють психічну стійкість.

Звичайно, що найкращий спосіб захистити дітей – це припинити будь-які військові дії. Але вплив збройного конфлікту на дітей зберігатиметься в коротко, середньо та довгостроковому

періоді. Держава має докласти зусиль задля актуалізації захисту дітей, забезпечити дію найкращих міжнародних практик, що втілені в стандарти у сфері прав людини та міжнародного права.

Ця стаття не претендує на вичерпаність усієї теми. Пошук подальших наукових розробок вбачаємо в таких напрямках, як діяльність громадських організацій щодо захисту дітей в умовах гуманітарних дій.

Список використаних джерел:

1.Демиденко К. Шляхи імплементації міжнародних стандартів стосовно дитини до національного законодавства. URL: file:///C:/Users/% D0%B8%D0%BD/Downloads/jnn_2011_3_4%20(1).pdf (дата звернення: 14.11.2018).

2.Конвенція про права дитини. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 14.11.2018).

3.Стефанчук М. Захист суб'єктивних цивільних прав дітей в умовах збройних конфліктів через призму адаптації законодавства України до стандартів ЄС (проблеми пріоритетів та термінології). *Науковий Вісник Ужгородського національного університету*. Серія Право. Випуск 45. Том 1. 2017. С. 101–105.

4.Фасилитатор. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80 (дата звернення: 14.11.2018).

5.Щодо дотримання Україною міжнародних стандартів захисту прав дітей у збройних конфліктах. Аналітична записка. URL: http://www.niss.gov.ua/articles/1660/ (дата звернення: 14.11.2018).

УДК 364.016-058.862(4-15)

ДОСВІД ПРОВІДНИХ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ ЩОДО ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА

Л. В. КАЛЬЧЕНКО

На етапі пошуку ефективних рішень проблеми соціального сирітства в Україні цілком логічним є вивчення й усвідомлення досвіду провідних країн світу щодо політики підтримки і допомоги сім'ям із дітьми, превенції дитячого сирітства, попередження випадків бездоглядності та безпритульності дітей і їх соціального захисту.

З цією метою ми звернулися до аналізу наукових досліджень, присвячених процесу еволюції соціальної роботи в західноєвропейських країнах щодо запобігання негативному явищу соціального сирітства та опису практики соціальної допомоги, підтримки та захисту соціально уразливих категорій сімей і дітей. Серед науковців і практиків, дослідження яких присвячені даній проблематиці, варто відмітити наукові доробки В. Барабаша, В. Безлюдної, І. Братусь, В. Вознюк, Л. Волинець, А. Волкова, І. Долі, А. Капської, Д. Козлова, В. Козубовського, Р. Корнюшиної, С. Кубіцького, К. Кузьміна, Н. Лєснікової, А. Лященко, Н. Микитенко, М. Ромм та Т. Ромм, Є. Новак, Є. Лозовської, М. Кузнєцова, Є. Холостової, М. Целих та інших дослідників.

Необхідно також зазначити, що саме досвід зарубіжних країн з превентивного напряму соціально-педагогічної роботи щодо розв'язання проблеми соціального сирітства є ще мало дослідженим і систематизованим у вітчизняній науковій теорії та практиці соціальної педагогіки і соціальної роботи. Саме тому основною ***метою даної статті*** є аналіз досвіду провідних країн Західної Європи з питань превенції та локалізації явища соціального сирітства.

Розпочинаючи аналіз європейського досвіду превенції соціального сирітства, хотілося б наголосити, що в деяких країнах Європи існує низка постанов у сфері шкільного соціального законодавства, які визначають сім'ю як соціальний інститут, що виконує важливі біологічні, економічні соціально-політичні функції. Саме тому, з нашої точки зору, важливо звернути увагу на формування сімейної соціальної політики зарубіжних країн як офіційного превентивного механізму в практиці запобігання негативному явищу соціального сирітства.

Аналізуючи досвід суспільної практики економічно розвинених країн Західної Європи щодо розв'язання проблеми дитячого сирітства, ми звернули увагу на історичне дослідження М. Ошаніна [1], який, вивчаючи історію організації догляду за сиротами в західноєвропейських країнах на початку XX ст., виділяв два підходи державної влади щодо вирішення проблеми сирітства – *романський і протестантський*.

Автор зазначав, що у таких країнах як Італія, Франція, Іспанія, Австрія та Росія, що належали *до романської системи*, організація піклування про сиріт була справою уряду держави. Для такої системи притаманним було збільшення кількості великих виховних будинків, що займалися прийомом немовлят із бідних сімей, батьки яких не в змозі були забезпечити можливість залишатися дітям у сім'ї. На думку їх перших засновників, ці будинки повинні були сприяти зменшенню дітовбивства в країні. Однак багаторічний досвід діяльності цих закладів показав, що такі виховні будинки відрізнялися високим показником смертності дітей із різних причин.

У таких же країнах як Німеччина, Швейцарія, Швеція, Данія існувала так звана „*протестантська система піклування*", характерними рисами якої були: невелика кількість виховних будинків, повільне збільшення кількості дітей у них, низька смертність дітей, які виховувалися здебільшого під наглядом громади або місцевих організацій. Уряд цих країн приходив на допомогу в особливо важких ситуаціях, коли не вистачало коштів для догляду за дітьми. Організація піклування залишалася у веденні громади [1, с. 26]. На думку М. Ошаніна саме протестантська система, в порівнянні із романською, була найбільш перспективною і, фактично, доводила необхідність залучення громади, а також ефективність дій суспільних інституцій у справі попередження соціального сирітства.

Необхідно відмітити, що, як показує аналіз наукових джерел, видатні діячі різних країн Європи приділяли увагу пошуку ефективних моделей подолання явища соціального сирітства, його превенції, розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, які потрапили у складні життєві обставини. Так, за свідченням Н. Басова [2], С. Кубіцького [3], П. Циткілова [4], **у Франції** XVII ст. існували сирітські будинки, що утримувалися як за рахунок уряду, так і за рахунок благодійних коштів громад і департаментів. Тобто, до справи попередження сирітства і захисту вразливих категорій дітей, окрім держави, поступово долучалися і громадяни-благодійники. Розвиток приватної благодійності у Франції традиційно пов'язують із ім'ям Вінсента де Поля, який заснував орден лазаристів, що в середині XVII століття відкрив у Парижі притулок для сиріт. Перед революцією 1789 року у Франції було відкрито 2185 суспільних закладів допомоги, в яких отримали прихисток 400 тисяч дітей-знайд…[4, с. 162].

© Л. В. КАЛЬЧЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

В XIX столітті у всій Франції відкривалися і спеціальні колонії для бідних, безпритульних дітей-бродяжок, що утримувалися на кошти держави. Широке розповсюдження, не лише у Франції, а й у всій Європі, отримали також денні притулки для дітей, що мали назву дитячих садків та утворювалися для дітей, чиї батьки були зайняті на виробництві, з числа найбідніших прошарків населення. Це були перші заходи превентивних дій держави щодо запобігання явищу соціального сирітства. Старші діти навчалися в цих садках азам ремесла, шиття, в'язання тощо. У середині XIX століття мережа денних притулків у Франції складалася із 400 закладів [2, с. 147].

Необхідно відмітити, що Франція була першою країною Європи, яка ще в XIX ст. пережила різкий спад народжуваності та скорочення чисельності населення. Вона першою в 30-х роках минулого століття почала проводити політику захисту сім'ї. Ясла та дитячі садки стали ключовим елементом сімейної політики. Навіть у часи кризи, коли люди опинялися без роботи або заробляли менше, держава продовжувала піклуватися про дітей [5, с. 14], опікуватися справами захисту сімей із дітьми, що стало основою становлення й розвитку політики превенції соціального сирітства в країні.

У сучасній Франції, поруч із популярними здавна яслами та дитячими садками, існує система ясельних груп для малят трьох-п'яти місяців від народження. Ці заклади субсидіюються державою й дуже допомагають у соціалізації дітей. У таких закладах працюють компетентні й кваліфіковані вихователі (до кількох осіб одночасно на групу). Ясла відкриті з 7.30 до 18.30, що дає батькам змогу працювати. Цікавим і дієвим рішенням французького уряду з підтримки батьків є інститут «державної няні», так званої денної няньки, акредитованої державою, яка може взяти доглядати до себе додому не більш чотирьох малят. Батьки їй платять, але натомість мають від держави податкові пільги й субсидії – від 150 до 300 євро на місяць. Завдяки такій системі ніхто у Франції не наймає няньок нелегально. Дехто (близько 2%) запрошує няньку до себе додому [3, с. 150]. Все це, з одного боку, дозволяє контролювати і регламентувати діяльність інституту гувернерства, а з іншого – є однією з форм підтримки сімей з дітьми, батьків у виконанні ними батьківських функцій, спрямованої на попередження дитячої бездоглядності та можливого розвитку ситуації ризику соціального сирітства.

Підтримка одиноких матерів є ще одним напрямом превентивної політики Франції щодо запобігання явищу соціального сирітства. Одинокі мами отримують спеціальну допомогу перші три роки після народження дитини, окрім загальної державної допомоги, що сплачується всім родинам з дітьми до їх повноліття. Податкова політика країни створює ситуацію, за якої одиноким мамам не вигідно додатково працювати, навіть у режимі тимчасової неповної зайнятості, і вони всіляко можуть присвятити себе догляду й вихованню дитини [6, с. 292]. Всі ці заходи, у свою чергу, зменшують ризик виникнення ситуації відмови від дитини, запобігають соціальному сирітству.

Досліджуючи європейську історію становлення і розвитку превентивної практики запобігання дитячому сирітству, слід зазначити, що в **Німеччині**, наприкінці XVIII ст., існували сирітські будинки, якими керувала держава, але внаслідок їх сильної критики багато з них було закрито. Хоча пізніше вони знову почали створюватися, тому що влаштування сиріт у приватні сімейства не завжди було можливим. Із початком XIX століття стали активно утворюватися благодійні спілки й організації Німеччини, які зосереджували свою увагу на допомозі безпритульним дітям, серед яких найбільш відомим був «Союз із захисту дітей від жорстокого поводження й експлуатації» у Берліні [7, с. 12-13; 2, с. 156]. Цей приклад підтверджує факт залучення жителів громади до участі у вирішенні проблеми покинутих дітей, адже навіть у ті часи мова йшла про створення недержавних організацій, які виступали активними суб'єктами місцевої спільноти у вирішенні проблем соціального сирітства, допомоги дітям-сиротам у їх становленні та захисті.

У сучасній Німеччині превентивна стратегія реалізується соціальними службами для дітей, підлітків і родин, що поєднуються поняттям «дитячо-підліткова допомога». Робота з дітьми і підлітками розділяється на два аспекти: турбота про підлітків і допомога у вихованні [3].

Турбота про підлітків охоплює всі заходи щодо організації вільного часу або дозвілля дітей і підлітків: діяльність молодіжних центрів, робота в молодіжних організаціях, робота в галузі освіти молоді, сприяння і допомога спортивному руху, будівництво спортивних площадок, заходи щодо проведення канікул, допомога в проведенні відпочинку, міжнародні зустрічі, охорона прав і праці підлітків. Мова йде про широку превентивну роботу з дітьми і підлітками [3, с. 154].

Що стосується «*допомоги у вихованні*», то мається на увазі надання соціальної допомоги підліткам і тим родинам, у яких є значні труднощі, наприклад, проблеми у вихованні, проблеми спілкування і насильства в родині, аномалія батьків, дітей і підлітків. З цією метою в країні створено *служби із захисту виховання*, що є однією з форм підтримки родин, які мають проблеми психолого-педагогічного характеру. Завдання цих служб – надання підтримки батькам у питаннях виховання дітей, а також у наданні допомоги дітям і підліткам у формі поради або діючої допомоги, щоб у такий спосіб попередити небезпеку, яка насувається, або запобігти всіляким сімейним конфліктам і відхиленням у поведінці підлітків. У складі даних служб зайняті соціальні педагоги, які надають допомогу родині безупинно (більш ніж 3 роки) й інтенсивно (до 20 годин на тиждень) у формі бесід із батьками і дітьми у вільний час. Мета соціально-педагогічної допомоги родині полягає в тому, щоб не допустити скерування дітей у дитячий будинок або інтернат. Перебування дітей у родині обходиться

дешевше, ніж перебування в інтернаті, тому в силу своєї ефективності в останні роки такій превентивній формі роботи надається перевага та відбувається постійний процес її удосконалення і розвитку [6, с. 155-158].

Для роботи у сфері дитячо-підліткової допомоги, профілактики дитячої і підліткової злочинності, роботи з батьками у Німеччині створено мультидисциплінарні команди фахівців, які працюють у відповідних соціальних організаціях. У складі таких команд превенції – соціальні працівники, соціальні педагоги, психологи, педагоги, соціологи, вихователі, лікарі та юристи.

В історії становлення політики захисту дитинства та створення німецьких і швейцарських сирітських закладів XIX ст. заслуговує на увагу Гофвільська колонія (неподалік м. Берн, Швейцарія), створена швейцарським педагогом і агрономом Еммануелєм фон Феллєнбергом, у якій виховання сиріт було побудовано разом з тим, що поряд із шкільними заняттями вихованці займалися земельною справою, таким чином покриваючи витрати на своє утримання й отримуючи самостійність [7, с. 12-13; 4, с. 35], а в подальшому таке виховання сприяло кращому облаштування цих дітей у житті, їх більш успішному становищу і самореалізації.

Необхідно відмітити, що у Швейцарії існують *служби церковні*, а також *общинні*, що безпосередньо належать до кантону (країна розділена на 26 кантонів і кожний з них має власне законодавство). Функціонують також *багатопрофільні центри* опіки, розв'язання вікових проблем тощо, які виконують превентивну місію, діють на випередження ризику соціального сирітства. *Церковні громади* працюють диференційовано з підлітками, самотніми матерями, безпритульними, вдовами допомога ґрунтується на принципі: «Спочатку слід використати всі можливості родині». Якщо їх виявляється недостатньо, тоді залучаються приватні чи церковні служби [2, с. 165-166].

Поруч із багатопрофільними центрами соціальних служб по роботі з сім'ями та дітьми, у Швейцарії створено мережу *служби допомоги молоді,* до якої належать *виховні дитячі і юнацькі інтернати*, *пункти молодіжних зустрічей*, *молодіжні центри юнаків та дівчат*, де проводяться спільні заходи, бесіди, індивідуальні консультації [8, с. 216-218]. Така превентивна практика свідчить про активне залучення громадського сектору до процесу попередження соціального сирітства та ефективну співпрацю держави і суспільства в цій справі.

Аналізуючи досвід Австрії, варто зазначити, що практика розв'язання проблеми соціального сирітства, його превенції та організації роботи з дітьми-сиротами пов'язана з ім'ям Германа Гмайнера і діяльністю організації «SOS – Кіндердорф» («Дитяче містечко» – модель дитячого будинку із сімейним вихованням (дитячий будинок сімейного типу)), що сьогодні являє собою благодійну організацію «SOS Children's Villages International», філіали якої представлені у сто тридцяти трьох країнах світу, у тому числі й в Україні.

У середині XX століття ідея щодо створення дитячих селищ [9], запропонована австрійчьким педагогом Германом Гмайнером, який у 1949 році збудував перший будинок майбутнього дитячого містечка «СОС – Кіндердорф» для дітей, які залишилися без піклування батьків, стала найбільш вдалою і результативною практикою запровадження сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей категорії «соціальних сиріт». За задумом засновника дитячі селища або містечка повинні були об'єднувати декілька котеджів, призначених для окремої сім'ї, яка складалася із матері-вихователькі і декількох дітей (віком від 6 до 8 років). Хлопчики й дівчатка вважалися в ній братами й сестрами. Жінка погоджувалася зробити материнство своєю професією й способом життя і, взявши на виховання 6-7 дітей, різних за віком, ставала господаркою в домі. Вона ж визначала стиль і уклад життя, вирішувала конфлікти. Господарством дитячого селища займався невеличкий штат працівників, який складався із адміністратора і декількох його помічників. Мати-вихователька «гмайнеровського містечка» – це особлива фігура, з одного боку вона є службовцем, що отримує заробітну платню, має право на вихідні, відпустку, лікарняний бюлетень, пенсію, а з іншого – її служба це не просто професія, це повне служіння чужим дітям, адже вона відмовлялася від власної родини [9;10].

Паралельно із розвитком мережі дитячих містечок, в Австрії наприкінці 80-х років XX століття було розроблено нову модель терапії; віденський дитячий телефон; спеціалізований дитячий будинок тощо [11, с. 315]. Діяльність цих структур спрямована на попередження і локалізацію причин виникнення соціального сирітства, що можуть спровокувати неналежний догляд за дітьми, відмову батьків від власних дітей.

Як показує аналіз досвіду попереджувально-профілактичної роботи Швеції, ще з 1982 року в країні розпочала дію національна добровільна програма «*Контактна модель роботи з сім'єю*». Суть цієї програми в тому, що місцеві комітети соціального забезпечення підбирають сім'ї або окремих осіб для надання підтримки іншим сім'ям, що опинилися в складних життєвих ситуаціях. Підібрані особи є звичайними громадянами без професійного досвіду, але які вміють контактувати, підтримати, допомагати іншим. Крім основної мети – надання підтримки – контактна модель роботи з сім'єю дозволяє: 1) розширити мережу обслуговування клієнта; 2) попередити відчуження батьків і дітей; 3) дати дітям можливість встановлювати стосунки з іншими дорослими та мати в якості зразка людину чоловічої або жіночої статі (у разі виховання дитини в неповній сім'ї); 4) дати можливість батькам

провести вихідні дні за власним бажанням і планом; 5) підтримувати батьків у їх батьківській ролі. Контактна модель використовується в роботі з різними типами сімей: неповними, розлученими, залежними від алкоголю й наркотиків, які виховують дітей з інвалідністю, молодими сім'ями [6, с. 285-286].

Секретарі контактного обслуговування проходять спеціальну підготовку. Вона включає індивідуальне консультування, а також групову роботу в формі тренінгу. Це дозволяє соціальним працівникам глибше зрозуміти ролі членів сім'ї, залучених у різні конфлікти. Проводяться також курси, на яких секретарі різних районів зустрічаються, обмінюються поглядами, досвідом [3, с. 211-212]. Підбір сімей або осіб для контакту здійснюється різними способами:

1. Підбір, орієнтований на клієнта. У цьому випадку здійснюється пошук особи або сім'ї для контакту з певним клієнтом. Іноді клієнт сам пропонує сім'ю або окрему людину, якій він довіряє.

2. Індивідуально орієнтований підбір. Він полягає в спробах переконати певних осіб, підібраних для контакту взяти на себе відповідальність і попрацювати з сім'єю.

3. Загальний підбір. Він полягає у використанні засобів масової інформації для залучення широкого кола громадян, із числа яких можуть бути підібрані особи для контакту [12, с. 67].

Окрім такої форми роботи з сім'ями або особами для контакту використовується навчання в формі вечірніх семінарів з конкретної проблематики або у вигляді гуртків. Гуртки зазвичай складаються з групи людей і підготованого лідера, які зустрічаються один раз на тиждень і обговорюють теми, що цікавлять групу на підставі заздалегідь складеного плану. До тематики таких зустрічей входять теми: соціальні ризики для дитини; допомога жінкам, які потерпають від домашнього насилля; сімейні стосунки; робота в якості осіб для контакту тощо. Досвід шведських фахівців показує, що дуже важливо заохочувати людей до планування освітніх програм [6, с. 287].

Загалом у Швеції, де рівень неповних сімей становить 32% і є найвищим у Європі, стратегія державної політики допомоги неповним сім'ям орієнтована на успішне поєднання одинокими батьками своїх батьківських функцій, їх ефективного виконання і професійної діяльності. Одинокі матері отримують спеціальні виплати від держави лише на дітей, а не на утримання матері, яка не працює. Водночас держава забезпечує їй не лише робоче місце, а й тимчасові виплати на період перенавчання або отримання спеціальності, що необхідна для отримання більш оплачуваної роботи. Батьки, які працюють, мають широкий вибір різноманітних форм позасімейного догляду за дітьми [6, с. 290]. Тобто важливо відмітити, що шведська модель превенції соціального сирітства максимально орієнтована на роботу із біологічними сім'ями задля збереження дитини в сім'ї та надання родині своєчасної допомоги.

У Норвегії найбільш розповсюдженою формою турботи про сиріт є їх влаштування в благополучні сім'ї на виховання. У залежності від того, на скільки дитина позбавлена батьківського піклування, визначається й роль других батьків у її житті. Деяких дітей, чиї батьки зловживають алкоголем, але роблять спроби позбавитися цієї залежності й лікуються, відправляють до піклувальників на вихідні. Прийомна сім'я також має право просити соціальні служби дозволити їй взяти цю дитину на канікули, свята, проводити з нею заняття спортом, музикою, естетично розвивати її. Дітей, ізольованих від батьків у дитинстві, за їх проханням влаштовують у інших містах або районах, надаючи їм державну підтримку для отримання освіти, роботи, житла на новому місці. Прийомні батьки також турбуються про своїх підопічних у міру своїх можливостей. І де б не знаходилися діти (у притулках місцевих органів самоврядування, прийомних сім'ях) вони залишаються державними дітьми, тобто тими, кому гарантовані підтримка держави, захист за законом, глибока повага до їх людських прав [7, с. 22-23; 11, с. 156].

Ефективною превентивною тактикою щодо розв'язання проблеми соціального сирітства, яку використовує уряд Норвегії, є спеціальна матеріальна допомога одиноким матерям, з метою догляду і виховання дитини вдома до досягнення нею 10 років [6]. Окрім цього неповні сім'ї мають також систему соціальних пільг та виплат, що дозволяють їм жити вище рівня офіційної бідності в країні.

Давні традиції щодо політики рішення проблеми дитячого сирітства має й Сполучене Королівство Великобританії та Північної Ірландії. Так, ще в XIX ст. в Англії, існувала система соціальних установ для сиріт – «робітничих будинків», у яких відкривалися сирітські притулки, де знаходили «призрєніє» діти-сироти, які не могли бути влаштовані в приватні сімейства. У притулках для ночівлі відкривалися робітничі школи для вуличних дітей [7, с. 13; 2, с. 174], які, разом із вихованням, навчали дітей навичкам робітничих професій. Дана система закладів була зорієнтована на захист соціально вразливих категорій дітей і локалізацію проблеми дитячої безпритульності.

Сучасна соціальна політика Великобританії щодо захисту дитинства і розв'язання проблеми соціального сирітства носить превентивний характер і ґрунтується на розгалуженій мережі соціальних служб, що об'єднує три типи організацій, які надають служби, і громадських об'єднань щодо їх підтримки, які спрямовані на локалізацію явища соціального сирітства та організацію відповідних профілактично-корекційних заходів. Практика показує, що у випадку виявлення неблагополучної сім'ї, в якій не створені належні умови для нормального розвитку дитини, де її ображають, карають, чи взагалі не звертають на неї уваги, що негативно починає позначатися на поведінці дитини, її (дитину)

тимчасово вилучають із такого середовища. І найбільш поширеними заходами в подібних випадках є «fostering» і «mainstay». Точний переклад цих термінів зробити досить важко, але суть їх у тому, що вони означають догляд за чужою дитиною, особливий вид опікунства [3; 13; 14; 15].

«Fostering» передбачає перебування у прийомній сім'ї (якій частково делегуються батьківські права) протягом тривалого періоду часу, як правило – до повноліття. Проте контакти дитини зі справжніми батьками зберігаються, і як тільки умови, наприклад економічні, в сім'ї стають більш сприятливими для виховання дитини, вона знову повертається до своїх батьків. Фостерна сім'я є особливим соціально-педагогічним феноменом британського суспільства. …Під час створення фостерної сім'ї суттєвими моментами є: поетапне введення дитини у фостерну сім'ю; врахування важливих проблем у дітей-сиріт: посилена турбота про гетеросексуальні стосунки, конфлікти з ровесниками чи батьками; розв'язання стресових ситуацій, з якими доводиться стикатися прийомним дітям вдома, у школі, у групі ровесників тощо» [3, с. 107-108; 13, с. 87; 15, с. 95-96].

«Mainstay» передбачає догляд за дітьми віком від 11 до 17 років на короткий період, найчастіше це – всього кілька місяців, у зв'язку з тимчасовими труднощами в сім'ї дитини. Якщо ці труднощі зникають, дитина повертається в сім'ю, якщо ж сім'я продовжує переживати важкий період, то оформляються «fostering» [3, с. 108; 13, с. 88; 15, с. 96].

Крім того, у Великобританії існує ще один вид догляду за дітьми із неблагополучних сімей – «emergency care» – *догляд у надзвичайних (критичних) ситуаціях*. Він має місце тоді, коли виникає необхідність негайно ізолювати дитину від негативного впливу в сім'ї, наприклад, коли трапилась яка-небудь надзвичайна подія, що може викликати психічну травму в дитини (вбивство, арешт, аварія тощо). У таких випадках дитина передається для догляду в іншу сім'ю на кілька днів чи тижнів до остаточного вирішення питання про її подальшу долю. Люди, які в будь-який час дня і ночі готові прийняти в свою сім'ю чужу дитину, називаються «carers» (ті, що турбуються, доглядають). Ними можуть бути сімейні та одинокі люди, яким виповнилось 25 років і які виявили бажання виховувати чужих дітей [3, с. 108-109; 13, с. 89; 15, с. 96]. В Україні сьогодні є спроби запровадити подібний інститут підтримки дітей у кризових ситуаціях, який отримав назву інститут патронатної сім'ї або сімей патронатних вихователів [16].

Ефективною превентивною тактикою попередження реплікативного (повторного) сирітства став і сімейний проект «Мостова сім'я», що був розроблений у Великобританії ще в 1979 р. (м. Колчестер). Причиною створення нового проекту стали невдалі випадки розміщення дітей після дитячого будинку в прийомні сім'ї. Проект був розроблений для вирішення наступних завдань:

1. Дати відчути дитині, яка знаходиться в дитячому будинку, смак сімейного життя і допомогти фахівцям оцінити його здатність жити в звичайній сім'ї.

2. Допомогти виявити поведінкові проблеми в дитини, до того як вона увійде до «нової» сім'ї.

3. Стати мостовою сім'єю дітям, які пережили невдале розміщення, підбадьорити і допомогти подолати поведінкові проблеми перед наступною спробою розміщення.

4. Надати короткий передих приймальним сім'ям, чиї діти мають серйозні фізичні або розумові недоліки.

5. Надати короткостроковий досвід «звичайного сімейного життя» дітям від 16 років і дорослішим (надто дорослі для усиновлення). Таким дітям терміново необхідний досвід життя в домашній обстановці, перш ніж вони почнуть жити самостійно [3, с. 100; 12, с. 63].

Всі розміщення в мостовій сім'ї здійснюються на контрактній основі. Контракт узгоджується і підписується мостовою сім'єю, що займається дитиною, працівником місцевого органу влади і співробітником сімейного проекту. У контракті відображені обов'язки сім'ї відносно дитини, містяться інструкції за медичними аспектами, контактам з рідними родичами і розписані обов'язки соціальних працівників. Всі діти розміщуються на обмежений термін (зазвичай 6 місяців) з можливістю його продовження за угодою сторін. Мостовій сім'ї надається можливість вибору дитини, до уваги беруть також вік, та запити інших дітей, що виховуються в цій сім'ї. Обов'язки мостової сім'ї відносно дитини: 1) хороший догляд; 2) навчання основним нормам соціальної поведінки; 3) корегування шкідливих звичок; 4) ведення щоденника і написання звітів; 5) тісний контакт зі школою; 6) зустрічі з соціальним працівником; 7) регулярні медичні огляди; 8) допомога дитині в осмисленні її минулого і майбутнього; 9) демонстрація без окрас сімейного життя; 10) підготовка до переміщення в постійну сім'ю; 11) турбота і супровід після розміщення [12, с. 64].

Мостові сім'ї відбираються і навчаються так само, як усиновителі і прийомні сім'ї, які беруть участь у проекті. Крім того, вже приступивши до роботи, мостові сім'ї можуть брати участь у тренінгах для співробітників проекту, а якщо це необхідно, то для них організовуються спеціальні тренінги. Діяльність мостової сім'ї оплачується, якщо тільки дитина проживає в ній. Кожній сім'ї виплачується винагорода в розмірі 60 фунтів стерлінгів на тиждень і допомога на утримання дитини. Водночас сім'я сама платить всі податки і страхові внески. Гроші сім'ям виплачує соціальна служба, і виплачені суми в узгоджений час повертаються їй відповідними місцевими органами влади. Не передбачено ніяких виплат за спеціальні послуги і ніяких інших виплат, окрім проїзних витрат [12].

Кожна сім'я пов'язана із координатором проекту «Мостова сім'я», який несе відповідальність за особисті потреби сім'ї, стежить за дотриманням умов контракту, своєчасністю виплат, наданням необхідної допомоги. Крім того, поки дитина проживає в мостовій сім'ї працівник місцевих органів влади, який займається дитиною, або працівник проекту зобов'язані її відвідувати. Отже, вже близько сорока років у Великобританії діє «Мостова сім'я» як форма турботи про дітей, позбавлених батьківського піклування. Уже накопичений значний досвід, який показав, що мостова сім'я – це корисна і гнучка служба, що допомагає знайти усиновителів і прийомних батьків дітям, які виховуються в дитячому будинку. Крім того, як вважають англійські фахівці, у мостовій сім'ї можна розміщувати дітей, які ще не потрапили в систему опіки. Довгостроковою метою такого розміщення було б усиновлення дитини або возз'єднання його з рідною сім'єю [2, с. 100-102]. Отже, така система сімейної підтримки дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, є своєрідною превентивною технологією щодо попередження в майбутньому повторного (реплікативного) соціального сирітства, коли діти, учасники цієї програми, самі стануть дорослими і батьками, а також технологією локалізації явища соціального сирітства.

Превентивні тактики реалізуються і в роботі з неповними сім'ями, одинокими батьками. Аналіз соціальної сімейної політики більшості європейських країн свідчить, що надання допомоги сім'ям, в яких дітей виховують батьки-одинаки (матері або батьки), є предметом суттєвої підтримки з боку держави. Так, у Великобританії існує модель допомоги малозабезпеченим одиноким батькам, що діє у вигляді урядової програми «Підтримка доходів», відповідно до якої більше половини всіх одиноких батьків отримують матеріальну допомогу від держави, згідно з якою вони можуть залишатися вдома до досягнення дитиною 16-річного віку, а це забезпечує більшу увагу батьків до виховання власних дітей. Разом з тим одинокі батьки також отримують виплати на дітей, безкоштовно користуються послугами державної системи охорони здоров'я, мають переважне право на отримання державного житла [6]. Все це яскраво ілюструє конкретні превентивні заходи держави щодо запобігання негативного суспільному явищу соціального сирітства, адже дозволяє більше часу батькам приділити виконанню своїх батьківських обов'язків.

Унікальним і важливим для розробки нашої теми дослідження є досвід багатьох країн Західної Європи (у тому числі й Великобританії) щодо залучення громадськості до попередження і розв'язання проблеми соціального сирітства. Мова йде про благодійну роботу фондів соціальних інвестицій, які працюють у багатьох країнах світу. Діяльність їх спрямована переважно на відновлення об'єктів соціальної інфраструктури і подолання бідності. Проте фонд кожної країни має свої відмінності. Особливістю благодійної роботи міжнародних фондів соціальних інвестицій є впровадження інноваційних економічно обґрунтованих соціальних технологій надання соціальних послуг, які базуються на принципах інтеграції вразливих груп у суспільство, децентралізації та деінституціалізації надання соціальних послуг. У рамках інноваційних соціальних технологій відпрацьовуються механізми соціального замовлення та соціального контракту, нові стандарти соціальних послуг [12; 13; 15; 17; 18; 19], що є актуальним і для розв'язання проблеми соціального сирітства та залучення місцевих громад до її попередження.

Як зазначає С. Кубіцький [3], інноваційні соціальні технології надання соціальних послуг – це технології створення або вдосконалення соціальних послуг, які суттєво підвищують якість життя вразливих груп населення і спрямовані на їхню соціальну інтеграцію [3, с. 105].

Проекти фондів з інноваційних соціальних технологій надання соціальних послуг у Великій Британії (як і в багатьох економічно розвинених країнах Західної Європи) спрямовані на розробку і запровадження таких моделей соціальних послуг, які [3, с. 105]:

– максимально наближені до одержувачів – надаються там, де людина мешкає, у громаді;

– враховують індивідуальні потреби та особливості людини;

– завдяки принципам адресності та справедливості надаються саме тим, хто їх потребує;

– спрямовані на деінституціалізацію, інтеграцію, передбачають партнерство.

У рамках інноваційних моделей соціальних послуг створюються:

– центри раннього втручання, денних послуг, тимчасового догляду, підтримки сімей та опікунів, кризові центри;

– притулки відкритого типу;

– моделі самостійного проживання в громаді – будинки групового проживання, міні-гуртожитки, соціальний супровід проживання у власній квартирі тощо;

– профілактичні програми попередження насильства в сім'ї, дитячої бездоглядності, соціального сирітства тощо;

– фостерні програми перебування, догляду, виховання в прийомних сім'ях;

– програми розвитку волонтерського руху в наданні соціальних послуг; інноваційні послуги на базі інтернатних установ [3, с. 105-106].

Як свідчить аналіз міжнародної практики превенції соціального сирітства, базовою складовою *інтегрованої моделі соціальних послуг благодійних організацій* є *служба підтримки вразливих сімей* – спеціалізоване формування, мета діяльності якого: здійснення соціальної підтримки сімей із дітьми,

які опинилися в складних життєвих обставинах, надання їм адресних комплексних соціальних послуг [3; 6; 15; 17].

Реалізовуючи таку інтегровану модель соціальних послуг, у Великобританії запроваджено *технологію благодійної роботи із сім'єю*, *що опинилася в життєвій скруті*, яка представлена в таких етапах:

Етап 1. Виявлення сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Етап 2. Здійснення діагностування ситуації в сім'ї, її потреб та проблем (у т. ч. обстеження умов проживання сім'ї).

Етап 3. Ухвалення рішення про необхідність надання комплексних соціальних послуг, планування спільних дій (соціальний супровід).

Етап 4. Надання соціальних послуг сім'ї, що опинилася в складних життєвих обставинах.

Етап 5. Оцінка проведеної роботи, припинення соціального супроводу [3; 6; 15; 17].

Подібна технологічна модель соціально-педагогічної роботи з сім'ями в складних життєвих обставинах, але з боку системи державних соціальних служб, активно реалізується сьогодні в Україні. Що ж до залучення місцевих територіальних громад, громадськості, до справи превенції соціального сирітства та реалізації такої технології роботи з сім'ями в СЖО, то поки що це питання залишається системно не вирішеним, хоча є спроби надання такої допомоги. Причинами цього є і законодавча неврегульованість питання створення і функціонування приватних соціальних центрів різних видів допомоги населенню в місцевій громаді, низька активність громадськості, недостатність кваліфікованих кадрів, тощо.

Продовжуючи аналіз суспільної практики західноєвропейських країн щодо активізації ресурсів громади та залучення її суб'єктів до процесу превенції соціального сирітства, варто також звернути увагу на багатий досвід Великої Британії і розпочатий там процес залучення шкіл до надання соціальних послуг.

Ідея розширення традиційного спектру послуг школи виникла наприкінці 90-х років у США і поширилася на Велику Британію та Австралію. Із сер. 2000-х років Міністерство освіти та навичок Об'єднаного Королівства активно розвиває концепцію розширених шкіл, яка знайшла відображення в нормативному документі «Кожна дитина має значення», де зазначається, що для повнішого використання потенціалу шкіл пропонується створити на їх базі так звані «розширені школи» та «інформаційні пункти для батьків» [20, с. 120; 21, с. 15].

Розширеною називається школа, що забезпечує низку заходів та послуг, які виходять за рамки шкільного розпорядку дня, з метою задоволення потреб учнів, їхніх сімей та широкої громадськості. Позитивними рисами зазначеного типу навчального закладу є те, що вони діють як координаційні центри різних послуг для сімей, дітей та громади, зокрема, таких, як догляд за дітьми, здоров'язбережувальні та соціальні послуги, освіта дорослих та сімейне навчання, навчальна підтримка, доступ до ІКТ, спортивні чи культурно-дозвіллєві види діяльності [20; 21; 22].

«*Розширена школа*» або *школа з повним спектром послуг* (full-service school) інтегрує в собі освітні, медичні, соціальні та людські послуги, що відповідають потребам дітей, молоді та їхніх сімей на території школи або в інших легкодоступних для цільової категорії місцях. Зазначений тип навчального закладу надає послуги профілактики, лікування та підтримки дітей і сімей. Крім того, послуги шкіл надаються за принципами високої якості, комплексності та побудовані на основі міжвідомчого партнерства державних, місцевих, публічних та приватних підприємств [22, с. 15].

Серед таких послуг можуть бути [20, с. 120]:

1. Додаткові навчальні та розважальні послуги для школярів, що не входять до навчальних планів школи.

2. Інформаційні центри для громади.

3. Додаткові заняття для дітей та заняття для батьків з метою підвищення їхньої батьківської компетентності.

4. Послуги спеціаліста в таких сферах, як спорт, комп'ютерні технології тощо.

Метою *інформаційного пункту для батьків* є інформування про ключові стадії розвитку дитини та про наявні соціальні послуги в громаді. Заходи такого пункту – інформаційні одноразові зустрічі з батьками. Кожен такий захід може мати чотири основні блоки: інформування про особливості розвитку дитини; відео про соціальні послуги для підтримки батьків; спеціально розроблені ігри, які покликані познайомити батьків із представниками місцевих служб підтримки сім'ї; обмін інформацією про місцеві організації, які надають підтримку сім'ям [20, с. 120].

Також, згідно з програмою «Кожна дитина має значення», у Великій Британії почали розвиватися *дитячі центри* – комплексні заклади, спрямовані на надання послуг відповідно до потреб дітей та сімей у громаді. Вони є місцем концентрування інтегрованих послуг та інформації для дітей віком до 5 років та їх сімей. Перевага цієї форми роботи виявляється в її гнучкості та готовності відповідати потребам громади і конкретної дитини та її сім'ї. Загалом налічується понад 3 500 таких центрів. Кожен із цих закладів не схожий на інший. Деякі з них надають послуги денного перебування дитини, на зразок дитячого садка, інші спеціалізуються на консультуванні батьків. До переліку послуг

таких центрів можуть входити педагогічні, психологічні та юридичні консультації, елементарні медичні послуги, ігротеки для дітей та семінари для їх батьків. Мета дитячих центрів – допомогти батькам максимально реалізувати свій батьківський потенціал і не допустити ситуації можливого недогляду чи розлучення дитини із сім'єю. Однією з не менш важливих переваг дитячих центрів є *зосередження основних необхідних послуг під одним дахом*. Тобто, мамі з дитиною не треба йти до лікарні та сидіти в черзі, якщо їй потрібен звичайний профілактичний огляд. Наприклад, Дитячий центр Уайтфрайерс (див. далі рис. 1.) в одному із мікрорайонів Лондона спеціалізується на роботі з батьками та дітьми [20, с. 125] та надає комплекс послуг.

Послуги для сімей у Дитячому центрі Уайтфрайерс надають штатні спеціалісти центру, а також інші фахівці з громади (медики, педагоги, психологи, соціальні працівники, місцем роботи яких у певні дні є визначений центр). Уся діяльність центру побудована на взаємодії та партнерстві, що є стрижневою особливістю соціальної політики Великої Британії. Центр входить до загальної системи Служб для дітей району і тісно взаємодіє із соціальними працівниками, які ведуть справи дітей. У прийнятті на роботу враховується досвід та кваліфікація спеціалістів, персонал намагаються підбирати різних національностей, щоб фахівці мали змогу краще розуміти традиції та адаптаційні труднощі клієнтів.

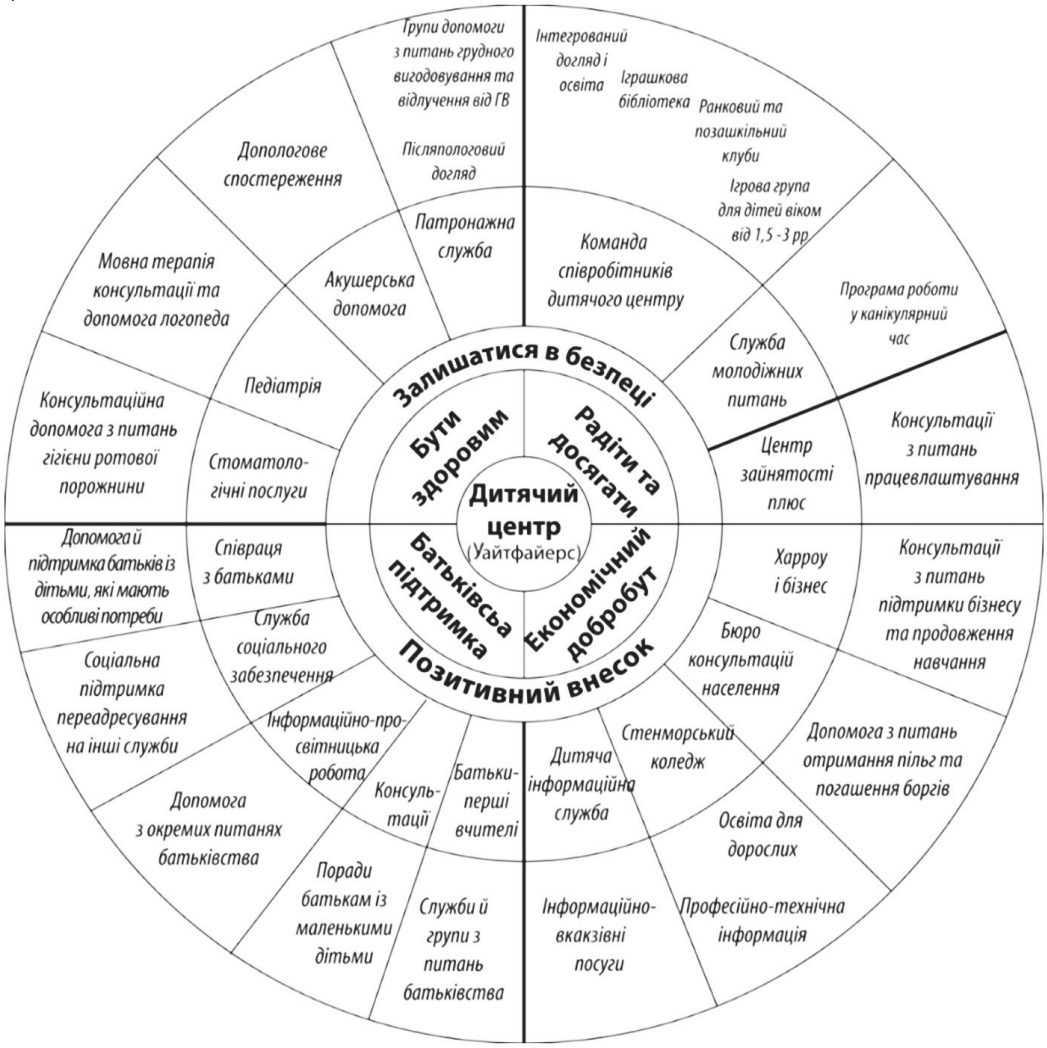


Рис. 1. Послуги Дитячого центру Уайтфрайерс (мікрорайон Лондона) [20, с. 125].

Послуги в Центрі надаються безкоштовно та добровільно. Батьків можуть зобов'язати відвідувати Центр, якщо це зазначено в індивідуальному плані опіки над дитиною, але відсоток таких сімей серед клієнтів Центру дуже незначний. Створюють дитячі центри в місцях, зручних та доступних для дітей і сімей, часто поряд зі школою чи дитячим закладом або в їх приміщеннях [20, с. 125]. Представлений досвід громади Лондона щодо існуючої практики залучення міської громади до розв'язання проблем дітей і сімей, надання їм превентивних послуг і попередження соціального сирітства є вкрай інформативним і важливим для нашого дослідження, адже відображає цілісний, системний підхід щодо організації процесу превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, що є предметом нашого дослідження і подальшого наукового пошуку.

Підсумовуючи аналіз досвіду західноєвропейських країн щодо суспільної практики превенції соціального сирітства, можемо зазначити, що історично її еволюція пов'язана спочатку із діями, спрямованими *на локалізацію явища дитячого сирітства,* і створення *системи спеціальних дитячих соціальних закладів, серед яких:* сирітські притулки для знайд, робітничі будинки і школи, притулки для ночівлі, навчально-виховні землеробські колонії, виправні реформаторії для малолітніх злочинців, денні притулки для дітей, так звані дитячі садки, які здебільшого діяли під наглядом муніципальної влади, та вся діяльність яких була спрямована на попередження дитячої бездоглядності і безпритульності, дитячої злочинності, захист дітей і формування в них особистого ресурсу щодо подальшого облаштування в житті через залучення їх до праці, формування професійних навичок. А вже пізніше, з початком 70-х років XX ст., – із формуванням урядами економічно розвинених країн Західної Європи *системної соціальної політики, орієнованої на превентивну роботу з сім'єю,* і наданням допомоги батькам у вихованні дітей, виконанні їх батьківських функцій і обов'язків, подоланні життєвих труднощів, а також *активне залучення громадськості до надання допомоги сім'ям із дітьми*, що сприяло *створенню системи спеціалізованих соціальних служб для роботи з сім'єю* та інститутів соціальної підтримки сімей і дітей у СЖО, різних форм власності, що надають комплекс необхідних соціальних послуг та сприяють скороченню чисельності неблагополучних сімей і, як наслідок – зменшенню кількості покинутих, бездоглядних дітей, так званої категорії «соціальних сиріт».

Дане дослідження не вичерпує всіх проблемних питань заявленої теми. Орієнтиром для подальших наукових розвідок може бути аналіз становлення і розвитку практики соціальної роботи з вразливими категоріями сімей і дітей у США, Канаді, країнах Сходу і Центрально-східної Європи та можливих шляхів адаптації найефективніших форм превентивної практики в систему соціальної роботи України.

Список використаних джерел:

1. Ошанин М. А. О призрении покинутых детей. Ярославль : Типография губернской земской управы, 1912. 283 с.
2. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
3. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. 5-те вид. доп. і перероб. Київ : Міленіум, 2017. 360 с.
4. Циткилов П. Я. История социальной работы : учеб. пособие. Ростов н/Дону : Феникс, 2006. 448 с.
5. Соколова Лілія. Рецепт на дитину. *Дзеркало тижня*. 2013. № 26 (123). С. 14.
6. Холостова Е. И., Дашкина А. Н., Малофеев И. В. Зарубежный опыт социальной работы : учебное пособие. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. 368 с.
7. Бекова Э. К. Профилактика воспроизводства социального сиротства : диссер. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ярославль, 2007. 227 с.
8. Доля І. М. Подолання дитячої безпритульності : міжнародна та вітчизняна практика. *Стратегічні пріоритети*. 2010. №1. С. 55–59.
9. Jenny Nobis Hermann Gmeiner. Vater der SOS-Kinderdörfer. http://forge.fh-potsdam.de/~BiB /gruender/gmeiner.pdf.
10. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России: учебн. для студ. высш. учебн. завед. Москва : Центрполиграф, 2001. 362 с.
11. Фирсов М. В. Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект). Москва : Ин-т практической психологи ; Воронеж : МОДЭКД, 1997. 223 с.
12. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы. Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 2004. 85 с.
13. Целых М. П. Социальная работа за рубежом : Великобритания : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва : Академия, 2010. 144 с.
14. Соціальні технології: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні: Монографія / за ред. В. В. Барабаша. Херсон : Вид-во ПП Вишемирський В. С., 2008. – 340 с.
15. Козлов Д. А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы. Москва : Флинта, 1998. 217 с.
16. Порядок створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.03.2017 р. № 148. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2017-%D0%BF.
17. Ромм Т. А., Ромм М. В. Социальна работа за рубежом : учебное пособие для СПО ; 2-е изд., пер. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 196 с.
18. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория и практика : учебник для бакалавров. *Социальная работа с различными категориями населения за рубежом.* Москва : Издательство Юрайт, 2012. 905 с.
19. Социальная работа за рубежом : учебное пособие / сост. Е. С. Новак, Е. Г. Лозовская, М. А. Кузнецова; под общ. ред. Е. С. Новак. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2001. 172 с.
20. Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. І. Сучасні орієнтири та ключові технології. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.
21. Вознюк В. Підходи до трактування поняття «розширена школа». *Порівняльно-педагогічні студії*. № 6 (20). 2014. С. 13–19.
22. Dryfoos J. Full-Service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families. San Francisco : Jossey-Bass, 1998. 336 p.

УДК 159.942.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ НАСЛІДКІВ СТРЕСУ

С. М. КОНДРАТЮК

Необхідною умовою успішного виконання вимог різних видів діяльності, соціальної взаємодії, збереження фізичного й психологічного здоров'я, розвитку особистості виступає стійкість до стресу. Особистісні стресові чинники зумовлені найрізноманітнішими життєвими ситуаціями.

Вивченням стресу займались вітчизняні та зарубіжні психологи, соціологи, фізіологи та медики, зокрема: Л. Божович, Ф. Василюк, Г. Гребенюк, Л. Дика, Л. Кижаєв-Смик, І. Наєнко, Т, Г. Нікіфоров, А.Пуні, Г. Сельє, Т. Циганчук, О. Черепанова, Ю. Ханін, Ю. Щербатих, Г. Эберлейн та ін.

Мета статті полягає у вивченні психологічних особливостей переживання особистістю наслідків стресу.

У сучасній науковій літературі термін «стрес» використовується принаймні в трьох значеннях: По-перше, поняття стрес може визначатися як будь-які зовнішні стимули чи події, які викликають у людини напругу або збудження. У теперішній час у цьому значенні частіше вживаються терміни «стресор», «стрес-фактор». По-друге, стрес може відноситися до суб'єктивної реакції і в цьому значенні він відображає внутрішній психічний стан напруги і збудження; цей стан інтерпретується як емоції, оборонні реакції та процеси подолання (coping processes), що відбуваються в самій людині. Такі процеси можуть сприяти розвитку і вдосконаленню функціональних систем, а також викликати психічну напругу. По-третє, стрес може бути фізичною реакцією організму на вимогу або шкідливий вплив. Саме в цьому сенсі В. Кеннон і Г. Сельє вживали цей термін. Функцією цих фізичних (фізіологічних) реакцій, імовірно, є підтримка поведінкових дій і психічних процесів з подолання цього стану [5, с. 18].

Здавна було помічено, що відчуття втрати сил і виснаження, яке настає після тяжкої праці, переохолодження або перегріву, крововтрат, раптового переляку, тривалих тяжких переживань чи хвороб, за своєю сутністю завжди схожі. Зазвичай, люди на певних рівнях психічного або фізичного напруження відкривають у собі нові ресурси, переглядають межі реальних можливостей. Щоразу, коли ми зазнаємо незвично сильного навантаження, проходимо через такі стадії. Спочатку нам надзвичайно складно діяти і здається, що всі сили вже вичерпано. Потім починаємо звикати, «втягуватись» у процес і знаходимо «друге дихання». Нарешті, ми остаточно втрачаємо сили і змушені припинити роботу. Це загальна закономірність поведінки живих істот за будь-якої виснажливої діяльності [8, с. 8].

Стрес починається тоді, коли людина відчуває, що ситуація (реальна чи уявлена) створює для неї певну фізичну або психічну загрозу (первинна оцінка), і коли розуміє, що не зможе ефективно відреагувати на ці події (вторинна оцінка). Стрес може припинитись, якщо суб'єкт змінить значущість події до рівня, за якого вона вже не буде для нього загрозливою, а також використає якийсь метод опанування для зняття відчуття загрози або її нейтралізації.

Самооцінка здатності та можливості подолання екстремальної ситуації пов'язується із ресурсом особистісного потенціалу як запасом стресостійкості, що залежить від властивостей центральної нервової системи, темпераменту, адаптивності, засвоєних програм і способів регуляції різних форм активності, характерологічних рис. Самооцінку ефективності особистої поведінки і власних реакцій на виникнення тих чи інших подій називають самоефективністю, визначаючи її як вияв компетентності і майстерності в опануванні стресів [8, с. 36].

Р. Лазарус запропонував розрізняти три типи стресових оцінок: 1) травматична втрата когось або чогось, що є особистісно дуже значущим (смерть, тривала розлука, втрата роботи, здоров'я тощо); 2) оцінка загрози, коли ситуація вимагає від людини більших ресурсів опанування, ніж вона має; 3) оцінка складності завдання (проблеми), його відповідальності та ризикованості. [8, с. 36].

В організмі людини під впливом стресора послідовно розгортаються три стадії, відомі як «тріада Сельє». І стадія – «реакція тривоги» або реакція загальної мобілізації захисних сил організму, за якої клітини кори надниркових викидають у кров велику кількість адреналіну, відбувається згущення крові, у ній зменшується вмісту хлору, спостерігається і загальне виснаження тканин. Такий стан організму не є тривалим і розвивається далі. ІІ стадія – резистентності або адаптації, коли організм на деякий час відновлює свій баланс працездатності, проте наближається до фіналу захисних можливостей. ІІІ стадія – виснаження, коли вичерпується «адаптаційна енергія» організму, і життя може скінчитись [8, с. 12].

Для того, щоб створити для себе максимум психологічного комфорту, зберегти своє психічне та фізичне здоров'я першовідкривач стресу Г. Сельє радить кожному із нас наступне:

© С. М. КОНДРАТЮК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

а) прагнучи доброзичливих стосунків, не заводьте дружби з «важкими», нестриманими людьми;

б) у кожному різновиді досягнень є своя вершина, прагніть до неї та будьте задоволені;

в) цінуйте радість справжньої простоти життєвого устрою;

г) з якою б життєвою ситуацією ви не зіткнулися, подумайте, чи варто боротися;

д) постійно зосереджуйте свою увагу на світлих сторонах життя. Кращий шлях зменшити стресовість — відволіктися – ефективніший за лікування.

е) навіть після нищівної поразки потрібно боротися з гнітючими думками найкраще за допомогою спогадів про минулі успіхи. Це сприяє встановленню віри в себе;

є) якщо вас чекає неприємна справа, не відкладайте її;

ж) не забувайте, що немає готового рецепту успіху, який був би прийнятий для всіх. Усі ми різні, наші проблеми теж різні [9, с. 14].

У найпростіших ситуаціях можемо і без спеціальних знань та умінь запобігати стресам, пристосуватися до них, навіть існувати в них, не припускаючи руйнування особистості та стосунків. Або ж, зорієнтувавшись у стресі, прийняти рішення, що робити, як поводити себе, як подолати наслідки стресу. Проте висока насиченість сучасного життя різноманітними стресами, своєрідність кожного з них у поєднанні з вкрай насиченими емоціями і переживаннями, що викликані неправильним трактуванням стресу та причин його виникнення, невмінням адекватно сприймати та інтерпретувати стрес, використовувати непродуктивні форми реагування на стрес – все це породжує підвищення сенситивності та зниження стресостійкості. Все означене сприяє розвитку різних психосоматичних станів, неврозів, розвитку неадекватних психологічних захистів і стереотипів поведінки, знижує працездатність та впливає на ефективність професійної діяльності [7, с. 18].

Типові наслідки стресу – погіршення самопочуття, зниження імунітету, підвищення тиску й серцебиття і, як наслідок, – підвищення ймовірності захворювань серцево-судинної системи, а також тривалий головний біль і безсоння. На психологічному рівні переживання стресу призводить до зниження пам’яті й уваги, дратівливості й агресивності, що призводить до зайвих непорозумінь і конфліктів. Тому в побуті стрес вважається виключно негативним явищем, проте він може мати і позитивні результати. Для того, щоб проаналізувати ці наслідки, з’ясуємо, що саме являє собою стрес [3].

Ознаки стресового напруження (за Шеффером): неможливість зосередитись на чомусь; надто часті помилки в роботі; погіршення пам'яті; часте виникнення відчуття втоми; дуже швидке мовлення; часті болі (спина, голова, ділянка шлунку); підвищена збудливість; робота не приносить попереднього задоволення; втрата почуття гумору; різко збільшена кількість викурених цигарок; потяг до вживання алкогольних напоїв; постійне відчуття недоїдання або втрата апетиту; неможливість вчасно завершити роботу [4].

Тривалий стрес часто включає в себе шок, притаманний гострому горю, але поряд із цим ускладнений власними фізіологічними особливостями. Нижче наведені стадії тривалого стресового стану [1, с. 16].

1. Стадія мобілізації: супроводжується підвищенням уваги, загальної активності суб’єкта. Вважається нормальною, робочою стадією, коли сили організму витрачаються в економному, виправданому за даних обставин, режимі. Навіть часті навантаження, що мають місце на цій стадії, стають своєрідним тренуванням, підвищують стресостійкість організму.

2. Якщо проблема не вирішується, розвивається фаза стенічної негативної емоції, на якій виникає надлишок негативних емоцій, що мають активно-дійовий характер – гнів, лють, агресія. Ресурси організму витрачаються неекономно, у спробі досягти свого на карту ставиться все. Така поведінка призводить до поступового виснаження.

3. Фаза астенічної негативної емоції характеризується домінуванням емоцій, що мають пасивно-безсильний, занепадницький характер. Людиною оволодіває відчай, невіра у можливість вийти із складної ситуації. У літературі з кризових станів зустрічаються описи випадків, коли людина застряє в цій фазі (так званий стан анапсіозу): не реагує на звернення та дії, уповільнює контроль над зовнішніми подіями, їй стають притаманні дії, які неадекватні логіці подій, що відбуваються. Розвиток апатії, пасивності, іноді з кататоноподібними симптомами – найнесприятливіший варіант реакцій на тривалу стресову ситуацію. Людина припиняє притаманну їй активність, не бере участі в подіях, що відбуваються навколо, розцінює ситуацію як безнадійну.

4. Остання стадія – невроз, зрив. Людина повністю деморалізована, вона змирилась із поразкою. Саме тоді приходять наслідки, які стрес залишає в організмі – депресія, початкові стадії психосоматичних захворювань, що можуть перейти із переважно зворотних порушень у стійкі.

Стрес може бути викликаний зовнішніми (наприклад, холод, перегрівання) чи внутрішніми (конфлікти, страхи або фобії) чинниками, величина яких переходить певну межу. Учені пропонують наступну систематизацію основних причин стресу в дитини: патологічні спадкові чинники; індивідуально-особистісні особливості; вік та вікові кризи; тяжкі випробування долі (смерть чи розлучення); негативні потрясіння; стихійні лиха; нездатність чи втрата довірливих взаємовідносин зі

своїм близьким оточенням; низький рівень чи відсутність соціальної підтримки; фізичні та емоційні перенапруження. Окрім того, ознаками стресу є: неможливість зосередитися в процесі діяльності, допущення значної кількості помилок, погіршення пам'яті, достатній рівень перевтоми, швидкий темп мовлення, розосередження мисленнєвої діяльності, зниження загального емоційного стану, зацикленість, сонливість тощо. Таким чином, вплив стресу на здоров'я дитини проявляється як на психічному, так і на фізичному рівні, коли дитина починає скаржитися на болі в абдомінальній порожнині або безпричинний головний біль. Окрім того, у дитини можуть проявляться невротичні звички та розлади, проблеми із навчанням. Під впливом стресів різко змінюється настрій, зовнішніми проявами якого є депресивні стани, апатія, страхи та фобії.

Під впливом стресу можливі соматичні прояви, а саме: гіпертонія, тахікардія, серцево-судина дистонія, хвороби органів дихання, шкіряні висипи, проблеми із диханням, травленням.

Доречно зазначити, що перебіг стресу в дітей є характерним та індивідуальним для кожного з них. У цілому, патогенезом стресу в дітей може бути будь-яке джерело, що викликає в них страх, тривогу та утворює нову ситуацію адаптації: розлука із рідними, перехід до нового навчального закладу або переїзд на нове місце проживання тощо. Для дітей молодшого шкільного віку у випадку стресу характерними є помітне погіршення навчальної успішності; збільшення затрат часу для підготовки домашніх завдань за зниження результатів; виражене засмучення, хвилювання або вередування; небажання відвідувати школу, дотримуватися розкладу дня або брати участь у спільних заняттях; гіперактивність, нервові тіки, апатія або зниження активності; постійні нічні кошмари, енурез; провокаційна поведінка: неслухняність, непокора дорослим, агресія тривалого перебігу; часті та невмотивовані спалахи роздратування та люті. Для дітей середнього та старшого шкільного віку характерні зміни навчальної успішності; вживання алкоголю, тютюну або наркотиків; порушення загального режиму; скарги на фізичний стан; одержимість питанням власної ваги та зовнішності; невиправданий страх ожиріння; протиставлення себе правам та владі дорослих; наявність девіантних проявів та асоціальних вчинків; затяжна депресія, зниження апетиту, песимізм, меланхолія, суїцидальні тенденції, схильність до актів самокалічення; прояви агресії або жорстокості, зміна кола взаємодії [6, с. 34–35].

Стан молодих людей, які перебувають у переході між підлітковим та юнацьким віком, не можна порівняти зі звичайним процесом дорослішання. Діти раптом стають неслухняними, млявими, дратівливими, у них спостерігаються раптові зміни настрою, їх охоплює занепокоєння, а також порушується сон і знижується працездатність. Вони починають страждати від незрозумілих хвороб і кидаються в крайнощі у виборі високих ідеалів. Часто здається, що вони вороже ставляться до себе, та й до батьків. У цей період вони можуть кинути школу, роботу, романтичне захоплення або нічого не міняти, але ображатися на всіх. Це є найяскравішим проявом кризи підліткового віку. Однією з найважливіших потреб перехідного віку стає потреба у звільненні від контролю й опіки батьків, учителів, старших узагалі, а також від встановлених ними правил і порядків [2].

Поведінка молодих людей, які досягають повноліття й перебувають у розладі із самим собою, тривожить їх самих та їхніх батьків. Немає практично жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків, який не залежав би від їхніх сімейних умов у теперішньому часі або в минулому. Щоправда, міняється характер цієї залежності. Так, якщо в минулому шкільна успішність дитини й тривалість її навчання залежали головним чином від матеріального рівня сім'ї, то тепер цей чинник менш впливовий. Зате величезну роль відіграє рівень освіти батьків. У батьків із вищою освітою частка дітей із високою успішністю втричі вища, ніж у групі сімей із освітою батьків нижче за сім класів. Ця залежність зберігається навіть у вузах, коли діти вже мають навики самостійної роботи й не потребують безпосередньої допомоги батьків [2].

Таким чином, переживання особистістю наслідків стресів призведе до зниження якості праці, до психологічних проблем у спілкуванні й міжособистісній взаємодії. Для підвищення стійкості особистості до стресових навантажень варто використовувати тренінгові програми.

Список використаних джерел:

1. Байєр О. О. Життєві кризи особистості : навчальний посібник. Дніпро : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. 244 с.
2. Бохонкова Ю. Психологічні особливості сприйняття підлітком стресової ситуації та адаптація до неї. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія.* 2011. Вип. 16(2). С. 225-232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2011_16%282%29__29.
3. Гринева О. Стрес у сучасному суспільстві та засоби його подолання. *Промислова безпека*. 2014. № 04(67). С. 50–55.
4. Матвеев В. М . Життя. Здоров'я. Доля. Черкаси : Відлуння-Плюс, 2008. 186 с.
5. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
6. Петьков В. А. Психологічні особливості впливу стресу на загальний розвиток дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6. С. 33–36. URL: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Otros_2015_6_10

7. Пов’якель Н. І., Зайчикова Т. В. Психологічні передумови виникнення стресових реакцій особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2012. Вип. 37. С. 189–195. URL: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Nchnpu_012_2012_37_52.
8. Титаренко Т. М., Лєпіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2006. 204 с.
9. Шатило В. Й. Менедж мент і лідерство в медсестринстві : підручник / за ред. д-ра мед. наук В. Й. Шатила. Київ : Медицина, 2013. 304 с.

УДК 316.347 : 378.14

INTEGRATING STUDENTS FROM ETHNIC MINORITIES – STRATEGIES, OBJECTIVES, DIRECTIONS

S. KONSULOVA,
M. DIMITROVA

Multicultural education emerged as a direct consequence of the struggle for civil rights in the 60s of the twentieth century and carries the political and ideological workload of that time. The main objective of multicultural education most often mentions school reform, aimed at ensuring educational equality for students with various racial, ethnic and socio-economic characteristics.

According to James Banks, «Citizenship in the 21st Century must be transformed by the deepening of racial, ethnic, cultural, linguistic and religious diversity in countries around the world.» Citizens in a diverse democratic society must be able to maintain attachment to their cultural communities, as well as to participate effectively in shared national culture. Unity without diversity leads to cultural repression and hegemony Diversity and unity must coexist in a delicate balance in the dem multicultural national states.» [4, p. 19].

According to Ivan Ivanov, intercultural education is not only about studying mother tongue or teaching bilingual children, or studying cultural artifacts. It has much wider and more important tasks. It is an effect of human relations. Multicultural education is an education of diversity [1, p. 27].

Concerning is the fact that about 23% of minority children are not enrolled in kindergartens or schools. A huge percentage of those who start their education leave early at school.

To ensure the integration of minority students at school, the following tasks need to be achieved:

- Rright to equal access to quality education for children and students from ethnic minorities.
- Preserving and developing the cultural identity of children and students from ethnic minorities.
- Creating preconditions for successful socialization of children and young people from ethnic minorities.
- Making cultural diversity a source and a factor for mutual acquaintance and spiritual development of adolescents and creating an atmosphere of mutual respect, tolerance and understanding.
- Developing an appropriate socio-psychological climate that favors the implementation of this strategy.

According to the current Ordinance No 13 of 21.09.2016 on the civil, health, environmental and intercultural education (promulgated in State Gazette, issue 80 of 11.10.2016, in force from 11.10.2016) in the Republic of Bulgaria, Art. 3. (5) Intercultural education is aimed at learning about different dimensions of cultural identities and basic characteristics of intercultural relations, forming a positive attitude towards diversity in all areas of human life as well as skills and attitude for constructive interactions in a multicultural environment.

In Appendix 4 to Art. 14, para. 2, point 4, the framework requirements for the learning outcomes of intercultural education are defined the areas of competence:

- Cultural identities
- Cultural awareness
- Cultural differences, tolerance and constructive interactions
- Intercultural education and human rights

A guidance for Learning in Intercultural Environment

The family and the community are just some of the key factors for developing the child's personality and its successful integration into the education system.

The key stakeholders are:

- *Students*
- *Parents*
- *Pedagogical specialists*
- *Ethnic community*
- *Citizenship*

Students – Integration and socialization of children is a problem that needs to be addressed. Most of them live in a closed community, with insufficient attention being paid to their linguistic and social communication. The peculiarities of the ethno-cultural environment in which they grow, inevitably affect socialization and adaptation in school. These children experience serious difficulties at primary school due to their inadequate knowledge of Bulgarian language, the lack of habits and social skills. Meeting the new setting, the teacher, the classmates cause initial stress and anxiety. This immediately applies to learning, motivation, self-esteem and communication.

© S. KONSULOVA,
© M. DIMITROVA
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

In most students there is a serious shortage of social and cognitive skills compared to the majority of students from other ethnic groups of the same age, which is a barrier to their successful coping with the requirements of the learning process.

The social interactions of children in an intercultural educational environment are based on the cooperation and support of other children of their own ethnicity. Despite the differences between themselves, ethnic minority children behave as a community with other children and demonstrate intimate proximity. Every single child enjoys the support of the group, and they themselves do so with regard to the children of their ethnicity. The group specificity of the different communities and regional linguistic peculiarities affect the success of social communication and integration in the context of the educational environment. But if educators have an understanding and patience, minority students manage to overcome language difficulties and become quickly involved.

In the majority of children it is necessary to form new positive attitudes towards other ethnicities, to become acquainted with the other culture, to broaden their perspectives of vision, including the views of minority children. A good practice for enhancing the quality of education and inclusion of Roma children is the introduction of topics for different ethnicities in the school curriculum. In addition, the introduction of such core themes into the curriculum favors ethnic tolerance and creates prerequisites for interethnic dialogue in the near and distant perspective [2, p.172].

Parents – Parents are part of school life and as such, they need to be familiar with the processes taking place in the school. In their work with them, it is necessary to observe certain principles such as: respect and benevolence; personal significance and individual attitude; variety and diversity; awareness and diplomacy; discretion and goodwill. Ethnic-cultural traditions, financial difficulties, uneducation, social exclusion make many of the parents not to accept the school as a place where their children can develop and acquire knowledge that will help to further realization. Conducting training sessions on different topics, individual parenting meetings with the help of pedagogic counselors and mediators have a positive impact on the overall process of early school drop-out. It is necessary to increase the educational, health, administrative and communicative culture of a part of the ethnic minority parents. They should be involved in the education and socialization of their children at school.

In schools, familiar and time-based models are implemented, as well as innovative approaches and methods for working with parents and the school community to create models for working in a multicultural environment to integrate and retain pupils at school.

Pedagogical specialists – They are a decisive factor in the upbringing of the growing generation. Their work requires the implementation of a wide range of teaching strategies, including good intercultural interactions. Educators should acquire knowledge of the essence of work in a multicultural environment; cultural misunderstandings and conflicts, factors for effective intercultural interactions; models for student needs assessment, differences issues; teaching strategies for working with pupils and minority parents; knowledge of the ethno-cultural specificity and cultural identity of the students; opportunities and skills for analysis and adaptation of different programs and study documentation in working in a multicultural environment and many others.

The pedagogical team is of great importance to students' success in personal meetings with parents. During these meetings, parents are introduced to the principles of the integrated education of children from the multiethnic groups and children with special educational needs; they offer concrete forms and ways of self-preparation of the student at home; teach them to learn the different forms and techniques of working with the child to create and develop useful skills for independence and independent living; assist the family in expanding the student's social contacts; assist in involving parents in preparation for school holidays; participate in parenting meetings and other general school forms and activities.

Increasing the capacity of the pedagogical specialists to work with children from different ethnic groups implies the use of diverse and effective forms of work. In addition to effective and quality teacher training, creating an *attractive learning environment* further enhances the quality of the educational process and keeps students in school. The interactive learning environment provokes dialogue and interaction between learners and educators.The interest and student’s activity, the usage of *interactive methods and techniques*, are satisfying results in the education of children from different ethnic groups. The type of pupils and the group, the educational purpose, the didactic means are taken into account in selecting the appropriate training method.

Providing an *attractive extra-curricular and out-of-school forms* of work, contributes to a high degree of regular attendance and active participation of pupils in the educational process, helping the personal development of adolescents and building a complex of qualities necessary for the formation of civic consciousness in them.

Schools must rely on teachers' personal beliefs or readiness to allow their personal beliefs to change so that multicultural education can be truly effective. It is closely related to specific knowledge and skills on the part of teachers: methodological competence; application of interactive training techniques; social and organizational pedagogical skills, etc.

The Ethnic Community – The activity of ethnic community mediators involves constant contact with teachers and visits to families where there are problem children. Their direct tasks are also related to the establishment of contact between the Roma community and the educational institution, building trust and open communication with the representatives of the two countries, helping them to overcome the differences.

Civic Society – Strategies aiming a tolerant multicultural civic society with adolescent socialization, educational integration combined with extensive use of interactive methods and working with parents. These and other programs aim to reduce dropout and improve the quality of the learning process. Modelling strategies for equal access to education, tolerance and protection of pupils from different ethnic backgrounds in the context of intercultural school are being developed.

A Center for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities (CEIDDEM) was established at the Ministry of Education in Bulgaria. The Center develops, finances and supports projects aimed at promoting equal access to quality education and improving the outcomes of the education and training of children and students from ethnic minorities in Bulgaria [6].

The Center finances projects related to joint training and education of children and pupils of different ethnic backgrounds in the settlements, where there are prerequisites for this by providing additional educational work with students who have learning deficiencies. The strategy identifies the problems of educational integration and classifies them as general and specific for each ethnic group [7].

Conclusion:

Multicultural education is related to respect, tolerante, accept and understand the diversity, respect for fundamental human rights, preservation of the religious, cultural and ethnic identity of learners.

Teamwork and good partnership between all important subjects in the learning process – pedagogical specialists, pupils, parents, mediators and their equal decision-making and cooperative working relationships is the key to successfully integrated students into the education system. Hence the need for a deeper study of the problems of a multicultural educational environment to enrich pedagogical science and practice.

The strategic directions for integrating students from ethnic minorities can be summarized as follows:

- wide-ranging early education for all, regardless of their socio-economic status;
- providing quality and accessible care for the children of parents who want to work or take some form of education;
- opportunities for lifelong learning and literacy of uneducated parents;
- encouraging ethnic minority representatives to specialize in the care of children so that children grow up in an ethnically diverse environment and have role models from different ethnic groups;
- educating pedagogical staff in tolerance and perceiving differences;
- training children themselves in tolerance from an early age, promoting self-esteem and respect for others, regardless of ethnicity.

All these goals illustrate the key role of education in building a higher culture of tolerance and inclusion.

References:

1. Ivanov, I., Problems of Pedagogical Work in the Multicultural Classroom, Diversity without Borders, Ed. Faber, 2008, p. 27.

2. Ivanova, G., Inclusive education and prevention of dropping out of school children from the Roma ethnicity, Collection of reports of participants in the project «Inclusive Education», Plovdiv, 2015, p.172.

3. Konsulova, S., Dimitrova M., Innovative Approaches in the Learning Process, Ed. Obnova, Sliven, 2018.

4. Banks, James. An Introduction to Multicultural Education, 4th. edition. 2008, Pearson, Allyn / Bacon. ISBN 9780205518852.

5. Banks, James A. And all. Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. / Phi Delta Kappan, Nov2001, Vol. 83 Issue 3, p. 196, 7p, 1c.

6. http://coiduem.mon.bg/index.php.

7.http://coiduem.mon.bg/upload/docs/Strategy_obrazovatelna_integracia_2015.pd.

УДК 316.454.5

ЮРИДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ МОБІНГУ В МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ

О. О. КОРАБЛЬОВА

Розбудова системи освіти відбувається в період реформації українського суспільства та в ситуації загострення соціально-педагогічних проблем в середовищі школярів підліткового віку. Зокрема, майже в кожному учнівському колективі існує мобінг – цілеспрямоване та регулярне психологічне насилля групи у відношенні до окремих учнів класу. У такий спосіб порушується право школярів на повагу їхньої гідності й виникає небезпека для здоров`я й життя учнів.

Проблема юридичних аспектів профілактики мобінгу досліджувалася в працях Ю. Данелюк, Л. Гаращенко, Ю. Кравцова, П. Каратаєва.

Метою статті є аналіз законодавства в контексті профілактики мобінгу в малих групах школярів.

У лютому 2017 року ЮНІСЕФ провів дослідження, за результатами якого виявилось, що з проблемою булінгу в Україні протягом останніх трьох місяців стикалися 67% опитаних віком від 11 до 17 років. Згідно із цим же опитуванням, 24 % школярів були жертвами булінгу в 2017 році, 40 % дітей нікому про це не розповідали [5].

Згідно з дослідженням Всесвітньої організації охорони здоров'я, періодично піддаються булінгу 64% литовських 11-річних школярів, 50% – російських, 46% – бельгійських. В Австрії, Люксембурзі та Шотландії цей показник дорівнює 32%, Канаді та Швейцарії – 30%, Франції – 25% [3, с. 103].

Булінгом називають не лише групове (мобінг), але й індивідуальне цілеспрямоване та регулярне психологічне насилля у відношенні до окремих учнів класу. Третина школярів у 39 розвинутих країнах визнають, що вдаються до цькувань своїх однолітків. Дана статистика говорить про значну поширеність проблеми, особливо актуальної в період, коли держава переживає російську збройну агресію проти України, внаслідок чого майже 1,6 мільйона людей, у тому числі 220 тисяч дітей, стали внутрішньо переміщеними особами (ВПО). За поширеністю булінгу серед 11-15-річних дітей Україна входить до першої десятки європейських країн [5].

За даними психологічної служби системи освіти України в 2017 році в українських школах було понад 100 тисяч звернень до психологів від учнів, учителів, батьків щодо цькування [5].

Проблема актуалізується зважаючи на значне поширення явища, яке існує практично в кожному середовищі ровесників (особливо підліткового віку) за місцем проживання чи в шкільному колективі, де виникає кілька знехтуваних учнів, над якими систематично насміхаються, знущаються інші діти або відверто їх ігнорують, ізолюють від спілкування, тим самим ставлять у ситуацію поза колективом, відповідальними за різні його невдачі, що завдає їм великих душевних і, нерідко, фізичних страждань.

Мобінг дезорганізує діяльність групи, відволікає від позитивних справ, підвищує рівень конфліктності та погіршує її морально-психологічний клімат, детермінує міжособистісні взаємини в контексті поділу на «своїх» і «чужих» та впливає на можливості самореалізації в колективі ровесників того, хто став об’єктом мобінгу, отже, потребує певної профілактики як негативне соціальне явище.

Дана проблема актуалізується також завданнями і положеннями, визначеними в Законах України «Про охорону дитинства», «Про сприяння соціальному розвитку дітей і молоді», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [1; 2].

Незважаючи на те, що проблема мобінгу існувала в усі історичні періоди розвитку шкільної освіти і відрізнялась лише інтенсивністю та формами прояву, лише останніми роками ми бачимо, що розпочались вагомі зміни в контексті превенції даного явища в шкільному середовищі. Такі зміни, безумовно, зумовлені поширенням в ЗМІ резонансних випадків, які раніше приховувались та не мали значного розголосу й доказів, та збільшенням ступеня важкості наслідків мобінгу як для жертв, так і для суспільства загалом. Не менш впливом аспектом, який також актуалізував проблему, є реформи в освітній галузі, зокрема масове впровадження інклюзивного середовища в загальноосвітній школі, поширення принципів особистісно-орієнтованої моделі виховання й визнання того, що важливою умовою успішного навчання в школі є комфортний психологічний клімат у якому перебуває учень.

Ще донедавна в законодавчій сфері не було приділено значної уваги проблемі мобінгу. Особа, яка стала жертвою мобінгу, лише за умови тілесних ушкоджень мала шанси отримати юридичний захист. Зокрема, суб’єкти мобінгу, які:

1) нанесли тілесні ушкодження, несуть відповідальність за статтями 121-125, 128 Кримінального кодексу України;

2) довели до самогубства, несуть відповідальність за статтею 120 Кримінального кодексу України;

© О. О. КОРАБЛЬОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

3) катували жертву, несуть відповідальність за статтею 127 Кримінального кодексу України;

4) погрожували вбивством, несуть відповідальність за статтею 129 Кримінального кодексу України;

5)здійснювали хуліганські вчинки, несуть відповідальність за статтею 296 Кримінального кодексу України [4].

Варто зауважити, що зазначені правопорушення, скоєні групою осіб, мають більшу міру покарання. Однак, не дивлячись на те, що теоретично існує правовий захист, який би мав здійснювати превенцію та частково захищати жертв мобінгу, практично такі правопорушення як хуліганські вчинки та погрози вбивством, дуже рідко фігурують у справах шкільного мобінгу. Причиною цього факту є небажання жертв мобінгу розголошувати й, тим більше, звертатися до правоохоронних органів з ситуацією, в якій опинилися, через страх погіршення становища й несерйозне ставлення юридичної системи до шкільного мобінгу як до умовної норми. Окремим фактором є опір педагогічного колективу, який, переважно, намагається, приховати факти шкільного насилля з метою уникнення власної відповідальності за допущення й недостатню профілактику мобінгу.

Зважаючи на недостатню юридичну превенцію мобінгу закономірним є прийняття Верховною Радою України 2 жовтня 2018 року законопроекту, спрямованого на протидію булінгу в навчальних закладах.

Проект закону пропонує доповнити Кодекс України про адміністративні правопорушення новою статтею, яка встановлює відповідальність за булінг, а також його приховування працівниками навчальних закладів.

Якщо працівник закладу підозрює, що дитина стала жертвою насильства, він повинен надати інформацію про це в письмовій формі класному керівнику (педагогу-консультанту, психологу або керівнику закладу). Педагог-консультант (психолог) викликає батьків або опікунів дитини, яка може бути жертвою насильства, і повідомляє їм про це. Педагог-консультант (психолог) повинен підготувати опис ситуації дитини в навчальному закладі та в родині на підставі своїх розмов з дитиною, вчителями, вихователями та батьками і розробити план допомоги дитині [7].

План допомоги має включати рекомендації з таких питань:

1) вжиття заходів для забезпечення безпеки дитини, у тому числі повідомлення компетентних служб про можливий випадок насильства;

2) підтримка, яку навчальний заклад повинен запропонувати дитині;

3) направлення дитини до спеціалізованого центру для отримання допомоги;

4) у більш складних випадках (пов’язаних із сексуальним насильством, жорстоким фізичним або психологічним насильством) керівник закладу повинен створити групу реагування, до складу якої можуть входити психолог-консультант, вихователь або класний керівник дитини, керівник та інші працівники закладу, обізнані з ситуацією або добре знайомі з дитиною (надалі – група реагування);

5) група реагування повинна підготувати план надання допомоги дитині, який базується на матеріалах, підготовлених психологом-консультантом закладу, та іншій інформації, отриманій членами групи;

6) якщо про можливий випадок насильства проти дитини повідомляється її батькам або опікунам, створення групи реагування є обов’язковим. Група має призначити батькам або опікунам зустріч для обговорення проблеми, під час якої батькам або опікунам може бути повідомлено про те, що можливий випадок насильства буде розслідуватися зовнішньою організацію для забезпечення об’єктивності розслідування;

7) педагог-консультант повинен представити план надання допомоги дитині її батькам або опікунам, рекомендувати співпрацю під час його виконання;

8) педагог-консультант повинен поінформувати батьків або опікунів дитини про обов’язок закладу повідомити про можливий випадок насильства компетентні органи (прокуратуру, поліцію, суд з питань сім’ї / опікунства) або керівника міждисциплінарної групи;

9) після того, як педагог-консультант поінформував батьків, керівник закладу повинен повідомити про можливий злочин прокуратурі, поліції або окружному суду, департаменту у справах сім’ї та неповнолітніх [7].

Запропонований законопроект доповнює Кодекс України про адміністративні правопорушення й встановлює відповідальність за булінг. Згідно із законопроектом за приховування факту булінгу працівники навчальних закладів мають сплатити штраф від 20 до 200 неоподатковуваних мінімумів (тобто від 340 до 3400 грн). Від 20 до 50 мінімумів стягуватиметься за перший зафіксований випадок цькування, а 100-200 – за повторний. Також ухвалений законопроект пропонує внесення змін до закону про освіту, де з'явиться визначення булінгу, як – «морального або фізичного насильства, агресії в будь-якій формі або будь-які інші дії, вчинені з метою викликати страх, тривогу, підпорядкувати особу своїм інтересам, що мають ознаки свідомого жорстокого ставлення» [6].

За профілактику булінгу відповідатимуть директори освітніх закладів. Вони повинні будуть затвердити і оприлюднити план заходів для боротьби з цим явищем і розглядати заяви від учнів та їхніх батьків про випадки булінгу.

Керівники освітніх закладів також повинні розробити і затвердити план заходів, спрямованих на протидію цькуванню.

Вважаємо, що даний законопроект варто удосконалити в напряму збільшення ступеня юридичної відповідальності за групове цькування, тобто мобінг як підвид булінгу.

Список використаних джерел:

1. Про охорону дитинства: Закон України станом від 07 березня 2001 р. Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради*. 2001. № 30. С. 142.

2. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю: Закон України № 2558. III за станом від 21 червня 2001 року. Верховна рада України. *Відомості Верховної ради*. 2001. № 42. С. 213.

3. Злочинність у глобалізованому світі: матеріали XVI Всеукр. кримінол. конф. для студентів, аспірантів та молодих вчених, 12 груд. 2017 р. / за заг. ред. А. П. Гетьмана і Б. М. Головкіна. Харків : Право, 2017. 420 с.

4. Кримінальний кодекс України 2017. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14 (дата звернення: 14.11.2018).

5. Прохоров С. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу, 2017. URL: https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html (дата звернення: 14.11.2018).

УДК 159.97

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Л. В. ЛЕВИЦЬКА

Зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відбиває одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства, де за останні роки різко зросла молодіжна злочинність, особливо злочинність у підлітковому середовищі. Водночас тривожить факт збільшення числа злочинів, що тягнуть за собою тяжкі тілесні ушкодження. Частішими стали також випадки групових бійок підлітків. Деструктивні тенденції, які проявляються в шкільному середовищі, мають негативний вплив на подальше життя учня та реалізацію його внутрішнього потенціалу. Отже, перед педагогічними працівниками дуже гостро постає проблема профілактики девіації серед шкільної молоді.

Проблема девіантної поведінки вивчається багатьма науковцями, а саме: А. Адлером, К. Хорні, Е. Фромом, А. Лічко (причини девіантної поведінки); Б. Скіннером, А. Бандурою (соціальна зумовленість девіантної поведінки); А. Беком, Г. Келлі А. Еллісом, (неадекватні мислительні схеми) А. Маслоу (девіантна поведінка як наслідок блокування процесу самореалізації); В. Барановим І. Відєнєєвим, І. Похлібною, С. Томчуком, П. Філоновою (емоційні стани підлітків з девіантною поведінкою) [1; 3; 4; 5; 8].

Метою статті є вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів з девіантною поведінкою.

З метою вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів з девіантною поведінкою був здійснений констатувальний експеримент, який складається з трьох етапів дослідження. На першому етапі проводився констатувальний експеримент, спрямований на виявлення рівня прояву емоційної сфери учнів з девіантною поведінкою, а саме: страху, тривожності, гніву, журби, ворожості, жорстокості, неарелістичності самосприйняття, образливості, почуття провини, роздратованості, пасивності; на другому – дослідження рівня розвитку акцентуйованих рис характеру; на третьому – дослідження рівня прояву вольових якостей учнів з девіантною поведінкою.

Експериментальне дослідження було проведене на базі Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї дітей та молоді. Участь взяли 20 учнів з девіантною поведінкою, які направлені на проходження корекційної програми.

Перший етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення рівня прояву емоційної сфери учнів з девіантною поведінкою, а саме: страху, тривожності, журби, гніву, ворожості, жорстокості, неадекватності самосприйняття, образливості, почуття провини, роздратованості (суб'єктивних чинників алкоголізму). За результатами психодіагностичного дослідження було опрацьовано емпіричні дані. Рівні розвитку негативних психічних станів визначалися як високий (В), середній (С) або низький (Н). Узагальнюючи теоретичний аналіз методик дослідження було розроблено якісну характеристику оцінкових показників негативних психічних станів. У розробці цих оцінкових показників враховувалось дослідження Я. Рейковського [2, с. 214–215] щодо інтенсивності станів.

Про високий рівень розвитку негативних психічних станів свідчить високий рівень інтенсивності даних станів, що передбачає: психічний стан направляє дії людини, людина поводить себе емоційно, проявляє гнів, тривогу, страх тощо; такий рівень інтенсивності може бути вираженим у гострій формі (у цьому випадку активність людини повною мірою підкоряється розрядженню даного емоційного стану) або в хронічній формі, коли людина тривалий час почуває себе «у владі емоційного стану, що виник під впливом певних життєвих ситуацій» (у цьому випадку прояв негативних психічних станів є більш диференційованим, оскільки людина здійснює різні дії, але певний психічний стан зберігається і постійно втручається в хід здійснюваної діяльності; у такій формі часто проявляються журба, агресія і т. п.). Слід зазначити, що в особистості може виникати і дуже високий рівень інтенсивності негативних психічних станів, що супроводжується повним відключенням всіх не емоціональних механізмів, що регулюють поведінку. Так, наприклад, проявляється лють, паніка і т. п. Але оскільки поки що відсутня спеціальна шкала для вимірювання інтенсивності психічних станів, то з'ясувати це ми можемо лише шляхом проведення співбесіди, що проводиться після діагностичного дослідження.

Середній рівень негативних психічних станів вказує на те, що вони вже достатньо сформовані, усвідомлюються, але ще не настільки сильно, щоб порушити діяльність; з'являються виразні реакції. Низький рівень негативних психічних станів вказує на відсутність вираженого психічного процесу. Людина з низьким проявом негативних психічних станів реагує на предмети диференційовано, в залежності від їх значимості. Негативні подразники сприймаються краще, ніж індиферентні. У людини

© Л. В. ЛЕВИЦЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

з низьким проявом негативних психічних станів виявляється акцентована роль значимих для нього подразників.

Розглянемо результати вивчення проявів негативних психічних станів учнів з девіантною поведінкою, що представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати емпіричного дослідження проявів негативних психічних станів учнів з девіантною поведінкою

Негативні психічні стани	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		
	В	С	Н
Ворожість	8 (40%)	10 (50%)	2 (10%)
Жорстокість	6 (30%)	12 (60%)	2 (10%)
Образа	4 (20%)	12 (60%)	4 (20%)
Роздратованість	9 (45%)	10 (50%)	1 (5%)
Провина	4 (20%)	12 (60%)	4 (20%)
Гнів	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
Страх	9 (45%)	10 (50%)	1 (5%)
Журба	6 (30%)	12 (60%)	2 (10%)
Фрустрація	8 (40%)	10 (50%)	2 (10%)
Агресія	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
Тривога	9 (45%)	10 (50%)	1 (5%)
Неадекватність самосприйняття	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
Пасивність	8 (40%)	10 (50%)	2 (10%)

Якщо узагальнити ці дані, то видно: що 80% учнів з девіантною поведінкою мають середній та високий рівень розвитку негативних психічних станів. Особливу групу ризику складають учні з високим рівнем розвитку таких негативних емоційних станів як: тривожність (45%), страх (45%), роздратованість (45%), фрустрація (40%), журба (30%), жорстокість (30%). Аналіз наукової літератури щодо виникнення цих негативних емоційних станів показав, що вони тісно пов'язані із незадоволенням основних потреб особистості; залежать не тільки від життєвих ситуацій, а й від індивідуально-психологічних особливостей особистості (її темпераменту, характеру), невміння особистості володіти собою та через відсутність навиків саморегуляції. Виникнення таких негативних емоційних станів як: тривожність, страх, фрустрація, жорстокість закладається в ранньому дитинстві під впливом близького оточення і обумовлюється відсутністю підтримки, любові, надмірним критичним ставленням, негативними батьківськими настановами та жорстоким відношенням до особистості (К. Роджерс, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) [3; 5; 6;7]. Таким чином, незадоволення певних потреб (а саме в любові), відсутність навиків саморегуляції, наявність акцентуації характеру та певних важких життєвих ситуацій сприяють виникненню вищеназваних негативних емоційних станів у учнів з девіантною поведінкою.

Іншу групу ризику складають учні з високим рівнем розвитку таких негативних емоційних станів як: журба (30%) та неадекватність самосприйняття (35%). Цей експериментально встановлений факт можна інтерпретувати як високий рівень домагань та неврахування власних можливостей. Після проведення співбесіди було виявлено, що такий високий рівень журби пояснюється прагненням учнів до більш кращого рівня життя за відсутності можливості досягнення такого результату та неадекватності самосприйняття.

За середнім рівнем найбільший відсоток набрали учні з такими негативними психічними станами як: провина – 60%, образа – 60%, жорстокість – 60%, ворожість – 50%, гнів – 50%. Цей факт можна інтерпретувати наступним чином: ці емоційні стани сприяють зняттю тривоги і страху, що здатні призвести до неврозу (К. Хорні) і є захисними механізмами особистості [7]. Так, наприклад образа, жорстокість – це неусвідомлений потяг до звинувачування людей, щоб утвердити почуття власної гідності й ліквідувати почуття провини (раціоналізація); ворожість є таким захисним механізмом як опір – це несвідома негативна установка, спрямована проти усвідомлення витіснених неприязних комплексів та інформації і є ключем для розгадки витісненого матеріалу; неадекватність у самосприйнятті є таким захисним механізмом як фантазування (життя в мріях), що є протилежністю логічному і реалістичному мисленню.

Порівняння високих показників гніву (35%), агресії (35%) та високих показників таких негативних емоційних станів як: тривожність (45%), страх (45%), фрустрації (40%), дозволяє практично зробити висновок, що учні з девіантною поведінкою свої внутрішні переживання, такі як: страх,

фрустрація, тривога, – проявляють через агресивність та гнів. Це означає, що вони не вміють конструктивно виражати свої негативні психічні стани та не володіють навиками саморегуляції.

Порівняння високих показників пасивності (40%) та негативних психічних станів, а саме: тривожності (45%), страху (45%), фрустрації (40%), журби (30%), – свідчить про те, що дані психічні стани негативно впливають на активність учнів з девіантною поведінкою.

Наступний етап психодіагностичного дослідження був направлений на виявлення акцентуйованих рис характеру в учнів з девіантною поведінкою. Розглянемо результати вивчення проявів акцентуйованих рис характеру учнів з девіантною поведінкою, що представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати емпіричного дослідження проявів акцентуйованих рис характеру учнів з девіантною поведінкою

Акцентуйовані риси характеру	Наявність акцентуйованої риси характеру (у % від кількості обстежуваних)
Гіпертимний	–
Циклотимний	1 (5%)
Лабільний	1 (5%)
Астено-невротичний	2 (10%)
Сензитивний	2 (10%)
Психоастенічний	2 (10%)
Шизоїдний	1 (5%)
Епілептоїдний	4 (20%)
Істероїдний	1 (5%)
Нестійкий	4 (20%)
Конформний	2 (10%)

Аналіз результатів емпіричного дослідження акцентуйованих рис характеру показав, що учні з девіантною поведінкою мають акцентуйовані риси характеру. Найбільша кількість учнів з девіантною поведінкою має епілептоїдну (20%) та нестійку акцентуацію характеру (20%). А це означає, що в цих учнів домінує похмуро-озлоблений настрій, ненависть, спалахи крайньої люті із схильністю звинувачувати в своїх проблемах інших, вимоги до себе особливої уваги, підозрілість, вимагання, щоб усі догоджали їхнім забаганкам. Також слід зазначити, що такі прояви обумовлюють порушення соціальної адаптації досліджуваних.

На другому місці переважають особи з такими акцентуаціями характеру як: астено-невротичний тип – 10%, комфортний тип – 10%, сенситивний – 10%, психоастеничний тип – 10%. А це означає, що для цих учнів характерні такі прояви:

а) часті напади необґрунтованого страху та занепокоєння, песимістичність, уразливість, образливість, втомлюваність, плаксивість, легкість зміни настрою як в кращий, так і в гірший бік. Дома, у школі такі особи легко опускають руки за перших же невдач та дуже рідко докладають зусилля щоб досягти своєї мети. Через постійно песимістичний настрій їм важко взаємодіяти з іншими. Але, водночас, вони мають чудову уяву, акуратні та спостережливі;

б) схильність сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливий, невпевненість, занепокоєність, відчуття незахищеності, заклопотаність, нервозність. Постійний тривожний стан веде до емоційної пригніченості. Односторонність і стереотипність поведінки робить їх дуже «важкими» у спілкуванні з оточуючими. У міжособистісних стосунках вони, зазвичай, досить холодні та підозрілі. Уявні небезпеки хвилюють їх більш ніж реальні. Не маючи задовільних стосунків у класі, вони страждають, але нічого не роблять для того, щоб щось змінити в собі. У працях К. Роджерса тривожність розглядається як деяка емоційна реакція на внтурішньоособистісне протиріччя, на конфлікт між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» [3]. З точки зору С. Томчука, наявність внутрішніх суперечностей порушує значущі стосунки особистості та сприяє стійкому переживанню емоційної напруги, інтенсивність якої визначається суб'єктивною значущістю для особистості порушених відносин. Центральними моментами тут виявляються протиріччя між можливостями, що є в особистості, і вимогами, які до неї висуваються. Тут акцент більше робиться не стільки на зовнішніх чинниках, як на їх переживанні та оцінці. Саме значущість визначає силу конфліктуючих переживань, створює емоційне напруження [4].

в) «дратівлива слабкість», примхливість, нетерплячість, вимогливість, надмірна потреба в увазі та в співчутті. Слід зазначити, що такі учні схильні до спалахів гніву, якщо їх очікування щодо поведінки оточуючих не виправдовуються. Роздратування нерідко виливається на першого-ліпшого і

завершується каяттям за нестриманість. Такі особи важко переносять критику в міжособистісних стосунках проявляють настороженість, часто сумніваються в інших, важко переносять гумор на свою адресу.

Наступний етап психодіагностичного дослідження був спрямований на дослідження особливостей саморегуляції учнів з девіантною поведінкою. Розглянемо результати вивчення проявів вольової саморегуляції учнів з девіантною поведінкою, що представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати емпіричного дослідження проявів компонентів вольової саморегуляції учнів з девіантною поведінкою

Компоненти вольової саморегуляції	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		
	В	С	Н
Загальна саморегуляція	-	6 (30%)	14 (70%)
Наполегливість	-	4 (20%)	16 (80%)
Самовладнання	-	5 (25%)	15 (75%)

Порівняння високих показників негативних психічних станів, а саме: тривожності (45%), роздратованості (45%), страху (45%), фрустрації (40%), пасивності (40%), журби (30%) та низьких показників загальної саморегуляції (70 %), наполегливості (80 %), самовладнання (75%), – свідчить про емоційну нестійкість, вразливість, невпевненість, підвищену імпульсивність, неконтрольованість емоційних реакцій і станів. Як зазначає А. Фрейд, знижений фон наполегливості, активності компенсується підвищеною чутливістю [5].

Отже, в учнів з девіантною поведінкою було виявлено: а) зовнішню агресивність; б) надмірну тривожність (45%), страх (45%), роздратованість (45%), фрустрованість (40%), ворожість (40%); б) акцентуйовані риси характеру (найбільша кількість учнів має епілептоїдну (20%) та нестійку акцентуацію характеру (20%)); в) низький рівень навиків саморегуляції (70%), наполегливості (80%) та низький рівень самовладання (75%). Даний висновок дає підстави для розробки корекційної програми.

Список використаних джерел:

1. Личко А. Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей. Львів : Медицина, 1985. 416 с.
2. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва : Прогресс, 1979. 392 с.
3. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография; пер. с англ. Москва : ЭКСМО Пресс, 2000. 464 с.
4. Томчук С. М. Деструктивні емоційні стани як вияви механізмів психологічного захисту особистості у підлітковому віці. *Збірник наукових праць,* № 43. – Ч. ІІ. / гол. ред. Балашов В. О. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. С. 234–237.
5. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. Москва : Педагогика–Пресс, 1993. 245 с.
6. Фрейд З. Печаль и меланхолия. *Психология эмоций: тексты*. Москва : Издательство Московского университета, 1990. С. 120–135.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: собр. соч. 1997. Т. 3. С. 239–521.
8. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Элиса. Санкт-Петербург, 1999. 72 с.

УДК 37.013.42:316.485.6

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

К. С. ОЛІЙНИК

Однією із найхарактерніших особливостей сучасності є активне віртуальне спілкування в Інтернет-мережі. Як свідчать реалії, віртуальне спілкування, особливо в підлітковій аудиторії, буває не таким позитивним, як це позиціонується, адже існує велика кількість доволі неоднозначних ситуацій, які мають конфліктне спрямування. Неефективне спілкування в соціальних мережах може провокувати гострі конфліктні сутички, які доводять дітей до депресії. Дослідження І. Галецької [4] щодо активності підлітків у соціальних мережах дає підстави констатувати, що існує навіть загроза суїцидального ризику.

Лише декілька десятиліть тому соціальна активність підлітків обмежувалася шкільними коридорами, спілкуванням із однолітками на вулиці, однак нині така форма комунікації стала для них невигідною і навіть немодною. Для особистісного зростання їм необхідно бути долученими до соціальних мереж. Швидкість, зручність, доступність і одночасно конфіденційність особистої інформації спричинили реальний «мережевий бум», стали новим способом соціалізації дітей. Соціальні мережі зайняли ту нішу, яку до них ще два покоління назад займали вулиця й двори.

Зважаючи на швидку динаміку зростання інтересу до проблематики конфлікту в різних сферах життя суспільства, виникає потреба в нових знаннях у галузі попередження і ефективного розв'язання конфліктів, які виникають у соціальних мережах. Так, у публікаціях О. Белінської, О. Бондаренка, А. Войскунського, Є. Бондаренка, Б. Вахули, В. Сазанова розглядалися проблеми інтернет-комунікацій, досліджувалися позитивні та негативні аспекти впливу соціальних мереж на особистість користувачів. Вивченням інформаційного (мережевого) розвитку суспільства займалися В. Горовий, В. Шестаков, К. Янг. Нині конфліктологія входить до програм професійної підготовки психологів, соціальних педагогів та соціальних працівників, створена та активно діє система міжнародної сертифікації медіаторів (професійних посередників для врегулювання конфліктів на різних рівнях соціальної системи). Однак, на нашу думку, рідко розглядається соціально-педагогічні аспекти конфліктів у соціальних мережах, потребують ґрунтовного вивчення теоретичні та практичні аспекти, пов'язані із розпізнаванням та запобіганням конфліктної взаємодії в соціальних мережах, не розроблені практичні механізми їхнього розв'язання. Саме тому, ще під час навчання в закладах вищої освіти у студентів, які здобувають фах соціального працівника, психолога, соціального педагога та практичного психолога необхідно формувати високий рівень професійної компетентності в питаннях попередження та розв'язання конфліктів в соціальних мережах.

У процесі висвітлення означеного кола проблематики, ми поставили собі за **мету** теоретично обґрунтувати поняття конфлікту в соціальних мережах.

У зазначеному контексті головні завданнями були: охарактеризувати соціальні мережі як форму соціальної комунікації та обґрунтувати їхні функціональні особливості; визначити сутність поняття «конфлікт», встановити головні ознаки та дослідити причини конфліктної взаємодії в інтернет-мережі; обґрунтувати доцільність розробки і впровадження тренінгової програми з попередження й подолання конфліктів між підлітками у соціальних мережах.

Насамперед наголосимо на тому, що нині велика кількість користувачів різних вікових категорій забезпечена вільним доступом до різноманітних інформаційних ресурсів та електронних комунікаційних технологій з допомогою Інтернету. Соціальні мережі на даний час є повсякденним засобом комунікації, а їхнє виникнення розпочалося ще в 1997 р., коли нью-йоркська компанія «Sixdegrees.com» показала людству сервіс, в основі якого були справжні імена користувачів [5]. На даному етапі соціальні мережі розглядають як технологічні комплекси організації обміну електронною інформацією між суб'єктами соціальних відносин, які призначені для забезпечення спілкування зацікавлених осіб, що об'єднані спільними інтересами, мають схожі інформаційні потреби та володіють необхідними навичками роботи в мережі.

Соціальні мережі зі зростаючою кількістю додатків до них стали сприятливим фактором для забезпечення відвідуваності сайтів, зворотного зв'язку з користувачем і, таким чином, важливою формою суспільно значущої інформації. Окрім цього, мережеві ресурси стали затишним особистим простором, де кожен може знайти найбільш сприятливу базу для створення свого віртуального «Я», яке не завжди збігається з реальним «Я». Водночас кожен користувач отримує можливість не тільки спілкуватися, а й активно ділитися своїми думками з чисельною аудиторією того чи іншого соціального ресурсу.

Можемо наголосити на тому, що соціальні інтернет-мережі належать до одного з інститутів громадянського суспільства, а саме – до незалежних засобів масової інформації, що формують

© К. С. ОЛІЙНИК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

громадську думку. У своєму віртуальному життєписі користувачі можуть записувати свої думки та погляди не лише в реальному часі, написати власні цитати, залишити пораду, обговорити промову або позицію тощо. На основі узагальнення підходів науковців [1; 2; 3; 7; 8], соціальні мережі доцільно трактувати як організовані та керовані інструменти спілкування на основі використання електронних інформаційних технологій, що об'єднують абонентів зі спільними інтересами, потребами та відповідною технічною підготовкою.

За даними соціологічних досліджень К. Янга, які були проведені ще в 2000 р., 21% зареєстрованих користувачів відвідує свою сторінку в соціальних мережах два-три рази на тиждень, 11% − щотижня, лише 2% бувають на соціальних сторінках щомісяця. Нині ці числа змінилися в сторону суттєвого зростання. Середня тривалість щоденного перебування в соціальних мережах серед підлітків становить більше 4,5 годин. Відомі факти систематичного знаходження в Інтернеті по вісімнадцять і більше годин на добу. З кожним роком «ступінь мережевої залежності визначається не кількістю проведеного в Інтернеті часу, а сумою втрат у реальному житті» [9, с. 25].

Встановлено, що основні причини виникнення конфліктів у соціальних мережах поділяють на декілька вагомих факторів: інформаційні; поведінкові; фактори відношень; ціннісні фактори; структурні фактори [7, с. 34]. Зокрема, інформаційні фактори безпосередньо пов'язані із неприйнятністю інформації для однієї зі сторін. У якості інформаційних факторів можуть виступати: чутки, мимовільна дезінформація; неточні факти, які пов'язані з викладеннями; передчасна інформація або інформація, передана із запізненням; неточність перекладу повідомлень з мови оригіналу; повідомлення конфіденційної інформації. До поведінкових факторів відносять грубість, егоїстичність; прагнення до переваги; прояв агресії та егоїзму; загроза безпеці (фізичній, емоційній); підрив самооцінки; недотримання вимог або порушення обіцянок; постійні відволікання, викликання стресових ситуацій, дискомфортні дії.

У свою чергу до факторів відношень належать: незадоволеність від взаємодії між сторонами; несумісність цінностей та інтересів; різниця в освітньому рівні, манерах спілкування. До переліку ціннісних факторів можна віднести протилежність принципів поведінки, яких притримуються сторони.

З практичної точки зору в якості ціннісних факторів можуть виступати: релігійні, культурні, регіональні та політичні цінності; уявлення про добре і погане, способи і методи оцінки доцільності, ефективності справедливості, відношення до прогресу чи змін, до збереження старого порядку, до «статус-кво». У перелік структурних факторів увійшли ті відносно стабільні обставини, які існують об'єктивно, незалежно від бажання підлітків, які неможливо змінити (влада, система управління; політичні партії та течії; система правосуддя; географічне розташування).

За нашими спостереженнями конфліктна поведінка підлітка в соціальній мережі може бути зумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Це може бути:

– негативізм у коментарях, цькування;

– агресія у вигляді сарказму, пліток, наклепу;

– образа, яка проявляється у вигляді заздрості й ненависті до оточуючих;

– необґрунтований прояв гніву на весь світ за дійсні та вигадані страждання;

– почуття провини, яке породжує внутрішньоособистісний конфлікт і проявляється в можливих звинуваченнях себе в тому, що поводиш себе «погано», спровоковане дією сумління.

Конфліктна поведінка дитини у віртуальному світі може бути зумовлена і деструктивними стимулами такими як: зухвала поведінка стосовно неї від інших осіб; грубощі в спілкуванні через особисті повідомлення та коментарі; критика всіх можливих пропозицій; ігнорування вимог; готовність до прояву запальності, різкості, нецензурних висловлювань за найменшого збудження; підозрілість, що ґрунтується на недовірі у відношенні до своїх ровесників.

Всеукраїнське соціологічне дослідження (2005 р.) [6] виявило ряд тривожних тенденції, які пов'язані із конфліктною взаємодією в соціальних мережах. Так, понад 28% опитуваних дітей готові надіслати свої світлини незнайомцям в Інтернеті; 17% – без вагань діляться інформацією про себе і свою родину (адреса, професія, графік роботи батьків, наявність цінних речей у домі тощо); близько 14% опитуваних час від часу відправляють платні SMS за бонуси в онлайн-іграх і лише дехто звертає увагу на вартість послуги; лише в 11% батьків знають про такі онлайн-загрози, як «дорослий» контент, азартні ігри, онлайн-насилля, кіберзлочинність. Наголосимо, що ці дані стали ще загрозливішими протягом останніх 10 років. Саме тому і батькам, і учителям слід вчити дітей та вбезпечувати їх у питаннях онлайн-загрози.

За спостереженнями науковців [2] нині основна частина користувачів із числа підлітків, які проводять у соціальних мережах більшу частину свого вільного часу, відвідують їх не менше 1 разу на день. Серед найактивніших користувачів соціальних мереж є такі, які переглядають свої сторінки близько 10 разів на добу, перевіряючи наявність інформаційних оновлень, а також особистих повідомлень. Як свідчить статистика, на сайтах кожну секунду створюється новий профіль, а 68% молоді у віці від 10 до 24 років «сидять» на цих сайтах щодня.

Наше власне опитування, проведене за участю учнів 8-9 класів у загальноосвітніх навчальних закладах міста Хмельницького у вересні-жовтні 2018 р. показує, що найпопулярнішими темами щодо

яких виникають конфлікти в соціальних мережах, є особисті стосунки, онлайн-ігри, Інтернет-торгівля, а також масові розважальні заходи. З'ясовано, що підлітки часто втручаються в особистий простір своїх ровесників, обговорюючи численні пости і висловлюючи необґрунтовану думку, критикуючи та принижуючи опонентів, які мають іншу думку у віртуальному просторі.

З метою зниження рівня конфліктності нами було розроблено та впроваджено тренінгову програму, що створює можливість реального співвідношення отриманої інформації та діяльності, емоційного проживання нових моделей поведінки і пов'язаних з ними результатів, яка забезпечується дією каналів зворотного зв'язку. Ми виходили з тих міркувань, що груповий тренінг доцільно застосовувати з метою розвитку, психокорекції, навчання і діагностики. Головний акцент було зроблено на розвитку комунікативної компетентності підлітків, яка передбачала:

– встановлення психологічного контакту в спілкуванні;

– пізнання власних можливостей під час взаємодії з ровесниками;

– усунення внутрішніх бар'єрів, які заважають ефективній комунікації;

– розвиток здатності прогнозувати поведінку іншої людини.

Під час проведення тренінгових занять відбувався розвиток у підлітків міжособистісної чутливості, здатності до самоаналізу і розуміння інших. Ми прагнули, щоб учні 8-9 класів, які були залучені до експерименту, змогли протягом 10 занять сформувати адекватне уявлення про себе, оволоділи уміннями щодо реального аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях, а також опанували уміння корегувати особистісні установки та навчилися знімати внутрішню напругу і оволоділи навичками організації оптимального спілкування й конструктивного вирішення конфліктів у спілкуванні в соціальних мережах.

До організації та проведення тренінгів із учнями 8-9 класів було залучено студентів ІІІ курсу спеціальності 231 «Соціальна робота» Хмельницького національного університету. Базовими методами, що використовувалися під час проведення тренінгу, були лекція, метод кейсів, моделювання практичних ситуацій, мозкова атака, дискусія, ситуаційно-рольові ігри. Зокрема групова дискусія передбачала спільне обговорення будь-якого спірного питання. Вона була спрямована на розгляд та ґрунтовний аналіз проблем. На основі участі в дискусії підлітки вчилися аргументовувати власну думку та переконувати своїх ровесників, використовуючи усі правила полеміки. Ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні та імітаційні) допомагали зняти напругу в учасників на початку тренінгового заняття. Ігри, в яких були задіяні підлітки, допомагали в діагностиці труднощів і виявленні проблем, закріплювали практичні навички неконфліктної поведінки. Метод конкретних ситуацій (кейсів) забезпечив подання інформації у вигляді фактів. Тобто, учасники тренінгу отримували текст з описом конкретної проблеми (реального конфлікту в соціальних мережах), а їм потрібно було вивчити ситуацію та намітити оптимальне її розв'язання. Причому діти були поділені на окремі групи, які працювали над однією проблемою. Як було встановлено, у більшості випадків не буває одного єдиного правильного рішення, а було декілька альтернативних рішень Перед учасниками поставало завдання не стільки знайти єдину відповідь, скільки зрозуміти існування альтернативного бачення проблеми та можливість вибору гнучкого підходу до розгляду проблем.

У кінці тренінгу ми провели діагностичне дослідження, яке дозволило встановити, що особистісні характеристики (почуття емпатії, вміння йти на компроміс, вміння організовувати переговори, комунікабельність), які сприяють зниженню конфліктності серед підлітків у соціальних мережах, вдалося розвинути в більшої кількості учасників. На підставі одержаних результатів можна констатувати, що розроблена тренінгова програма була визнана ефективною та такою, що заслуговує на практичне впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів з метою формування в підлітків умінь неконфліктного спілкування в соціальних мережах. Також, у ході дослідження було розроблено методичні рекомендації для класних керівників щодо превентивної роботи з конфліктністю в соціальних мережах серед учнів загальноосвітніх шкіл.

Встановлено, що значна кількість підлітків проводять свій вільний час у соціальних мережах. Там вони намагаються розповісти про свої таланти, досягнення, «подвиги», викладають селфі в незвичних та навіть небезпечних для життя місцях, сподіваються отримати суспільне визнання і заповнити відсутнє спілкування. Підлітки втягуються в шкідливий процес непотрібних змагань, де фактично заохочується аморальність, де вони можуть наражатися на гострі конфлікти. Ці конфліктні протистояння можуть бути як зі своїми однолітками, що проживають у рідному місті, так з незнайомцями – «друзями» у мережі. Причини виникнення конфліктів можна згрупувати таким чином: інформаційні, ціннісні, поведінкові, структурні фактори та фактори відношень. Зазвичай, конфліктні ситуації трапляються через причини особистого і соціального характеру. Зокрема, у соціальних мережах підлітки несправедливо оцінюють вчинки інших, принижують їхній несправедливо критикують та безцеремонно втручаються в їхній особистий простір. З метою попередження та подолання конфліктів доцільно застосовувати тренінгову програму, її ефективність доведено на основі експериментального дослідження.

Список використаних джерел:

1. Белинская Е., Жичкина А. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. Москва : ЮНИТИ, 2009. 165 с.
2. Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности. URL: http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067 (дата звернення:11.11.2018).
3. Вахула Б. Я. Соціальні інтернет-мережі, їхні функції та роль у формуванні громадянського суспільства. *Вісн. Львів. ун-ту.* 2012. Вип. 6. С. 311–319.
4. Галецька І. Оцінка психічного здоров'я та суїцидального ризику в підлітків на основі аналізу активності у соціальних мережах. Дитинство без насилля, суспільство і сім'я на захисті прав дітей : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф., 29-30 квітня 2014 р. Тернопіль : ТНПУ, 2014. С. 432–434.
5. Как организовать рекламу в социальных сетях? URL: http://www.bizakademiya.ru/ reklama_v_setyax.html (дата звернення:11.11.2018).
6. Лабунська О. Як подолати конфлікт. *Країна знань*. 2005. № 6. С. 44-47.
7. Охріменко О. Субкультура через призму соціальних мереж. *Соціальний педагог*. 2014. № 2. С. 37–38.
8. Ходорковський О. А. Нові можливості соціальних мереж. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2011. № 7. С. 9.
9. Янг К. С. Диагноз интернетзависимость. *Мир Интернет*. 2000. № 2. С. 24–29.

УДК 37.013.42:316.61 (072)

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Ю. В. ПОПИК

Сучасний етап розвитку українського соціуму характеризується ціннісною кризою, яка призводить до несприятливих умов соціалізації особистості. Нині усе частіше спостерігаються прояви насильства і жорстокості стосовно дітей. Наголосимо, що серед усієї вікової категорії дітей – найгостріше несприятливі умови соціалізаційного процесу відчувають діти підліткового віку. Зокрема, віддаленими наслідками несприятливих умов соціалізації можуть стати розвиток у підлітковому віці схильностей до адиктивної, девіантної чи навіть делінквентної поведінки. Такі підлітки підсвідомо відтворюють свій життєвий досвід у дорослому житті, оскільки не знають іншої моделі поведінки. Усі наведені факти доводять, що саме ця категорія має бути в полі зору соціальних працівників, соціальних педагогів та практичних психологів.

Як свідчить існуюча в Україні система соціально-педагогічної діяльності з дітьми ще й нині важко належним чином забезпечити відповідні умови для ефективного подолання несприятливих умов соціалізації, а тому діти відчувають дискомфорт та не можуть адекватно розвиватися. Вважаємо, що без з'ясування впливу несприятливих умов соціалізації на становлення дитини нині доволі складно розробити та впровадити ефективні заходи щодо соціально-педагогічної роботи з ними.

У процесі вивчення означених питань було з'ясовано, що в дослідженнях В. Гарбузова, Л. Орбан-Лембрик, А. Співаковської, Н. Сушик, Є. Черепанової розглядалися дисфункційні дитячо-батьківські взаємини, що негативно впливають і порушують процес соціалізації дитини та обумовлюють виникнення неврозів, стресових розладів, психопатій. У публікаціях Д. Віннікотта, Дж. Боулбі, З. Матейчик доведено, що через порушення або незадоволення соціальних потреб дитини в спілкуванні та налагодженні емоційних зв'язків з дорослими можуть виникати негативні зміни в розвитку та стати причиною особистісних розладів. Проведений аналіз напрацювань Л. Алєксєєвої, А. Капської, А. Мудрик, Р. Овчарової, Н. Сушик засвідчив, що наслідки несприятливих умов соціалізації спричиняють розлади емоційної сфери (необґрунтована зміна настрою, тривожність, депресія), які можуть спричиняти суїцидальні наміри в підлітковому віці.

Відзначимо, що є всі підстави вважати, що першим віковим етапом у плані виникнення відхилень внаслідок несприятливих умов соціалізації є підлітковий вік. Це пов'язано з тим фактом, що саме цей віковий період характеризується усвідомленим характером емоційних переживань, що зумовлені оцінками дорослих та кризами. Тому несприятливе соціальне середовище дитини може призводити до зниження мотивації та подальшої соціальної дезадаптації дитини в цілому, а також спричиняти в подальшому адитивну поведінку. Проведений теоретичний аналіз проблеми показав, що виявлено лише деякі психологічні особливості впливу несприятливих умов соціалізації на розвиток дитини підліткового віку. У цьому контексті залишаються нез'ясованими соціально-педагогічні аспекти. Вважаємо, що подолання несприятливих умов соціалізації дітей підліткового віку залежить від ефективних методів і форм роботи фахівців соціальної сфери.

Беручи до уваги наведені аргументи, ми поставили собі за **мету** проаналізувати загальні підходи до характеристики процесу соціалізації особистості підліткового віку. До головних завдань віднесено: дослідження підходів науковців до сутності соціалізації як наукової категорії та узагальнення наукової інформації; характеристика процесу соціалізації в підлітковому віці й визначення найбільш ефективних сфер, форм, механізмів, чинників та концепцій соціалізації в підлітковому віці.

Розглядаючи особливості та закономірності формування дитини підліткового віку в несприятливих умовах соціалізації, слід, насамперед, проаналізувати наукову дефініцію «соціалізація». Відзначимо, що ця наукова категорія була запропонована в обіг ще в 1887 р. американським соціологом Ф. Гіддінгсом, який у книзі «Теорія соціалізації» використав цей термін в значенні, яке є близьким до сучасного – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя» [7, с. 8]. Пізніше цей термін доволі активно використовували у своїх працях А. Бандура, Дж. Кольман [10]. У кінці 60-х років проблема соціалізації стала виступати як міждисциплінарна і увага до неї підсилилась з боку фахівців різних наук, а саме філософів, соціологів, педагогів та психологів (Б. Паригін, А. Бандура, Г. Тард, Т. Парсонс, Т. Шибутані, А. Ребер).

Однак, незважаючи на поширеність і більш як столітню історію існування, наукова дефініція «соціалізація» не має однозначного трактування в наукових колах. Наведемо деякі підходи. Зокрема, у підручнику із соціальної психології [6] зазначено, що в найбільш загальному розумінні під соціалізацією розуміють процес, у ході якого людська істота з певними біологічними задатками шляхом засвоєння системи знань, норм і цінностей набуває якостей, необхідних для її життєдіяльності

© Ю. В. ПОПИК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

в суспільстві. Тобто можна вважати, що соціалізація є процесом становлення людини в системі соціальних відносин як компонента цієї системи, тобто людина стає частиною соціальної спільноти, якої-небудь групи людей, організації. У ході такого становлення відбувається засвоєння нею елементів культури, соціальних норм та цінностей, на основі яких формуються якості особистості.

Оскільки соціалізація є багатогранним процесом, в якому діють складні соціальні, соціально-психологічні, психологічні та інші механізми, відповідно до найпоширенішого визначення, соціалізація (від лат. socialis – суспільний) розглядається як процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві [8]. У процесі соціалізації в людини формуються соціальні якості, знання та вміння, відповідні навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин.

Наголосимо на тому, що з соціологічної точки зору соціалізація – «це складний і тривалий процес інтеграції індивіда до системи соціальних зв'язків та відносин, його активної взаємодії з оточенням, у результаті якої він засвоює зразки поведінки, соціальні норми й цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності в цьому суспільстві» [9, с. 266]. На думку М. Головатого [2], соціалізація – процес входження індивіда в соціум, за якого змінюється структура особистості та структура суспільства. Основне значення має копіювання, або наслідування, яке існує в формі звичаїв, традицій, моди, у результаті якого виникають суспільні цінності та норми, а індивіди, засвоюючи їх, – соціалізуються. Подібні позиції представлено й у дослідженнях інших науковців. Так, мінський дослідник Є. Басов розглядає соціалізацію як «процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, у ході якої відбувається її пристосування» [1, с. 34].

Наведемо визначення терміну «соціалізація» з педагогічної точки зору. Так, у підручниках з соціальної педагогіки термін «соціалізація» розглядається як «процес становлення особистості, засвоєння індивідом мови, соціальних цінностей, норм, зразків поведінки, відтворення та збагачення ним соціальних зв'язків і соціального досвіду» [5, с. 43]. Нам імпонує визначення, що представлене в посібнику «Основи соціалізації особистості» [11]. Авторка, Н. Сушик [11, с. 7-8] відзначає, що соціалізацію доцільно розглядати з декількох точок зору, а саме як: процес, умову, прояв і результат. Як процес соціалізація означає соціальний розвиток і становлення особистості відповідно до характеру взаємодії особи із середовищем життєдіяльності, адаптації до нього з урахуванням індивідуальних особливостей. Як умова – свідчить про наявність того соціального середовища, котре потрібне людині для її соціального розвитку як особистості. Як прояв – соціальна реакція індивіда з урахуванням його віку й соціального розвитку в системі конкретних суспільних відносин. Як результат – це значуща характеристика людини як соціальної одиниці суспільства відповідно до її віку.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери І. Звєрєва зазначає, що в процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм і цінностей, які існують у суспільстві [3, с. 79]. Науковці С. Калаур та О. Главацька [4] наголошують, що «голови якість соціалізації – це соціальна активність, тобто вироблення відповідних соціальних позицій особистості» [4, с. 52].

Тобто, на основі узагальнення наукових поглядів, що наведені вище, ми прийшли до узагальненого розуміння того, що соціалізація – це доволі складний, тривалий, багатофакторний процес засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище. Проведений аналіз напрацювань фахівців [8; 11] дає підстави для встановлення того, що вивчення процесів соціалізації нині зводиться до широкого й вузького розуміння цього поняття. Соціалізація в широкому розумінні розглядається як формування людини. У даному випадку мова йде про історичний розвиток людства – філогенез. Соціалізація у вузькому змісті – це процес залучення людини до соціального життя шляхом активного засвоєння його норм, цінностей та ідеалів.

Ми розглядаємо соціалізацію підлітків як двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, а з другого – активне відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. Тобто, від того, який зміст і характер соціокультурних умов засвоїла дитина, як правило, залежить результат її моделі життєдіяльності, характеру поведінкових проявів тощо. Як доводить Н. Сушик, для процесу соціалізації в підлітковому віці повинна бути розв'язана основна проблема – потреба в самоствердженні. Це пов'язане з тим, що дитина підліткового віку «має зайняти найбільш вигідну позицію в середовищі своїх однолітків» [11, с. 14].

Поділяємо думку Г. Андрєєва про те, що існує три сфери, в яких розгортається соціалізація особистості: діяльність, спілкування і самосвідомість. Саме ці сфери мають доволі вагомий вплив на особу підліткового віку. Так, у сфері діяльності соціалізація пов'язана із засвоєнням нових видів діяльності, спрямованих на виділення особистісних смислів, найбільш значущих для підлітка видів діяльності. У сфері спілкування соціалізація розширює коло спілкування, збагачує його зміст, поглиблює розуміння інших людей, розвиває навички спілкування. Саме спілкування з ровесниками

дозволяє підлітку розширити «Я-концепцію». Спілкуючись з друзями, підлітки активно оволодівають нормами, засобами соціальної поведінки, виробляють критерії оцінювання себе та ін. Тобто, саме діяльність та спілкування реалізують у процесі взаємодії дітей з оточуючими (батьками, родичами, друзями, сусідами тощо). Тоді як у сфері самосвідомості соціалізація означає формування власного «Я» як активного суб'єкта діяльності, осмислення особистістю своєї соціальної належності, соціальної ролі, самооцінки тощо. Під час спілкування та діяльності відбувається процес самопізнання особистості, що передбачає становлення в людини образу її «Я».

Незадоволення важливих для підлітка потреб у діяльності, позитивній оцінці з боку дорослих, самоповазі й самосвідомості, а також у спілкуванні з ровесниками може призвести до зовнішнього прояву негативізму, егоцентризму, стати причиною початку вживання алкоголю, наркотиків, а також провокувати агресію та насильницькі дії.

Розглядаючи форми соціалізації, слід зазначити, що в підлітковому віці поняття «соціалізація» передбачає виважений підхід до організації виховання. Розрізняють спрямовану і стихійну форми соціалізації. Спрямована форма соціалізації передбачає спеціально розроблену певним суспільством систему засобів впливу на людину з метою формування її особистості у відповідності з інтересами цього суспільства. Стихійною формою соціалізації є «автоматичне» виховання певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням підлітка в безпосередньому соціальному оточенні. Ці дві основні форми взаємопов'язані та взаємообумовлені. Наголосимо на тому, що в підлітковому віці доволі часто переважає стихійна соціалізація.

Дослідники В. Москаленко [6], А. Мудрик [7] та Л. Орбан-Лембрик [8] наголошують на тому, що в процесі соціалізації існують конкретні механізми. Так, А. Мудрик визначає механізми соціалізації як соціально-психологічні впливи середовища, що безпосередньо сприяють інтеріоризації зовнішніх групових норм і цінностей. Всі механізми соціалізації науковці поділяють на три групи: 1) неусвідомлювані (серед них розрізняють навіювання, наслідування, ідентифікацію); 2) усвідомлювані, а саме референтна група, авторитет, популярність); 3) до третьої групи механізмів відносять санкції, заохочення і покарання, що застосовуються в суспільстві.

Зокрема, до соціально-психологічних механізмів соціалізації, які найбільшою мірою впливають на підлітків, відносять:

– імпринтінг – фіксування особою на рецепторному та підсвідомому рівні особливостей об'єктів, що впливають на неї;

– наслідування – копіювання особою певних зразків поведінки й діяльності;

– ідентифікація – ототожнення особою себе з іншими;

– рефлексія – оцінка особою різних проявів свого «Я»;

– інтеріоризація – процес перетворення зовнішніх, реальних операцій соціальної діяльності у внутрішні ідеальні;

– екстеріоризація – процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, практичної.

У нашому баченні провідну роль у процесі соціалізації дитини підліткового віку відіграють такі соціально-психологічні механізми як ідентифікація та інтеріоризація, проте не виключаємо й ролі інших вищезазначених механізмів. Тому розглянемо детальніше соціально-психологічні механізми ідентифікації та інтеріоризації. Ідентифікація (лат. Identificare – ототожнювати) визначається як емоційно-когнітивний процес неусвідомленого ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, групою, колективом, які допомагають оволодівати різними видами діяльності, засвоювати соціальні норми та цінності, приймати соціальні ролі. Інтеріоризація визначається як процес сприйняття соціальної інформації та трансформація її у внутрішню сутність людини.

Як доводить Н. Сушик [11, с. 10-11], до соціально-педагогічних механізмів належать такі:

– традиційний, який передбачає засвоєння поглядів, стереотипів, норм, зразків поведінки, які характерні її найближчому оточенню;

– інституційний, який функціонує в процесі взаємодії особи з інститутами суспільства, різними організаціями та ЗМІ;

– стилізований, який діє в межах окремої субкультури як комплекс певних цінностей та особливостей поведінки;

– міжособистісний, який функціонує в процесі взаємодії особи з авторитетними особистостями;

– рефлексивний, що передбачає внутрішній діалог, в якому відбувається аналіз, коли людина може відхиляти чи прийняти цінності та зразки поведінки.

Загалом вплив соціального середовища на формування особистості здійснюється лише в тому випадку і тією мірою, якою особистість у результаті активного ставлення до соціального середовища сама здатна взяти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. У такому разі правомірно говорити про співвідношення провідного впливу соціального середовища і конкретного ставлення до нього особистості. Проте все залежить від вікових особливостей, оскільки дитина ще не здатна до вибору провідного впливу середовища. Разом з цим, дія механізм соціалізації як неусвідомленого процесу

ототожнення підлітка з дорослими призводить до засвоєння та відтворення зразків поведінки дорослих як позитивного, так і негативного змісту.

У цілому, соціалізація є результатом взаємодії численних обставин, сукупний вплив яких вимагає від людини певної поведінки і активності. Обставини, за яких створюються умови для перебігу процесів соціалізації, називаються чинниками соціалізації. У вітчизняній і зарубіжній науці існують різні класифікації чинників соціалізації. Зокрема науковці виокремлюють три групи чинників соціалізації:

1) макрочинники: космос, планета, світ, країна, суспільство, держава;

2) мезочинники (етнос; місце і тип поселення – регіон, село, місто; засоби масової комунікації – радіо, телебачення, газети тощо);

3) мікрочинники: сім'я, групи ровесників, навчальні, професійні, громадські групи та ін.

Не применшуючи жодної із груп соціалізації все ж вважаємо, що провідним інститутом соціалізації, який презентує для дитини підліткового віку систему відносин є його сім'я (родина). Відповідно саме сім'я є первинним соціальним осередком для підлітка і транслятором ціннісно-нормативної орієнтації. Тобто, від батьків істотно залежить коло духовних потреб підлітка, його інтереси, ставлення до себе та до інших людей, спрямованість почуттів, життєва позиція. Оскільки члени сім'ї пов'язані між собою емоційними зв'язками, тому саме в родині виникають найбільш сприятливі умови для всебічного розвитку дитини.

Наголосимо на тому, що в наукових публікаціях [3; 10; 11] встановлено основні *концепції* соціалізації, а саме:

– концепція особистісного контролю, яка ґрунтується на теорії З. Фрейда та полягає в розвитку особистісного контролю щодо гальмування асоціальних інстинктів і розвиток суспільно корисних;

– концепція соціального навчання, яка ґрунтується на формулі «стимул – реакція» та полягає у оволодінні соціальною поведінкою через застосування стимулів або заохочень і покарань з метою отримання бажаної поведінки;

– концепція міжособистісного спілкування, яка ґрунтується на ролі міжособистісного спілкування та полягає в організації спілкування, через яке людина навчається дивитися на себе очима інших та розуміти поведінку інших людей;

– когнітивна концепція, яка ґрунтується на ідеї, що поведінка детермінована знаннями, які утворюють у свідомості картину навколишнього світу;

– концепція інкультурації, яка ґрунтується на тому, що соціалізація є процесом передавання культурної спадщини та передбачає, що людина сприймає культуру під час індивідуального розвитку;

– концепція рольового тренінгу, яка ґрунтується на сприйнятті соціалізації як навчання соціальних ролей та передбачає оволодіння загальнозначущими цінностями, нормами, стандартами поведінки на основі інтеграції.

У нашому баченні серед представлених концепцій у підлітковому віці провідну роль відіграють концепція міжособистісного спілкування та концепція соціального навчання.

У процесі дослідження встановлено, що соціалізація складний, тривалий та багатофакторний процес засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище. Соціалізація розглядається психолого-педагогічною наукою як важливий фактор розвитку особистості, формування свідомості та самосвідомості. У свою чергу соціалізація підлітків – це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння соціального досвіду, шляхом входження в соціальне середовище, а з другого – активне відтворення соціальних зв'язків за рахунок активної діяльності та включення в соціальне середовище. Соціалізації передбачає інтеграцію особистості в соціум та охоплює соціально-психологічні, соціально-педагогічні механізми, має направлену і ненаправлену форми, базується на певних чинниках та охоплює такі сфери, як діяльність, спілкування і самосвідомість.

Подальші наші дослідження будуть переведені в практичну площину та спрямовані на аналіз практичної діяльності соціальних педагогів, соціальних працівників та практичних психологів щодо налагодження ефективної соціально-педагогічної діяльності, яка буде направлена на подолання негативних механізмів соціалізації особистості в різні вікові етапи.

Список використаних джерел:

1. Прикладная социология: учеб. пособие. Минск: Тетра Систем, 2000. 270 с.
2. Головатый Н. Ф. Социология молодежи: курс лекций / Н. Ф. Головатый. К., 1999. 246 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
4. Калаур С. М., Главацька О. Л. Основи соціального розвитку особистості: навч.-метод. посіб. для студ. спеціальності «Соціальна педагогіка». Тернопіль: ТНПУ, 2006. 315 с.
5. Социальная педагогика: учеб. Москва: Гардарики, 2003. 238 с.
6. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. / под. ред. В. А. Сласенина. Москва: Изд. Центр «Академия», 2003. 350 с.

8. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь, 2004. 576 с.
9. Примуш М. В. Загальна соціологія: навчальний посіб. Київ, 2004. 380 с.
10. Психологический лексикон. Энцеклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2005. 175 с.
11. Сушик Н. С. основи соціалізації особистості : навч-метод. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 188 с.

УДК 364-78: 355.08

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Л. І. РОМАНОВСЬКА

Поява останнім часом у нашій країні значної кількості колишніх військовослужбовців, які були учасниками бойових дій на сході України, вкрай загострило проблему їх соціально-психологічної адаптації до умов мирного життя. Стреси і пов'язані з ними психічні розлади у комбатантів, що виникли під час військових дій, є однією із головних причин на шляху адаптації до цивільного життя. Після поверненні додому вони починають гостро відчувати різноманітні деструктивні емоційні стани – посттравматичні стресові розлади (ПТСР), агресію, страхи, депресію тощо. Ситуація ускладняється тим, що військовослужбовці – учасники бойових дій – стикаються з нерозумінням, труднощами в спілкуванні та професійному самовизначенні, проблемами на побутовому рівні – відсутність роботи, скрутне фінансове становище, сімейні проблеми. Як наслідок, більшість комбатантів втрачають інтерес до цивільного життя, зменшується їхня активність у розв'язанні власних життєво важливих проблем, втрачається здатність до співпереживання, зникають потреби в духовній близькості з рідними та друзями. Комбатанти переживають цей процес доволі болісно, що підтверджує необхідність проведення з ними комплексної реабілітації, яка передбачає поєднання заходів із медичної, соціальної, психологічної, педагогічної та професійної видів реабілітації.

Загальні підходи до реабілітації представлені в роботах Т. Добровольської, І. Мисули, В. Могільова, С. Харченка, А. Шевцова, Л. Яковлевої та інших. Особливості здійснення реабілітації з військовослужбовцями Збройних Сил України, які брали участь у бойових діях, проаналізовані в дослідженнях Н. Алаликіної, Ю. Бриндікова, А. Дєнісова, С. Іващенко, О. Кокуна, М. Крамника, Л. Литвиненко та інших. Констатуючи наявність у науковій літературі досліджень, що розкривають зміст, ознаки й наслідки стресів (В. Алещенко, О. Блінов, І. Вдовіна, А. Озерянський, Г. Сельє, Н. Тарабріна), варто відзначити їх недостатність під час аналізу військовослужбовців – учасників збройних конфліктів, які потребують реабілітації.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до виокремлення симптомів стресу та здійснити теоретико-практичний аналіз реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій під час адаптації до умов мирного життя.

Науковці по-різному визначають симптомокомплекс проблем військовослужбовців – учасників бойових дій. Так, Р. Попелюшко зосереджує увагу на страхах, демонстративній поведінці, агресивності й підозрілості, частих конфліктах у сім'ї, з родичами, колегами на роботі, спалахах гніву, зловживанні алкоголем і наркотиками. Крім того, у комбатантів спостерігається нестійкість психіки, за якої навіть найнезначніші втрати або труднощі штовхають комбатантів на самогубство; страх нападу ззаду; почуття провини за те, що залишився живий; ідентифікація себе з побратимами, які загинули. Окрім цього, у військовослужбовців після повернення із зони бойових дій спостерігаються так звані «come back» – повторювані яскраві «бойові» сни та нічні кошмари, нав'язливі спогади про психотравмувальні події, що супроводжуються важкими переживаннями, раптовими сплесками емоцій з «поверненням» до стресової ситуації [12, с. 413].

Зарубіжні дослідники переконують, що після черепно-мозкових травм зустрічаються яскраві спогади раніше пережитого, йдеться про «флешбек-ефект» – прояв, що є ключовим для ПТСР. Це може проявлятися під час повторного переживання травми – нічні кошмари, які періодично повторюються одразу після повернення додому. Такі сновидіння, як правило, турбують комбатантів із наслідками перенесеної контузії головного мозку.

Серед симптомів проблем військовослужбовців – учасників бойових дій, слід зазначити порушення їхньої емоційної сфери – «емоційне зубожіння», яке є клінічною рисою ПТСР. Комбатанти відзначають зниження або повну втрату інтересу до активної діяльності, відгородженість від інших людей, відстороненість від соціально-активного життя.

Слід зазначити, що дослідники [15] виокремлюють фази відповідної реакції на стресові події:

- фаза первинної емоційної реакції;
- фаза «заперечення», виражається в емоційному заціпенінні, придушенні й уникненні думок про те, що трапилося в ситуації, яка нагадує про психотравмувальну подію;
- фаза чергування «заперечення» і «вторгнення» («вторгнення» проявляється в раптово виникаючих спогадах про психотравмувальні події, снах про подію, підвищеному рівні реагування на все, що нагадує ці події);
- фаза подальшої інтелектуальної та емоційної переробки травматичного досвіду, яка закінчується його асиміляцією або акомодацією до нього.

© Л. І. РОМАНОВСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

Відстрочені стресові реакції часто супроводжують появу психосоматичних проявів, які виявляються одночасно з іншими розладами, що носять як екзогенний, так і психогенний характер. У військовослужбовців – учасників бойових дій із симптомами ПТСР можуть мати місце суїцидальні спроби з подальшими вираженими психічними, неврологічними та соматичними захворюваннями. Всі перераховані вище прояви стресових реакцій психологи [8] описують у вигляді типів психічної дезадаптації в комбатантів, основним показником яких є цілісна поведінкова стратегія.

Характеризуючи офіцерів, які звільнилися з лав Збройних сил, Ю. Бриндіков наголошує, що це – відносно однорідна група, пов'язана загальними установками, ціннісними орієнтаціями, стереотипами, життєвим досвідом, потребами, представники якої однаково реагують у кризових ситуаціях. Як правило, вони важко адаптуються до нових норм і правил мирного суспільства. Внаслідок відсутності досвіду створення матеріальних і побутових умов для виходу в запас, вони не вміють керувати процесом реалізації наміченого [5]. Саме тому вони потребують реабілітації – комплексу координування заходів медичного, фізичного, психологічного, педагогічного, соціального характеру, спрямованих на відновлення здоров'я, психологічного статусу і працездатності людей, які втратили ці здібності в результаті захворювання, що досягається шляхом виявлення резервних можливостей організму і стимуляції його фізичних, психологічних і професійних можливостей [6, с. 79].

У практичному аспекті важливим є трактування реабілітації з позиції комплексного підходу, що передбачає систему наукової та практичної діяльності, спрямовану на відновлення особистісного та соціального статусу суб'єкта шляхом комплексного впливу на особистість із залученням медичних, соціальних, психологічних, педагогічних, правових та інших засобів [2, с. 12–14].

Погоджуємося із визначенням, представленим Ю. Бриндіковим, який наголошує, що реабілітація військовослужбовців являє собою цілісний комплекс медичних, фізичних, психологічних, соціальних, педагогічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, психоемоційного стану і працездатності військовослужбовців учасників бойових дій [4].

Подолання комбатантами психотравмувальних стресорів бойової обстановки в процесі здійснення комплексної реабілітації залежить не тільки від успішності когнітивної переробки бойового травматичного досвіду, а й від взаємодії трьох факторів: характеру психотравмувальних подій, індивідуальних характеристик комбатантів та особливостей умов, у які вони потрапляють після повернення із зони бойових дій [11].

Серед методів реабілітації дослідники [4] називають психотерапію, мотиваційне консультування, сімейну психотерапію, різні види тренінгів тощо. Погоджуючись із ученими [12], вважаємо, що найбільш ефективною в реабілітації комбатантів є групова психотерапія, основна мета якої спрямована на допомогу військовослужбовцям у вербалізації своїх почуттів, навчання їх розуміти свої емоції й легше з ними справлятися. Ефективність групової психотерапії з комбатантами забезпечується трьома факторами: розвитком позитивних відносин між психологом та іншими учасниками групи, вільним вираженням почуттів, можливістю більш детального аналізу психологічних проблем.

Зарубіжні дослідники [10] переконують, що психотерапевтичну допомогу необхідно надавати комбатантам з прикордонними нервово-психічними розладами, неадекватними реакціями, проявами психосоматичних захворювань тощо. У свою чергу, ми переконані, що психотерапевтичну допомогу у вигляді групової психотерапії необхідно проводити з військовослужбовцями – учасниками бойових дій, оскільки вона, по-перше, дає змогу змотивувати комбатантів до проходження реабілітаційних заходів, по-друге, допомагає легше розкрити приховані страхи і проблеми, по-третє, дозволяє відчути підтримку з боку побратимів, що загалом пришвидшує процес одужання.

У проведенні групової психотерапії обов'язковою умовою її ефективності є дотримання трьох етапів, а саме:

1) встановлення довірливого безпечного контакту, що дає право на «отримання доступу» до травматичного матеріалу, який ретельно охороняється;

2) терапія, центрована на травмі, з дослідженням травматичного матеріалу за глибиною, аналізом інтрузивних проявів, роботою з уникненням і відчуженістю;

3) допомога комбатанту відокремитися від травми і возз'єднатися із сім'єю, друзями, і суспільством [13].

Досвід проведенні реабілітаційних заходів із комбатантами засвідчує, що групова психотерапія найбільш ефективна особливо під час корекції ПТСР. Мета психологічної допомоги військовослужбовцям полягає в формуванні та розвитку умінь і навичок адекватно реагувати на стресові ситуації, поліпшуючи самоконтроль. Пропонуємо проводити групову психотерапію з поєднанням ландшафтної арт-терапії, яку В. Андропов визначає як метод впливу – на психіку людини, а через психіку на організм у цілому за допомогою певної території, однорідної за своїм походженням, порою року і доби [1].

Вибір ландшафтної арт-терапії обумовлений тим, що, сама собою арт-терапія є одним із видів психотерапії, – лікування залученням до мистецтва. З цією метою із «хворим» або обговорюються твори мистецтва, або використовуються переживання творця – мистецтво слугує для «хворого»

можливістю самовираження, реагування, засобом, що відволікає [3]. О. Копитін вважає арт-терапію напрямом у психотерапії, психокорекції та реабілітації, заснованим на заняттях пацієнтів образотворчою діяльністю [9]. Окрім цього, ландшафтна арт-терапія наближена до природи, рідного дому, а це, у свою чергу, допомагає адаптуватися до мирного життя.

Ландшафтна арт-терапія пов'язана з виходом за рамки психотерапевтичного кабінету, прогулянками на свіжому повітрі, пошуком і використанням природних матеріалів для створення різних арт-об'єктів. Це дасть змогу, по-перше, розвинути уяву й художньо-творче мислення комбатантів, тим самим відволікти їх від неприємних думок і переживань; по-друге, збагатити естетичний досвід і сформувати відчуття прекрасного, яке має зцілювальний потенціал; по-третє, активізувати комунікативну сферу комбатантів під час виготовлення художніх виробів у групі, допомагаючи їм відійти від занурення у власні проблеми; по-четверте, стимулювати діяльність різних сенсорних систем організму, що в кінцевому результаті покращить психоемоційний стан військовослужбовців – учасників бойових дій.

Прийоми ландшафтної арт-терапії, які можна використовувати у процесі реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій передбачають:

1) фотографування або малювання різних об'єктів природного середовища;

2) використання матеріалів із природного середовища – листя, землі, піску, гілок тощо для виготовлення фігурок і проведення маніпуляцій з ними;

3) прогулянки в парку, лісі для знаходження різних природних об'єктів з подальшим обговоренням знахідок і створенням з них ассамбляжів, художніх виробів та інсталяцій;

4) вигадування і розказування «історій», «оповідань» у приємному безпечному природньому середовищі.

Водночас, на переконання О. Сороки, варто враховувати той факт, що ландшафтна арт-терапія може існувати недовгий час, оскільки це пов'язано з мінливістю погодних умов (дощ, вітер, сніг). Однак, попри це – дослідниця називає переваги, а саме: можливість створювати великі композиції, використовуючи разом з тим вдале поєднання сонячного світла, тіней, вітру; погляд на створені арт-об'єкти у незвичайному для них природному середовищі, що надає особливої казкової атмосфери [14]. О. Вознесенська продовжує цей список тим, що ландшафтна арт-терапія містить значний потенціал та ресурси природного середовища; є відносно дешевою формою роботи з клієнтами; розвиває в них екологічне мислення; навчає нести відповідальність за власні дії; створює позитивний емоційний заряд від спілкування з природою [7].

Більшість психічних розладів, пов'язаних зі стресом та його наслідками, отриманих військовослужбовцями під час військових дій, є вагомою проблемою на шляху адаптації до звичайного мирного життя. Після повернення до дому комбатанти починають відчувати наслідки стресогенних факторів, які підкріплюються новими проблемами, пов'язаними з сімейними, фінансовими, побутовими та соціальними труднощами. Для реабілітації військовослужбовців пропонуємо використовувати групову психотерапію, поєднуючи її з ландшафтною арт-терапією. Це поєднання дасть змогу ефективніше досягнути психотерапевтичних цілей – отримання досвіду нових взаємин, що допомагають учасникам групи сприйняти стресово-травмувальну подію іншим, більше адаптивним чином; спільне навчання методам боротьби із наслідками особистісних травм, стресів, ПТСР.

Подальшу нашу увагу плануємо зосередити на розробці та апробації комплексу вправ ландшафтної арт-терапії для військовослужбовців, які були учасниками бойових дій.

Список використаних джерел:

1. Андропов В. Ландшафтная психотерапия. URL: https://www.b17.ru/article/60783/ (дата звернення: 14.11.2018).
2. Белов В. П., Галкин В. А. Реабилитация: система деятельности и наука. Реабилитация больных нервными и психическими заболеваниями. Львов, 1973. С. 12–14.
3. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 640 с.
4. Бриндіков Ю. Л. Реабілітація військовослужбовців учасників бойових дій в системі соціальних служб: теоретико-методичні основи: монографія. Хмельницький, 2018. 388 с.
5. Бриндіков Ю. Л. Характеристика військовослужбовців учасників збройних конфліктів, які потребують комплексної реабілітації. *Науковий вісник Ізмаїльського гуманітарного університету*: Серія Педагогічні науки. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. С. 18–22.
6. Бурлак А. М. Игровые технологии как средство социально-культурной реабилитации военнослужащих : дис… канд. пед. наук: спец. 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. Москва: РГБ, 2003. 204 с.
7. Вознесенська О. Л. Ландшафтна арт-терапія: можливості використання в соціальній сфері. *Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: ландшафти роботи з клієнтами*: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, травень, 2008 р. Київ, 2008. Випуск 20 (23). С. 35–45.
8. Карвасарский Б. Д. Неврозы. 2-е изд. Москва: Медицина, 1990. 576 с.

9. Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора мед. наук : спец. 19.00.04. Санкт-Петербург, 2010. 52 с.

10. Крамник М. Е. Социально-психологическая адаптация комбатантов к условиям гражданской жизни : дис. ... канд. психол наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология». Москва: РГБ, 2003. 186 с.

11. Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисних ситуациях. Изд. 2-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 315 с.

12. Попелюшко Р. П. Особливості соціально-психологічної дезадаптації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2016. Випуск 33. С. 410–421.

13. Пушкарев А. Л. Доморацкий В. А., Гордеева Е. Г. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / под ред. Б. А. Казаковцева. Москва : Издательство Института психотерапии, 2000. 128 с.

14. Сорока О. В. Можливості ландшафтної арт-терапії у роботі з молодшими школярами. *Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції «Нова українська школа»:* збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції, 25 вересня 2017 р. С. 85–89.

15. Сыропятов О. Г., Дзеружинская Н. А. Техники психотерапии при ПТСР: практическое пособие. Київ: ЛитРес, 2014. 320 с.

УДК 364-787.22

(НЕ)БЕЗПЕЧНА ТРУДОВА МІГРАЦІЯ І ПРОФІЛАКТИКА ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ

Т. В. СЕМИГІНА
Н. Г. ЗЕМЛЯНСЬКА

У публічних дискусіях з приводу трудової міграції в Україні домінує емоційна складова. Проте науковий підхід до цієї проблематики має виходити із того, що міграційні процеси важко піддаються поясненню без глибинного розуміння соціально-політичного та економічного контексту трансформацій як в Україні, так і глобалізаційних процесів у цілому з їх посиленим рухом людей і транснаціональними реструктуризаціями. У кожному разі питання трудової міграції мають виразний зв`язок із соціальною роботою, оскільки вони тісно пов'язані із захистом прав людей на безпечне середовище.

Наразі в Україні, за даними представництва Міжнародної організації з міграції, із 1259 осіб, що були протягом 2017 р. ідентифіковані як такі, що постраждали від торгівлі людьми, 90% – це ті, що зазнали трудової експлуатації [9]. При цьому частка тих, хто постраждав від сексуальної експлуатації суттєво скоротилась порівняно з початком 2000-х, а частка тих, хто зазнає трудової експлуатації, зросла. Проблема трудової експлуатації нерегульованих трудових мігрантів не є суто українською. На неї звертають увагу закордонні дослідники що вивчали ситуацію у країнах ЄС, Великобританії та в країнах Азії [15; 16], наголошуючи на тому, що нерегульована трудова міграція сприяє поширенню торгівлі людьми, трудовому рабству.

На питаннях трудової міграції та торгівлі людьми з метою трудової експлуатації зосереджувались Н. Гусак, К. Левченко, Н. Романова, М. Романюк, З. Смутчак, І. Трубавіна, В. Турок та ін. Водночас, на нашу думку, більше уваги слід було б приділити інформаційному компоненту протидії нерегульованій трудовій міграції, внаслідок якої поширюється явище торгівлі людьми. Адже за даними опитування, проведеного соціологічною групою «Рейтинг» у 2017 р., лише 46% усіх опитаних вважають, що інформації про можливості та правила працевлаштування за кордоном достатньо, при цьому більше половини респондентів заявили, що хотіли б більше отримувати такої інформації, особливо молодь, мешканці Центру та Заходу, мешканці міст, особи з вищою освітою та більш забезпечені респонденти [3]. Хоча у молоді посилюється бажання працювати за кордоном; проте вона стала приділяти відносно більше уваги законності працевлаштування за кордоном.

Мета роботи. Не заперечуючи природності переміщення людей у сучасному світі, де кордони мають подекуди символічне значення, і не вдаючись в аналіз соціально-економічної ситуації в Україні як підґрунті для міграції, зупинимось у цій роботі на характеристиках трудової експлуатації мігрантів, правового становища українських трудових мігрантів, а також на питаннях профілактичної роботи, спрямованої на попередження торгівлі людьми з метою трудової експлуатації. У дослідженні використано метод системного аналізу наукової, практичної та нормативної літератури, що дало змогу визначити специфіку трудових відносин мігрантів з України та інформаційно-просвітницької роботи у контексті протидії трудовому рабству мігрантів.

У вітчизняній літературі [7; 10; 12; 13] до основних ознак трудової експлуатації (трудового рабства) – як протиправного корисливого використання праці іншої людини – відносять: обман або неправдиві обіцянки з приводу виду та умов праці; штучно створену заборгованість; фальсифікації розрахунків; завищення цін; заниження вартості послуг (виконаної роботи); утримання або невиплата заробітку; фізичне та сексуальне насильство (або погроза його застосування); психологічний примус (погроза покаранням); утримання документів, що засвідчують особу; (погроза) ув'язнення та інші обмеження свободи дій, погроза ізоляцією; (погроза) видачі органам влади (міграційним службам, поліції); (погроза) звільнення; (погроза) обмеження прав; (погроза) обмеження в їжі, житлі; (погроза) переведення на роботу з гіршими умовами. Постраждалі часто працюють на надзвичайно важких роботах із порушенням техніки безпеки праці, вони проживають в антисанітарних умовах у приміщеннях, що ізольовані та охороняються, не мають будь-яких контактів поза межами робочого місця [10, с. 32]. Такої експлуатації можуть зазнати трудові мігранти, що прибули в країну призначення на законних підставах, так і особи, що скористались, або були примушені скористатись, нерегулярними чи незаконними способами переміщення. І це явище має значні негативні соціальні наслідки для суспільства та для конкретної людини.

До основних чинників, які сприяють потраплянню у ситуацію торгівлі людьми, у тому числі в трудове рабство, українські дослідники відносять: недостатню поінформованість щодо цієї проблеми, складні життєві обставини (матеріальні труднощі) і сімейні проблеми [14].

З метою оцінки масштабів трудової міграції українців за кордон Державною службою статистики України в 2001 р. в 8 прикордонних областях, а в 2008, 2012 та 2017 роках по всій території України при обстеженнях економічної активності населення, що охоплюють понад 20 тис.

© Т. В. СЕМИГІНА
© Н. Г. ЗЕМЛЯНСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

домогосподарств, застосовувався спеціальний модуль, спрямований на вивчення зовнішньої трудової міграції. Екстраполяція отриманих результатів на все населення дала змогу оцінити чисельність трудових мігрантів, тобто громадян, які хоча б раз упродовж періоду спостереження (3,5 років в 2008 р., 2,5 років в 2012 та 2017 рр.) виїжджали за кордон з метою працевлаштування або працювали за кордоном на момент опитування.

За даними 2001 р. така оцінка становила 2,3–2,7 млн осіб або понад 10% працездатного населення. У 2008 р. виявлено 1,5 млн трудових мігрантів або 5,1% працездатного населення. У 2012 р. чисельність трудових мігрантів становила 1,2 млн, частка трудових мігрантів серед осіб у віці 15–70 років дорівнювала 3,4%. За даними 2017 р. їхня чисельність зросла до 1,3 млн, а частка в населенні відповідного віку до 4,5% (населення окупованих територій з підрахунків виключалося).

Як виявило обстеження Державної служби статистики України 2017 р., 62% з трудових мігрантів не мали трудового контракту і працювали за усною домовленістю (передусім у Білорусі, Росії, Угорщині). Треба зазначити, однак, що відсутність трудового контракту доволі типова і для мігрантів, які перебувають і працюють за кордоном цілком легально. Так, 32% українських працівників-мігрантів, працевлаштованих у Польщі, укладають не трудові, а цивільно-правові угоди. Вони не сплачують внесків до соціальних фондів і, відповідно, не мають прав на виплати з них, хоча між Україною та Польщею підписана угода стосовно соціального забезпечення. Тобто ці працівники соціально незахищені. А Польща на сьогодні є основною країною призначення трудових мігрантів з України, що обумовлено потребами ринку праці країни, сприятливим для тимчасового (до шести місяців упродовж року) працевлаштування іноземців законодавством, територіальною та культурною близькістю.

В останні роки зросла чисельність громадян, які працюють за кордоном без належних дозволів. За даними обстеження Державної служби статистики України 2017 р., 17,9% виявлених мігрантів не мали жодного правового статусу за кордоном, 5,5% працювали маючи лише туристичну візу, для 4,8% правовий статус лишився нез'ясованим, що в більшості випадків, вірогідно, означає його відсутність [5; 6].

Міжнародна спільнота вважає протидію трудовому рабству, експлуатації мігрантів обов`язком держави, адже йдеться про порушення базових прав людини [13]. Однак, профілактика трудової експлуатації мігрантів може мати як державний, так і суспільний виміри, використовувати широкий спектр методів і форм роботи, зокрема, тих, які покликані піднести поінформованість про небезпеку потрапляння у трудове рабство.

Важливу роль у протидії цьому явищу відіграють різні суспільні інститути, зокрема, й соціальна робота як специфічний інститут громадянського суспільства. Аналіз вітчизняної літератури [10; 12; 13] свідчить, що соціальні працівники можуть займатися первинною, вторинною та третинною соціальною профілактикою.

Первинна соціальна профілактика торгівлі людьми – наймасовіша. Вона спрямована на формування активного, адаптивного, високофункціонального життєвого стилю, який забезпечує реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів людей. Зміст цієї профілактики такий: 1) надання інформації про явище «торгівля людьми»; 2) роз'яснення правових норм стосовно поведінки в реальних життєвих ситуаціях, які можуть привести до рабства; 3) демонстрація зразків і вироблення життєвих умінь та навичок щодо навчання, знайомства, відпочинку, працевлаштування за кордоном; 4) підтримка творчої, інтелектуальної, громадської, спортивної та ін. діяльності молоді. До методів первинної соціальної профілактики відносять: інформування, переконання, навіювання, робота в громаді. Формою такої профілактики можуть бути: інформаційні кампанії, навчальні заняття зі школярами, впровадження проектів у громадах [10].

Мета вторинної соціальної профілактики – зміна мало адаптивної дисфункціональної ризикованої поведінки на адаптивну, в тому числі формування економічної ефективності особи. Вона передбачає зміну ставлення до себе та оточуючих і навчання поведінці, формування досвіду поведінки в ситуаціях, які можуть привести до потрапляння в рабство. Формами роботи можуть бути тренінги, цикли занять, вулична соціальна робота, соціологічні дослідження.

Третинна соціальна профілактика є, в основному, індивідуальною, передбачає тривалу роботу з потерпілими і комплекс соціальних послуг [12; 13].

Розглянемо детальніше засоби первинної профілактики потрапляння мігрантів у трудове рабство. Такі засоби, на нашу думку, є вкрай важливими і можуть бути реалізовані на різних рівнях шляхом взаємодії між різними стейкхолдерами і соціальними партнерами.

Наприклад, у межах впровадження проекту «Попередження торгівлі людьми шляхом розвитку соціальної роботи та мобілізації громад» [4], що фінансувався коштом швейцарського уряду в 2012-2015 рр., було здійснено низку заходів. По-перше, розроблено програму «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція» [8] для школярів, учнів шкіл-інтернатів та вихованців ПТУ, яка проводилась Українським фондом добробуту дітей у жовтні-листопаді 2014 року після завершення впровадження в навчальних закладах програми. Дослідження серед батьків, чиї діти брали участь у програмі (проводилось Українським фондом добробуту дітей 2014 р. після завершення впровадження

в навчальних закладах програми), виявило, що після проведених заходів проекту більше половини батьків усвідомлювали власний ризик постраждати від торгівлі людьми, готові були скористатися в небезпечних ситуаціях тими способами поведінки, які знижують ризик постраждати від торгівлі людьми.

У рамках проекту проведено низку інформаційних кампаній. Так, у квітні-вересні 2014 р. проведено інформаційну кампанію «Твій безпечний шлях до мети», яка відбувалась у формі регіонального інформаційного туру в низці невеликих міст Львівської, Івано-Франківської, Одеської та Дніпровської областей. У межах цієї кампанії використовувались як традиційні засоби (робота зі ЗМІ), так і інноваційні, більш мобільні – забрендований автобус, інтерактивні ігри «Галопом по Європах» та «Рожеві окуляри», сторінки та конкурси в соціальних мережах. Кампанія проводилась за підтримки та участі місцевих органів влади.

Також у рамках проекту в 2015 р. проведено національну інформаційну кампанію «Невидимі», яка охопила 10 областей. Кампанія будувалась довкола пересувної арт-інсталяції, яка уособлювала постраждалих від торгівлі людьми, розповідала їх повчальні історії. Арт-інсталяція супроводжувалась прес-конференціями та іншими заходами, висвітлення яких відстежувалось і аналізувалось. Кампанія проводилась спільно із Міністерством соціальної політики України.

Слід відзначити, що кампанії були побудовані на сучасних підходах соціального маркетингу – спиралися на емоційні, яскраві образи та дії, які привертали увагу як людей безпосередньо, так і ЗМІ. Важливим було залучення інших стейкхолдерів до інформаційної діяльності та відстеження реакції медіа на кампанію, здійснення мобільного тестування і фіксація реакції людей на заходи.

Окреме місце у впровадженні проекту було відведене технологіям місцевого розвитку в обраних сільських громадах низки областей України. Здійснювалось це, насамперед, через мікропроекти, спрямовані на вирішення локальних проблем і на мобілізацію мешканців села, передовсім молоді. Разом з тим соціальні ініціативи домінували над економічними. Ці мікропроекти спряли поліпшенню ситуації у сільських громадах і формуванню відчуття належності до громади [4].

Таким чином, проект використовував як інноваційні інформаційні технології, побудовані на інтерактивній взаємодії, так і традиційні форми роботи в громаді (навчальні програми школярів та їхніх батьків, впровадження мікропроектів тощо).

Закордонний досвід свідчить, що протидія трудовій експлуатації мігрантів передбачає залучення до профілактичної роботи різних партнерів. Так, Асоціація готелів Австралії витратила 25 тисяч доларів на кампанію з підвищення обізнаності проти трудової експлуатації, що включали поширення інформаційних брошур у 5 тисячах готелів про те, як легально працевлаштуватись іноземним працівникам. Австралійська Рада профспілок витратила 200 тисяч доларів на кампанію «Labour trafficking is a crime – Spot It, Report It» («Торгівля людьми з метою трудової експлуатації є злочином – побачив це, повідом про це») [1]. Тобто можна вести мову про доцільність використання не тільки регуляторно-заборонних інструментів політики, а й інструментів цільового інформування (первинна профілактика) та отримання зворотного зв'язку (вторинна профілактика).

В Україні у зв'язку із збільшенням обсягу міграції за кордон нагальними видається, по-перше, підтримати модель циркулярної міграції, що склалася стихійно, у надії можливого кінцевого повернення мігрантів на батьківщину, а, по-друге, забезпечити легальне працевлаштування українських мігрантів за кордоном, недискримінацію та дотримання їхніх прав, зокрема у сфері соціального забезпечення. Наприклад, створити спеціалізовані консультативні пункти для потенційних мігрантів, мігрантів-поверненців у службах зайнятості в Україні [6]. Тобто впроваджувати заходи вторинної профілактики трудового рабства, працювати з тими, хто вже вирішив виїжджати за кордон або там перебуває.

На нашу думку, профспілки України, зокрема Федерація профспілок України, мають достатні можливості створення системи захисту прав трудових мігрантів, зокрема, проведення інформаційно-просвітницької роботи серед молоді та осіб середнього віку щодо роз'яснення ризиків нелегальної трудової міграції (первинна профілактики трудової експлуатації); а також вироблення механізму збереження профспілкового захисту тих працівників, які їдуть працювати за кордон (вторинна профілактика трудової експлуатації); сприяння працевлаштуванню тих осіб, які постраждали від торгівлі людьми (третинна профілактика).

Зауважимо, що проведення широкомасштабних інформаційних кампаній серед населення України, у тому числі серед внутрішньо переміщених осіб, щодо запобігання ризикам потрапляння в ситуації торгівлі людьми та можливостей отримання допомоги, передбачено ухваленою в 2016 р. Державною соціальною програмою протидії торгівлі людьми на період до 2020 року [2]. Основним виконавцем програми визначено Міністерство соціальної політики за участі різних соціальних партнерів, зокрема, Федерації профспілок України. Сподіваємось, що це посилить інформаційно-просвітницьку роботу, спрямовану на попередження небезпечної трудової міграції, а не тільки роботу наслідками. Адже, на жаль, у чинному Законі України «Про протидію торгівлі людьми» [9] боротьба з торгівлею людьми витлумачується досить вузько — як система заходів, спрямованих на виявлення злочину торгівлі людьми, у тому числі незакінченого, осіб, які від цього постраждали, встановлення

фізичних / юридичних осіб – торгівців людьми та притягнення їх до відповідальності. Водночас соціальна робота й профспілкова діяльність мають значний превентивний потенціал для протидії трудовій експлуатації українських мігрантів.

Трудова експлуатація мігрантів – негативне суспільне явище, порушення прав людини, яке має в своїй основі протиправне корисливе використання праці іншої людини, її приниження та обмеження її свободи. Від такої експлуатації не застрахований жоден трудовий мігрант.

Профілактика трудової експлуатації мігрантів може здійснюватися на різних рівнях, мати різні цільові аудиторії і обсяги охоплення. Вона має відбуватись із залученням якнайширшого кола партнерів, зокрема, й профспілкових організацій. Останні можуть долучатися до всіх рівнів профілактики – первинного, вторинного та третинного.

Ефективна інформаційно-просвітницька робота в межах профілактики трудової експлуатації мігрантів має спиратися як на сучасні засоби комунікації, що їх пропонує інформаційне суспільство, так і на традиційні форми роботи в громаді.

Список використаних джерел:

1. Борисова Т. Маркетингові практики, спрямовані на вирішення проблеми торгівлі людьми: зарубіжний досвід. Інноваційні процеси економічного та соціально-культурного розвитку : вітчизняний та зарубіжний досвід: тези доп. X Ювіл. міжнар. наук.-практ. конф. молод. учених і студ. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. С. 47–49.
2. Державна соціальна програма протидії торгівлі людьми на період до 2020 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 24.02.2016 р. №111. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/111-2016-%D0%BF (дата звернення: 12.11.2018).
3. Динаміка міграційних настроїв українців / Соціологічна група «Рейтинг», Всеукраїнська асоціація компаній з міжнародного працевлаштуваня. Київ, 2017. 60 с. URL: http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_ files/rg_work_092017_press.pdf (дата звернення: 12.11.2018).
4. Звіт із оцінки результатів проекту «Попередження торгівлі людьми шляхом розвитку соціальної роботи та мобілізація громад, Фаза 2, 2012-2015» / Міжнародна організація міграції. Київ, 2015. 55 с.
5. Зовнішня трудова міграція (за результатами модульного вибіркового обстеження). Статистичний бюлетень. Київ : Державна служба статистики України, 2017. 36 с.
6. Малиновська О. А. Трудова міграція громадян України за кордон: виклики та шляхи реагування. Національний інститут стратегічних досліджень. 2018. URL: www.niss.gov.ua/content/articles/files/Malynovska-d28e1.pdf. (дата звернення: 12.11.2018).
7. Орлеан А. М. Експлуатація людини: поняття та класифікація основних видів (кримінально-правовий аспект). Вісник Національної академії прокуратури України. 2011. №4. С. 52–55.
8. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : методичні рекомендації / заг. ред. Звєрєвої І.Д., Петрочко Ж.В. Київ : ФОП Буря О. Д., 2014. 308 с.
9. Про протидію торгівлі людьми : Закон України від 20.09.2011 р. № 3739-VI. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3739-17 № 766-VIII від 10.11.2015 (дата звернення: 12.11.2018).
10. Протидія торгівлі людьми / ред. Семигіна Т. В. Київ : Вид-во «Києво-могилянська академія», 2008. 166 с.
11. Протидія торгівлі людьми в Україні : Статистика МОМ станом на 30 червня 2018 р. URL: http://iom.org.ua/ua/protidiya-torgivli-lyudmi (дата звернення: 12.11.2018).
12. Романова Н., Гусак Н. Інформаційно-просвітницька робота з протидії торгівлі людьми: методичні рекомендації. Київ : Києво-Могилянська академія, 2011. 159 с.
13. Соціальна профілактика торгівлі людьми / за ред. К. Б. Левченко, І.М. Трубавіної. Київ : Агентство «Україна», 2007. 352 с.
14. Турок В. В. Взаємозв'язок торгівлі людьми із соціальними хворобами та захворюваністю населення. Науковий вісник Ужгородського університету. 2015. № 1. С. 57–60.
15. Anderson B. Migrant domestic workers: good workers, poor slaves, new connections. Social politics. 2015. Vol. 22 (4). P. 636-652.
16. Belanger D. Labor Migration and Trafficking among Vietnamese Migrants in Asia. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. 2014. Vol. 653 (1). P. 87-106.

УДК 364.052

ОСОБЛИВОСТІ ФАНДРАЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ УКРАЇНИ: В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ФОРМАТІВ

Л. В. ЮРЧУК

Цивілізоване суспільство, осмислюючи свої досягнення і проблеми у соціальній сфері, змінює суспільну свідомість. Моральні цінності та соціальна відповідальність є основою доброчинності. Остання у свою чергу тісно пов'язана з турботою про майбутнє: дітей, націю, освіту, культурну спадщину.

Зростання ролі громадянського суспільства, а також благодійних організацій, які здатні допомогти державі у вирішенні соціальних проблем громадян та підтримці науково-дослідних робіт і проектів, сприяє розвитку фандрайзингу в Україні як інструменту пошуку джерел ресурсів тим, хто їх потребує [2, с. 52].

Термін фандрайзинг походить від словосполучення англійських слів (англ. fund – ресурси, фінансування, raise – знаходження, збір), що означає спланована і безперервна діяльність, спрямовану на забезпечення організації ресурсами, необхідними для реалізації її статутних завдань. У більш широкому сенсі слова, фандрайзинг – це залучення не тільки фінансових коштів, але й інших потенційних ресурсів у вигляді інтелектуальних, наукових, креативних джерел для вирішення соціальних проблем.

Успішність здійснення фандрайзингу залежить від уміння розробляти проекти, програми, налагоджувати контакти з потенційними партнерами, організаціями і фондами, які можуть профінансувати ці проекти. Локальний фандрайзинг – це залучення ресурсів з місцевих джерел (громадськість, місцевий бізнес, місцева влада, фонди і донорські заклади, які представлені в Україні).

Аналіз наукових досліджень показав, що питанням фандрайзингу у соціальній сфері займаються вітчизняні вчені: В. Снігульська, В. Кучереносова, О. Грабчак, В. Огородник, О. Чернявська, В. Соколовська, Б. Бусленко.

Сучасна дослідниця О. Грабчак визначає фандрайзинг як добровільну мобілізацію внутрішніх та залучення зовнішніх ресурсів для безкорисного здійснення суспільно важливої діяльності [2, с. 52].

Мета статті дослідити особливості фандрайзингової діяльності як інноваційної технології у соціальній сфері. У ході реалізації мети поставленні такі завдання: з'ясувати традиції доброчинності у вітчизняній історії, розкрити механізм формування фандрайзингової діяльності в соціальній сфері України, визначити актуальні напрями соціального фандрайзингу.

Об'єкт дослідження – соціальний фандрайзинг. Предмет дослідження – особливості фандрайзингової діяльності у соціальній сфері України.

У вітчизняній історії склалися традиції доброчинності. «З прагненням до спільної користі» — такий девіз був написаний у родовому дворянському гербі знаменитої сім'ї українських підприємців і меценатів з Глухівщини Терещенків [6]. Засновник родини меценатів – Артем Терещенко (р. н. невід. – 1873).

З перших своїх підприємницьких успіхів Терещенки взялися за благодійництво. Інноваційні соціальні проекти Терещенків реалізовувалися у всіх важливих сферах суспільного життя – освітній, мистецькій, церковній, медичній. Головною рисою діяльності благодійників було те, що вони, спираючись на духовні традиції нашого народу, гостро відчували і брали на себе вирішення суспільних потреб. Зокрема, відповідно до зростаючих вимог часу щодо виховання та формування освічених громадян тогочасного українського суспільства, фахівців для сфер матеріального виробництва та духовної культури.

Починаючи із середини XIX ст., Терещенки долучилися до громадського життя, спочатку в Глухові, а згодом у Києві. У рідному Глухові Микола Артемович Терещенко на свої кошти збудував храм Трьох Анастасій, лікарню Трьох Єфросиній. А загальна сума пожертв на рідне місто складала близько двох мільйонів карбованців [6].

Через виборні посади в міських, земських і професійних установах, як почесні члени доброчинних товариств, попечителі училищ, гімназій, лікарень, притулків, фундатори філантропічних, лікувальних і освітніх закладів вони активно впливали на суспільне життя. Така активна різнобічна доброчинна діяльність членів родини Терещенків, яка стала сімейною традицією, здійснювалася не лише заради підвищення власного соціального статусу і престижу, а й мотивувалася релігійно-моральними переконаннями допомоги ближньому, була покликанням душі. До того ж, загострення багатьох соціальних проблем у суспільстві, викликаних розвитком капіталізму, спонукали Терещенків власними зусиллями пом'якшувати їх, усвідомлюючи своє важливе місце в його поступі на гуманістичних та культурно-освітніх засадах [5, с. 330].

© Л. В. ЮРЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 16

З переїздом до Києва, ще ширше розгорнулася меценатська і благодійна діяльність глухівської родини. Крім численних пожертвувань на користь міста, Микола Терещенко фінансував будівництво Маріїнського дитячого притулку, нічліжки, безплатної лікарні, Києво-Печерської, торгових шкіл. Значною мірою установи утримувалися за його рахунок і членів родини [6].

Сучасний соціальний фандрайзинг в Україні почався у 1990-х роках і був абсолютно новою сферою діяльності. У листопаді 2007 року заснували Інститут професійного фандрайзингу з метою створення середовища для ефективної, прозорої та відповідальної благодійності в Україні, шляхом утвердження демократичних стандартів практики фандрайзингу. 21 квітня 2008 року Міністерство юстиції України зареєструвало Інститут професійного фандрайзингу як міжнародну благодійну організацію. Сьогодні Інститут розв'язує завдання об'єднання фандрайзерів і тих, хто займається благодійністю на демократичній основі. Цей заклад розробив етичний кодекс фандрайзерів, сертифіковані програми із практичного фандрайзингу та курси підвищення кваліфікації фандрайзерів.

З 2008 року міжнародна благодійна організація «Інститут професійного фандрайзингу» є членом Європейської фандрайзингової асоціації і отримала сертифікат на право викладання основ фандрайзингу. Інститут учасник Асоціації Благодійників України та один із організаторів конкурсу «Благодійник року». Установа проводить курси та семінари для професійного навчання консультантів з фандрайзингу**.** Після завершення навчання та отримання позитивної оцінки, учасники одержують сертифікат Європейської фандрайзингової Асоціації та «Інституту професійного фандрайзингу» [6].

Основними законодавчими актами у сфері фандрайзингу в Україні можна вважати документи, які регламентують діяльність громадських організацій, а саме благодійних та неприбуткових – це: Конституція України, Господарський Кодекс України, Закони України: «Про благодійництво і благодійні організації», «Про волонтерську діяльність», «Про гуманітарну допомогу», «Про оподаткування прибутку підприємств», «Про податок на додану вартість».

Питання теорії і практики фандрайзингу, як інноваційного інструменту взаємодії, вивчаються під час підготовки фахівців соціальної сфери,через впровадження навчальної дисципліни «Фандрайзинг у соціальній роботі» в систему освіти.

Суб'єктами фандрайзингової діяльності є неприбуткові організації (НПО), які займаються пошуком джерел фінансування та збором коштів для реалізації проектів. Згідно із Законом України «Про оподаткування прибутку підприємств» до НПО відносяться :

- громадські організації;
- організації освіти (університети, школи, коледжі). Співпраця з ними дає змогу спонсорам підвищити їх імідж, провести профорієнтаційну роботу, налагодити зв'язки з молоддю та виявити найбільш перспективну її частину для подальшої співпраці, тощо;
- організації охорони здоров'я (лікарні, госпіталі) приваблюють спонсорів благородністю проектів та їх перспективністю, оскільки медицина на сьогоднішній день є однією з найпривабливіших галузей;
- організації культури (музеї, театри, бібліотеки, галереї) дають змогу значно підвищити репутацію спонсора та здійснити йому широкомасштабну рекламу, а також сприяють співпраці через популярність вкладати кошти в культуру та небайдужість до культурного спадку своєї країни на міжнародному рівні;
- науково – дослідницькі інститути і лабораторії(надають можливість спонсорам брати участь і бути обізнаними в сфері новітніх розробок і досягнень);
- релігійні групи;
- благодійні фонди тощо;

Об'єктами фандрайзингу виступають різні категорії донорів, основними з яких є благодійні фонди, приватні особи, корпорації та бізнес-структури [4].

Існує два основних способи фінансування некомерційних організацій: внутрішнє і зовнішнє. До внутрішніх відносяться: кошти від проведення благодійних заходів (доходи від марафонів, розпродажів, концертів тощо), добровільні пожертвування окремих членів організації, доходи від господарської діяльності. Зовнішні джерела фінансових коштів – це гранти міжнародних донорських організацій, громадських та державних фондів уряду чи місцевої організації, спонсорські внески від комерційних структур, приватні та благодійні пожертви [7, с. 40].

В Україні з'явилися приватні вітчизняні фонди і меценати (фонд Віктора Пінчука, фонди «Розвиток України» та «Ефективне управління» (засновник Рінат Ахметов), фонд «Дитячий світ», фонд «Мистецький Арсенал», фонд «Щасливе дитинство», фонд захисту пенсіонерів України, фонд «Соціальне партнерство», фонд соціальної підтримки «Ініціатива» тощо). Але, на жаль з більшості зареєстрованих українських фондів, лише незначна їх частина відповідає прийнятому у світі поняттю «фонд»: мають власні фінансові ресурси, виділяють гранти і стипендії, управляються опікунськими радами [2, с. 52].

Як адресати благодійної допомоги найбільш поширеною цільовою аудиторією на сьогоднішній день є: учасники АТО та їх сім'ї; внутрішньо переміщені особи; хворі діти; діти-сироти; жінки та діти

постраждалі від насильства; бездомні тварини; літні люди; особи з інвалідністю; особи постраждалі від торгівлі людьми; люди в складній життєвій ситуації (малозабезпечені, багатодітні та ін.).

Важливим для розвитку фандрайзингової діяльності у нашій країні є співставлення зарубіжного досвіду фандрайзингу. 20 березня 2018 р. у Києві відбувся круглий стіл «Дружнє законодавство для добровільних пожертвувань», організований командою Українського незалежного центру політичних досліджень. Європейські експерти поділилися досвідом та кращими закордонними практиками фандрайзингу. Зокрема, д-р Петра Бурай, юридичний радник, Європейський центр некомерційного права, представила презентацію європейської практики інструментів фандрайзингу: «Регулювання у сфері фандрайзингу: важливо бачити, як регулюється ця сфера, а також більш важливо, що саме регулюється. Тому, що відбуваються великі зміни у цій області, а також винайдені нові методи фандрайзингу. Ми бачимо зростання успішного фандрайзингу і є три фактори, чому так відбувається. Один з яких це те, що фандрайзинг стає професією – це окрема робота. Ми бачимо великий бум у технологічному розвитку, ми бачимо зростання соціальних платформ, соціальних медіа, і є багато переваг цього, але також і пасток у тому, як це здійснювати. Ми проаналізували приклади і зрозуміли, що законодавство може бути, з одного боку, корисне в просуванні допомоги НУО, а з іншого боку, створювати обмеження. Тож ми маємо знати, які маємо права, які наші обов'язки і як їх балансувати для того, щоб використовувати фандрайзинг у дуже ефективний та продуктивний спосіб» [8].

Дар'я Сидоренко**,** адвокат-менеджер з питань оподаткування неприбуткових організацій, проект USAID «Громадяни в дії», представила на круглому столі доповідь про фінансову стабільність інститутів громадянського суспільства. «Загальна концепція: що повинна будь-яка неприбуткова організація, громадське об'єднання або благодійна організація здійснювати для того, щоб мати фінансову стабільність? Обов'язково має бути розроблена стратегія розвитку на короткий та довгий період. Другий момент – треба врахувати, що для фінансової стабільності бажано мати не менше шести джерел доходу, з яких отримувати не менше 10% від загального рівня доходу. Це таке правило для того, щоб благодійні організації і громадські об'єднання мали стабільне підґрунтя» [8].

В. Огородник, кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів та банківської справи Ужгородського національного університету досліджує проблему організації та здійснення фандрайзингової діяльності державними структурами. Науковець визначає державний фандрайзинг як залучення та акумулювання державними органами ресурсів з різних джерел на соціально значимі цілі, засновані на соціально-відповідальній взаємодії і передбачає добровільне і взаємовигідне співробітництво. Дослідник наголошує, що основним методом державного фандрайзингу повинні стати спільні програми, учасниками яких будуть державні органи, представники бізнесу та пересічні громадяни [3, с.198].

Державна фандрайзингова діяльність повинна здійснюватись в 5 етапів: 1. Планування та розробка проекту. 2. Залучення донорів. 3. Реалізація проекту та постійний контроль за його реалізацією. 4. Звітування перед донорами. 5. Аналіз програми державного фандрайзингу [3, с. 198].

Практично програма державного фандрайзингу має реалізовуватися за допомогою інтернет-сайтів, а також сторінок в популярних соціальних мережах (Facebook, Twiter і т.д.). В Інтернеті необхідно описувати проекти, їх переваги та значимість. Донори повинні мати можливість обирати для себе «проект до душі» [3, 198].

До переваг використання саме інтернет-платформ слід віднести: відсутність великої кількості документації, можливість ведення електронної бази обліку донорів та внесків. Але найбільшою перевагою інтернет-фандрайзингу є його дешевизна. Необхідно зазначити, що донори закордоном не чекають коли у них попросять допомоги, а самостійно, за допомогою Інтернету відшукують для себе можливості здійснення донорської допомоги. Але слід не забувати, що основним стимулом розвитку державної фандрайзингової діяльності мають бути заходи податкового заохочення донорів (податкові пільги). Пропонуємо включити до Податкового кодексу норми, що стимулюють залучення до державної фандрайзингової діяльності юридичних і фізичних осіб [3, с. 198].

Все більше число громадських організацій звертаються до Інтернету, щоб зібрати кошти для підтримки їх роботи. Всесвітня мережа надає інструменти, які дозволяють прихильникам переглянути оголошення в обмін на невеликі пожертви на благодійність. Інформація про проект розміщується на так званих «інтернет-платформах», кожен донор або зацікавлена в проекті людина, може переглянути її і цим самим зробити свій матеріальний внесок.

Галузь соціального фандрайзингу є новою для нашої країни сферою діяльності. В Україні створено міжнародну благодійну організацію «Інститут професійного фандрайзингу», де здійснюється професійне навчання консультантів з фандрайзингу, та впроваджено навчальну дисципліну «Фандрайзинг» у закладах вищої освіти. Перспективним напрямом добровільної мобілізації ресурсів для здійснення суспільно-значимих проектів є організація державної фандрайзингової діяльності. Основним методом державного фандрайзингу повинні стати спільні програми, учасниками яких будуть державні органи, представники бізнесу та пересічні громадяни. Важливим стимулом розвитку

державної фандрайзингової діяльності мають бути заходи податкового заохочення донорів (податкові пільги).

Важливим є зарубіжний досвід пошуку фінансування для безкорисливого здійснення суспільно-важливої діяльності. Зокрема, популяризація благодійності, створення законодавчих (правових, податкових) умов, оснащення комп'ютерних систем спеціалізованим програмним забезпеченням з фандрайзингу тощо.

Список використаних джерел:

1. Бусленко Б. В. Фандрайзинг неприбуткових організацій в Україні. URL: http://rusnauka.com. (дата звернення12.11.2018).
2. Грабчак О. В. Фандрайзингова діяльність як альтернативний засіб залучення коштів у соціальну сферу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* Випуск 31. 2018. С. 51–53.
3. Огородник В. О. Фандрайзинг – інструмент активізації соціально-відповідальної взаємодії суб'єктів суспільних відносин. *Економіка і організація управління.* 2014. Вип. 1–2. С. 195–199. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eiou_2014_1-2_30 (дата звернення12.11.2018).
4. Соколовська В. В. Сутність та перспектива розвитку в Україні фандрейзингу. Ефективна економіка. Дніпровський державний аграрно-економічний університет. Видавництво ТОВ «ДСК-центр». URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4453 (дата звернення12.11.2018).
5. Ткаченко О. В. Підприємницька та меценатська діяльність родини Терещенків в Україні (1861–1917 рр.) : дис. канд. іст. наук. Київ, 1998. 220 с.;
6. Ткаченко О. В. Підприємницька та меценатська діяльність родини Терещенків в Україні кін. XIX – поч. XX ст. Переяслав-Хмельницький, 2000. 209 с.
7. Україна молода. Добрі справи цурового короля. URL: umoloda.kiev.ua/number/2398/169/85311
8. Чернявська О. В., Соколова А. М. Фандрайзинг: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 188 с.
9. У столиці обговорили законодавство для фандрайзингу. URL: https://www.prostir.ua/? (дата звернення12.11.2018).

АНОТАЦІЇ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Бублик Г. А., Шевчук Т. В. **«Шляхи впровадження дуальної системи при набутті вищої освіти»**

Розглядаються шляхи впровадження дуальної форми освіти як система освіти, що передбачає поєднання навчання в навчальному закладі з періодами виробничої діяльності в виробничих закладах на основі відповідно розроблених фахівцями навчальних програм.

Ключові слова: спеціаліст, компетентність, професійна підготовка, дуальне навчання, кваліфікація.

Омельченко О. В. «**Проблеми та перспективи побудови системи національного рейтингування закладів вищої освіти в Україні»**

Статтю присвячено проблемам зростання конкуренції у сфері надання освітніх послуг та системі рейтингування, як одного з механізмів конкурентної боротьби. Проведено аналіз міжнародних методик побудови рейтингів у сфері освіти та проведено аналогію із національними методиками. Визначено основні перспективи розробки національної системи рейтингування закладів вищої освіти та проаналізовано основні проблеми, що стають на шляху побудови національного рейтингу.

Ключові слова: конкуренція, стратегічне протистояння, рейтинг, заклад вищої освіти.

Орєхова Л. І. «**Розвиток мовної освіти у просвітницько-педагогічній діяльності Софії Русової»**

У статті розглянуто педагогічну спадщину Софії Русової щодо проблеми розвитку мовної освіти в другій половині XIX – на початку XX століття, результати її просвітницької діяльності. Створена нею концепція дошкільного виховання, розробка питань шкільної, професійної, вищої освіти засвідчує, що вона бачила істинні джерела відродження української мови, української освіти, нації. Діяльність Софії Русової мала яскраво виражений національний характер.

Ключові слова: українська мова, рідна школа, націоналізація освіти,

Швед В. В. **«Використання інструментів поведінкової економіки у освітній діяльності»**

Стаття присвячена аналізу можливості використання новітніх економічних теорій у освітній діяльності. Визначаються ключові передумови існування новітніх економічних теорій, вивчаються базові аспекти поведінкової економіки. Аналізується можливість використання принципів та моделей поведінкової економіки у освітні діяльності, зокрема особлива увага приділена можливості використання моделі коворкінгу у передвищій, вищій та післявищій освіті.

Ключові слова: теорія колективних дій, поведінкова економіка, шерінгова економіка, коворкінг, освіта, освітня діяльність.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Дика Л. Л. «**Ділова комунікація як чинник формування корпоративної культури майбутніх фахівців»**

У статті висвітлено специфіку ділової комунікації як чинника формування корпоративної культури майбутніх фахівців; окреслено особливості корпоративної культури, її значення для ефективної діяльності підприємства (організації, установи). З'ясовано, що формування навичок ділової комунікації як основи корпоративної культури є важливою складовою підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: ділова комунікація, комунікативні вміння, корпоративна культура, культура спілкування, менеджер, управлінська діяльність.

Дутчак Ю. В. **«Особливості системного підходу до якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури»**

У статті розглядається сутність та структура якості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури з позицій системного підходу. Виокремлено у структурній схемі три компонента: якість освітнього процесу; якість педагогічних систем та умов; якість результатів, що знаходяться у тісній взаємодії.

Ключові слова: якість, якість професійної підготовки.

Крупа В. В. «**Особливість підготовки та формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії»**

У статті визначено сутність та зміст формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної терапії, ерготерапії та їх готовності до праці в галузі охорони здоров'я. Уточнено мету та завдання фізичної терапії. Розглянуті основні складові фізичної терапії, ерготерапії. Визначені основні риси компетентнісного підходу до підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Ключові слова: професійна компетентність, фахівець фізичної терапії, ерготерапія, освіта, студент, компетентність, компетенції, професійні якості.

Логвиненко Т. О. «**Професіоналізація соціальної роботи та її вплив на розвиток фахової підготовки соціальних працівників: історичні аспекти**»

У статті розкриваються сучасні підходи науковців до аналізу та характеристики історичних аспектів професіоналізації соціальної роботи та її впливу на становлення і розвиток фахової підготовки соціальних працівників. Відзначається, що суттєвими ознаками соціальної роботи як професійної стало її виконання спеціально підготовленими у навчальних закладах фахівцями, а також подальший розвиток систем і моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери в різних країнах.

Ключові слова: соціальна робота, професіоналізація, професійна підготовки фахівців, соціальна сфера, соціальний працівник, професійна асоціація.

Новікова О. А. **«Розвиток творчої компетентності фахівця в умовах освітнього простору»**

В статті розглянуто особливості розвитку творчої компетентності вчителя. Педагогічна творчість як основа розвитку творчої компетентності вчителя. Вказані основні психологічні умови розвитку творчої компетентності вчителів.

Ключові слова: творча компетентність, професійна компетентність, творча особистість, педагогічна творчість, освітнє середовище.

Ратушенко А. Т., Жидко Н. О. **«Формування управлінської культури студентів -майбутніх педагогів»**

У статті доводиться важливість формування управлінської культури майбутніх педагогів протягом їх підготовки у закладі вищої освіти. Визначаються структура і сутність управлінської культури педагога вищої школи, викладена можливість застосування стилів управлінської теорії до педагогічного управління (найдієвішим у педагогічній діяльності вважається демократичний стиль управління). Показано, що розвиток культури управління студентів-майбутніх викладачів безпосередньо пов'язано з рівнем їх педагогічної майстерності (як у період навчання в навчальному закладі, так і пізніше, в процесі професійної діяльності).

Ключові слова: студент, викладач, освіта, педагогічна діяльність, управлінська культура, компоненти управлінської культури, педагогічна майстерність.

Сірий О. М. Янков С. В. **«Компоненти формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів»**

В статі сформульований зміст поняття «готовність до фізичного самовдосконалення студентів», визначені компоненти що впливають на формування готовності до фізичного самовдосконалення студентів з урахуванням їх ціннісних орієнтацій. Розкрито зміст таких компонентів: ціннісно-смислові, професійно-педагогічні, соціальні, гуманізації освітнього середовища.

Ключові слова: фізичне самовдосконалення, компоненти формування готовності, студент.

О. К. Хлопяк «**Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з харчових технологій в контексті інклюзивної освіти»**

У статті автором надане визначення конкурентоспроможності майбутніх фахівців, представлено її структуру та розроблено модель організаційно-методичної системи формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з харчових технологій в контексті інклюзивної освіти**,** яка реалізується шляхом впровадження в систему професійної підготовки студентів з особливими потребами методології проблемно-евристичного навчання.

Ключові слова: конкурентоспроможність, майбутні фахівці з харчових технологій, інклюзивна освіта, проблемно-евристичні методи навчання.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Адирхаєв С. Г., Адирхаєва Л. В., Житовоз М. П. «**Адаптивне фізичне виховання в умовах інклюзивного простору закладів вищої освіти**»

В роботі приведені результати власних досліджень, які спрямовані на вдосконалення змісту фізкультурно-оздоровчого забезпечення навчання студентів з інвалідністю і порушенням здоров'я у закладах вищої освіти. Наголошено на впровадженні інклюзивного простору у освітянське середовище сучасних закладів вищої освіти, що потребує значної і принципової трансформації завдань, принципів, засобів, методів фізичного виховання, зовсім по-іншому організованого педагогічного процесу з фізичного виховання, а саме адаптивного фізичного виховання. Акцентовано увагу на особливостях розробленої і втіленої в навчальний процес Навчальної програми з адаптивного фізичного виховання, яка розв'язує комплекс освітніх, розвиваючих та виховних завдань, вирішує проблему індивідуалізації навчального процесу та диференційованої організації занять із урахуванням нозології, стану здоров'я, фізичної підготовленості та фізкультурно-спортивних інтересів студентів, надає можливість змін, корекції відповідно до нових наукових даних, адаптує технології спортивного тренування до особливостей студентів з різними порушеннями: слуху, зору, опорно-рухового апарату, наслідками ДЦП, хворих на цукровий діабет (ЦД) та маючих соматичні хвороби (СХ).

Ключові слова: студенти з інвалідністю і порушенням здоров'я, інклюзивний простір, адаптивне фізичне виховання, навчальна програма.

Адирхаєва Л. В., Косяченко О. С. «**Сучасні підходи до реабілітації дітей з наслідками ураження нервової системи**»

У сучасному світі одна з найгостріших проблем – це дитяча інвалідність. Існує багато методів корекції цього стану, вони весь час осучаснюються. Методи немедикаментозної корекції: фізіотерапія та ЛФК. Лікарі та науковці продовжують розробляти програми реабілітації. Різносторонній підхід до корекції стану дитини з використанням різноманітних методів на постійні та безперервні основі, починаючи з найменшого віку покращує якість її життя.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, фізична реабілітація, спастичність.

Герасименко Л. Б. **«Особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища»**

У науковій статті досліджуються особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища за умов модернізації української школи. Здійснено їх класифікацію та обґрунтовано роль у підвищенні ефективності освітнього процесу, розвитку творчого потенціалу та формуванні компетентностей осіб з інвалідністю. Інклюзивне освітнє середовище розглядається як цілісна система взаємопов'язаних компонентів освітнього впливу на людей з інвалідністю.

Ключові слова: сучасні підходи та їх класифікація, інклюзивне освітнє середовище як система, особистісно-центричний освітній процес.

Давиденко Г. В. **«Практичне втілення принципів соціальної інклюзії в Університеті «Україна»**

У статті представлено унікальний досвід впровадження принципів соціальної інклюзії в Університеті «Україна»: описано впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання; соціально-педагогічну та психологічну роботу зі студентами з особливими потребами. Представлені загальноєвропейська та світова тенденції, які нівелюють соціальне поняття інвалідності за рахунок розширення сфери інклюзії та застосування поняття «особливі освітні потреби» до широкого діапазону соціальних верств, які не мають можливості навчатися в стандартному режимі і середовищі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзія, Університет «Україна», студенти з особливими освітніми потребами.

Дашковська А. В. **«Вивчення стану використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для учнів зі зниженим зором»**

У статті викладені результати вивчення стану використання народної іграшки в спеціальній молодшій школі для дітей з порушеннями зору як засобу корекції їх розвитку. Визначені рівні обізнаності дітей про народну іграшку. Встановлений незадовільний стан застосування тифлопедагогами народної іграшки в корекційно-виховному процесі молодших учнів зі зниженим зором.

Ключові слова: учні молодших класів, порушення зору, народна іграшка, тифлопедагог, корекція.

Дікова-Фаворська О. М**. «Концептуальні засади, міжнародні стандарти та ресурс інклюзивної освіти»**

В представленій статті авторка висвітлює цінність інклюзивної освіти як гуманістичної моделі забезпечення рівних прав і свобод громадянам, що базується на міжнародних стандартах. Розкриває зміст інклюзивної освіти, що визначається освітньою потребою суспільства. Окреслює відмінності в освітніх форматах інклюзивної освіти та інтегрованого навчання. Представляє складові інклюзивної освіти, які виступають ресурсом самореалізації особистості.

Ковтун О. С., Щиборовська В. С. **«Емпатія як ключовий параметр інклюзивного освітнього середовища»**

У статті розглянуто емпатію як важливий чинник формування інклюзивного освітнього середовища. Автором висвітлено основні концептуальні рамки вивчення феномену емпатії в освітньому середовищі. Визначено основні види та канали емпатії, її роль в освітніх відносинах.

Ключові слова: емпатія, інклюзія, освітнє середовище, види емпатії.

Кравчук Л. С. **«Компетенції формування здоров'язбереження у студентів з обмеженнями життєдіяльності в умовах навчальної діяльності»**

В статті подано педагогічні умови щодо вдосконалення навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, оскільки актуальною є проблема збереження здоров’я сучасного студента як основи його працездатності, конкурентоспроможності на ринку праці, позитивних емоцій, професійних здобутків. Без стійкої мотивації фахівця на збереження здоров’я неможливо вирішити проблему його творчого довголіття, успішного самонавчання, самовдосконалення, самореабілітації. Підготовленість сучасного фахівця до здоров’язбереження варто розглядати як найважливішу складову його професійної компетентності.

Ключові слова: здоров’язбережувальні технології, здоров’язбереження, студенти з обмеженням життєдіяльності, валеологічна культура.

Левицький В. Е. **«Окремі педагогічні аспекти пропедевтичної підготовки дошкільників з порушеннями розумового розвитку до письма як інтегральної характеристики готовності до шкільного навчання»**

Стаття містить результати теоретико-практичного констатувального експерименту з виявлення стану пропедевтики письма та окремі методичні рекомендації з організації його проведення з дошкільниками з порушеннями розумового розвитку. Роботу з підготовки дошкільників до навчання письма варто здійснювати за напрямками: розвиток руки; підготовка до письма; аналітіко-синтетична діяльність; формування елементарних графічних умінь.

Ключові слова: письмо, дошкільники, порушення розумового розвитку, операції мислення, готовність до школи.

Ленів З. П. **«Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до професійної діяльності в умовах інклюзії»**

Автором актуалізовано проблему дослідження стану сформованості когнітивно-компетентнісного компоненту готовності майбутніх асистентів учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору початкової школи, що є складовою змістовно-діяльнісного етапу системи підготовки означених фахівців. Визначено наступні показники за SMART-інформаційним критерієм: обізнаності із законодавчим і понятійно-термінологічним полем інклюзивної освіти; глибини розуміння психолого-педагогічних умов забезпечення інклюзивного навчання; готовності до використання цифрових технологій в освітньому процесі. Їх покладено в основу розроблення діагностичних матеріалів (тестів, анкет та е-опитувальників), використання яких у процесі психолого-педагогічного експерименту дало змогу отримати відповідні емпіричні дані для чіткої кількісної та якісної диференціації студентів за рівнями професійної готовності (ідеальний, достатній, середній, нижче середнього і низький). Отримані дані емпіричного дослідження, а саме – невисокі показники ідеального і достатнього (5,6%/4,9% та 9,5%/7,3% відповідно) станів готовності майбутніх асистентів учителів до професійної діяльності, за SMART-інформаційним критерієм, засвідчили потребу в формуванні когнітивно-компетентнісного компоненту у системі підготовки асистентів учителів у закладах вищої освіти (ЗВО).

Ключові слова: асистент учителя, стан готовності, когнітивно-компетентнісний компонент, інклюзивний освітній простір початкової школи, SMART-технології, психолого-педагогічна діагностика.

Лушнікова Н. В. **«Особливості універсального дизайну громадських просторів»**

В статті розглянуто основні особливості проектування сучасних громадських просторів відповідно до принципів універсального дизайну. Виокремлено основні проблеми існуючих громадських просторів в Україні. Визначено основні підходи до створення та реконструкції громадських просторів, наведено приклади концептуальних проектів просторів в Україні та світі.

Ключові слова: універсальний дизайн, доступність, громадський простір

Удич З. І. «**Функціональні можливості інклюзивно-ресурсного центру у структурі вищої педагогічної освіти»**

У статті розглянуто питання функціонування інклюзивно-ресурсного центру в умовах університету: визначено основні його функції; з'ясовано основних суб'єктів центру; виокремлено ефективні форми діяльності; запропоновано принципи діяльності; визначено результати діяльності та перепони у реалізації завдань центру.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивно-ресурсний центр, університет, вища освіта України.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Багрій В. Н. «**Психолог та спеціаліст з соціальної роботи як суб'єкти кейс-менеджменту у соціальному супроводі сім'ї та дитини»**

У статті автором висвітлено кейс-менеджмент як метод соціальної роботи у соціальному супроводі сім'ї та дитини, зв'язок психолога та спеціаліста соціальної роботи як суб'єктів кейс-менеджменту, детально з'ясувалися певні непорозуміннях між суспільною думкою про роль психолога та соціального працівника в наданні соціальної допомоги у реальному становищі. Оскільки вся система соціального обслуговування спрямовується у бік реформування, в основі якої лежить принцип соціального супроводу клієнта, розглянуто психолога та фахівця з соціальної роботи як суб'єктів патронажної діяльності.

Ключові слова: кейс-менеджмент, соціальний супровід сім'ї та дитини, патронажна діяльність, психолог, соціальний працівник.

Бастричев В. С., Карнацький Д. В. **«Деякі аспекти реформування пенсійного забезпечення»**

В статті проводиться аналіз процесу реформування пенсійної системи в 2011-2018 роках. Автори обґрунтовують необхідність реформування пенсійної системи України шляхом реформування її першого рівня -солідарної системи, введення більш жорстких умов виходу на пенсію, аналізують умови функціонування системи зміна яких вплине на зменшення дефіциту ПФУ, торкаються аналізу питання невиконання вимог законів України при перерахуванні пенсій військовослужбовцям, дають рекомендації щодо поліпшення функціонування солідарного рівня пенсійного забезпечення.

Ключові слова: пенсійна система України, криза пенсійної системи, пенсійне забезпечення, дефіцит пенсійний фонду, солідарна система, реформування, пенсії військовослужбовцям, шляхи удосконалення.

Грабчак О. В. «**Соціальна робота спрямована на превенцію суїцидальної поведінки особистості»**

У статті автор розглядає особливості ставлення до проблеми суїцидів і суїцидальної поведінки у світі, піднімає питання актуалізації знань про осіб, що схильні до суїциду; про причини, основні вербальні та невербальні прояви суїцидальної поведінки. Наводяться напрямки, моделі роботи, правила ведення консультаційних бесід із суїцидантами, які спрямовані на превенцію суїциду.

Ключові слова: суїцид, суїцидант, особа схильна до суїцидальної поведінки, превенція, попередження суїциду, самогубство.

Ігнатенко К. В. **«Імплементація міжнародних стандартів захисту прав дітей в умовах збройного конфлікту в Україні»**

У статті розглянуті особливості узгодження та виконання державою міжнародних стандартів захисту прав дітей в умовах збройного конфлікту. Розкриваються механізми координації міжнародної гуманітарної допомоги, в тому щодо захисту прав дітей. Висвітлюється способи та підходи до втілення зобов'язань щодо здійснення міжнародних правових норм та стандартів захисту дітей. Аналізуються вплив та наслідки збройного конфлікту на дитяче середовище.

Ключові слова: захист дітей, захист прав дітей, міжнародні стандарти захисту дітей, форми захисту дітей.

Кальченко Л. В. **«Досвід провідних країн Західної Європи щодо превенції соціального сирітства»**

У статті представлено аналіз існуючого досвіду соціальної роботи провідних західноєвропейських країн щодо превенції соціального сирітства, серед яких: Франція, Німеччина, Швейцарія, Австрія, Швеція, Норвегія, Велика Британія. Визначено основні сучасні стратегії соціальної політики західноєвропейських держав щодо попередження явища соціального сирітства і тактики

залучення до цього процесу суб'єктів місцевих громад. Проаналізовано різноманітні форми превентивної роботи з уразливими категоріями сімей і дітей групи ризику за соціальним сирітством.

Ключові слова: превенція, соціальне сирітство, сімейна соціальна політика, система спеціалізованих соціальних служб для роботи з сім'єю, центри підтримки сім'ї, служби допомоги соціально вразливим сім'ям і дітям.

Кондратюк С. М. «**Психологічні особливості переживання особистістю наслідків стресу»**

У статті розглянуто психологічні особливості переживання особистістю наслідків стресу. Зазначається, що теоретичною основою дослідження проблеми стресу виступають праці вчених, в яких розкривається поняття «стрес», «стресостійкість» та ряд суміжних категорій. Описані різні чинники (зовнішні та внутрішні) виникнення стресу. Вивчені типові наслідки стресу, ознаки стресового напруження, типи стресових оцінок. Розглянуто перебіг стресу у різних вікових категоріях.

Ключові слова: стрес, стресова ситуація, стресостійкість, особистість.

Консулова С., Димитрова М. **«Інтеграція студентів з етнічних меншин - стратегії, цілі, напрямки»**

У сучасному суспільстві ми спостерігаємо зростання культурного розмаїття і різноманіття в глобальному масштабі. Різноманітність в школі включає студентів з різних етнічних, мовних та релігійних верств, спеціальних освітніх потреб (SEN) та інших. Ця тенденція є проблемою для належного функціонування системи освіти.

Доступ до якісної освіти повинен відповідати різним рівням соціальної інтеграції окремих етнічних меншин. Інтеграція – це процес, який охоплює всі шкільне співтовариство. Необхідно забезпечити баланс між інтеграцією дітей і учнів з етнічних меншин в систему освіти і суспільство, а також зберегти і розвинути їх специфічну культурну самобутність.

Збереження і розвиток культурної самобутності учнів з числа етнічних меншин є необхідною умовою для їх якісної освіти і їх рівноправної інтеграції в шкільне життя і суспільство. Поліпшення соціально-психологічного клімату в позакласній середовищі щодо освіти учнів з числа етнічних меншин є потужним стимулом для активізації процесу інтеграції за допомогою освіти. Діяльність самих громад меншин – батьків, фахівців, студентів, молоді, громадських діячів – є ключем до розуміння сенсу і реалізації процесу інтеграції в школі.

Ключові слова: інтеграція, студентів з етнічних меншин.

Корабльова О. О. «**Юридичні аспекти профілактики мобінгу в малих групах школярів»**

Метою статті є аналіз законодавства в контексті профілактики мобінгу в малих групах школярів.

У статті доведена актуальність проблеми мобінгу в шкільному середовищі школярів підліткового віку, здійснено аналіз результатів дослідження булінгу, які проведені ЮНІСЕФ, проаналізовано сучасне діюче законодавство з профілактики мобінгу, розглянуто законопроекти з превенції мобінгу й надані рекомендації щодо їх удосконалення.

Ключові слова: профілактика мобінгу, мала група школярів.

Левицька Л. В. **«Індивідуально-психологічні особливості учнів з девіантною поведінкою»**

В статті розглянуто індивідуально-психологічні особливості учнів з девіантною поведінкою. Досліджено рівні прояву емоційної сфери учнів з девіантною поведінкою. Виявлено зовнішню агресивність учнів з девіантною поведінкою та надмірний рівень тривожності, страху, роздратованості, фрустрованості, ворожості. З'ясовано, що учні з девіантною поведінкою не вміють конструктивно виражати свої негативні емоційні стани та не володіють навиками саморегуляції. Визначено рівень розвитку акцентуйованих рис характеру, вольових якостей учнів з девіантною поведінкою.

Ключові слова: підлітковий вік, девіантна поведінка, індивідуально- психологічні особливості, емоційна сфера.

Олійник К. С. **«Попередження та подолання конфліктів у соціальних мережах як вимога сьогодення»**

У статті узагальнено види конфліктів, які виникають у соціальних мережах. З'ясовано, що конфлікти при особистому листуванні, обговореннях постів чи коментарів виникають дуже часто. Наявність цих конфліктів відбивається на шкільній успішності та стосунках між шкільними товаришами. З метою попередження та розв'язання конфліктів серед підліткової аудиторії в соціальних мережах пропонуємо впроваджувати в освітній процес тренінгову програму.

Ключові слова: конфлікти, соціальні мережі, підлітки, попередження, тренінгова програма.

Попик Ю. В. **«Загальні підходи до характеристики процесу соціалізації особистості підліткового віку»**

У статті проаналізовано підходи науковців до сутності процесу соціалізації. Представлена змістова характеристика соціалізації та з'ясовано її особливості у підлітковому віці. Досліджено діяльність,

спілкування і самосвідомість як сфери соціалізації. Розкрито сутність спрямованої та стихійної форми соціалізації у підлітковому віці, а також висвітлено основні механізми соціалізації. Охарактеризовано найбільш ефективні чинники та концепції соціалізації у підлітковому віці.

Ключові слова: зміст соціалізації, підлітковий вік, особливості соціалізації, сфери, форми, механізми, чинники, концепції.

Романовська Л. І. **«Теоретико-практичний аналіз реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій»**

У статті обґрунтовано необхідність проведення реабілітаційних заходів із військовослужбовцями – учасниками бойових дій; наведено симптомокомлекс стресів та їхніх наслідків. В якості реабілітаційного засобу автор пропонує використовувати групову психотерапію, поєднуючи її з ландшафтною арт-терапією; наводить приклади застосування прийомів ландшафтної арт-терапії.

Ключові слова: реабілітація, адаптація, військовослужбовці – учасники бойових дій, групова психотерапія, ландшафтна арт-терапія.

Семигіна Т. В., Землянська Н. Г. **«(Не)безпечна трудова міграція і профілактика торгівлі людьми»**

У статті проаналізовано характеристики трудової експлуатації мігрантів та правове становище українських трудових мігрантів. Визначено специфіку профілактичної роботи, спрямованої на протидію торгівлі людьми з метою трудової експлуатації, розглянуто приклади первинної та вторинної профілактики, обговорено можливу роль професійних спілок у протидії торгівлі людьми.

Ключові слова: трудова міграція, трудова експлуатація, торгівля людьми, профспілки, профілактика, первинна профілактика.

Юрчук Л. В. **«Особливості фандрайзингової діяльності в соціальній сфері України: у контексті сучасних форматів»**

У дослідженні розкрито зміст поняття фандрайзингова діяльність, з'ясовано вітчизняні традиції доброчинності, розкрито інструменти формування соціального фандрайзингу в України, визначено актуальні напрями роботи щодо збору коштів для соціально-важливих проектів. В Україні створено «Інститут професійного фандрайзингу», де здійснюється професійне навчання консультантів з фандрайзингу.

Ключові слова: фандрайзинг, соціальна сфера, неприбуткові організації.

АННОТАЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ УКРАИНЫ

Бублик Г. А., Шевчук Т. В. **«Пути внедрения дуальной системы при получении высшего образования»**

Рассматриваются пути внедрения дуальной формы образования как системы образования, которая предусматривает сочетание обучения в учебном заведении с периодами производственной деятельности на производство основе соответственно разработанных специалистами учебных программ.

Ключевые слова: специалист, компетентность, профессиональная подготовка, дуальное обучение, квалификация.

Омельченко Е. В. «**Проблемы и перспективы построения системы национального рейтингования высших учебных заведений в Украине**»

Статья посвящена проблемам роста конкуренции в сфере предоставления образовательных услуг, а также системе рейтингования, как одного из механизмов конкурентной борьбы. Проведен анализ международных методик построения рейтингов в сфере образования и проведено аналогию с национальными методиками. Определены основные перспективы разработки национальной системы рейтингования высших учебных заведений и проанализированы основные проблемы, которые становятся на пути построения национального рейтинга.

Ключевые слова: конкуренция, стратегическое противостояние, рейтинг, учреждение высшего образования.

Орехова Л. И. **«Развитие языкового образования в просветительско-педагогической деятельности Софии Русовой»**

В статье рассмотрено педагогическое наследие Софии Русовой относительно проблемы развития языкового образования во второй половине XIX – в начале XX столетия, результаты ее просветительской деятельности. Созданная нею концепция дошкольного воспитания, разработка вопросов школьного, профессионального, высшего образования свидетельствует о том, что она выдела истинные истоки возрождения украинского языка, украинского образования, нации. Деятельность Софии Русовой имела ярко выраженый национальный характер.

Ключевые слова: украинский язык, родная школа, национализация образования, зарубежный опыт, просветительно-педагогическая деятельность.

Швед В. В. «**Использование инструментов поведенческой экономики в образовательной деятельности**»

Статья посвящена анализу возможности использования новейших экономических теорий в образовательной деятельности. Определяются ключевые предпосылки существования новейших экономических теорий, изучаются базовые аспекты поведенческой экономики. Анализируется возможность использования принципов и моделей поведенческой экономики в образовательные деятельности, в частности особое внимание уделено возможности использования модели коворкинга в довысшем, высшем и послявысшем образовании.

Ключевые слова: теория коллективных действий, поведенческая экономика, шеринговая экономика, коворкинг, образование, образовательная деятельность.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Дикая Л. Л. **«Деловая коммуникация как фактор формирования корпоративной культуры будущих специалистов»**

В статье освещена специфика деловой коммуникации как фактора формирования корпоративной культуры будущих специалистов; обозначены особенности корпоративной культуры, ее значение для эффективной деятельности предприятия (организации, учреждении). Установлено, что формирование навыков деловой коммуникации как основы корпоративной культуры является важной составляющей подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: деловая коммуникация, коммуникативные умения, корпоративная культура, культура общения, менеджер, управленческая деятельность.

Дутчак Ю. В. **«Особенности системного подхода к качеству профессиональной подготовки будущих магистров физической культуры»**

В статье рассматривается сущность и структура качества профессиональной подготовки будущих магистров физической культуры с позиций системного подхода. Выделены в структурной схеме три компонента: качество образовательного процесса; качество педагогических систем и условий; качество результатов, находятся в тесном взаимодействии.

Ключевые слова: качество, качество профессиональной подготовки.

Крупа В. В. «**Особенности подготовки и формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии»**.

В статье изложено сущность и содержание формирования профессиональной компетентности будущих специалистов физической терапии, эрготерапии и их готовности к работе в области здравоохранения. Уточнены цели и задачи физической терапии. Рассмотрены основные составляющие физической терапии, эрготерапии. Определены основные черты компетентностного подхода к подготовке специалистов по физической терапии, эрготерапии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист физической терапии, эрготерапия, образование, студент, компетентность, компетенции, профессиональные качества.

Логвиненко Т. А. «**Профессионализация социальной работы и ее влияние на развитие профессиональной подготовки социальных работников: исторические аспекты**».

В статье раскрываются современные подходы ученых к анализу и характеристике исторических аспектов профессионализации социальной работы и ее влияния на становление и развитие профессиональной подготовки социальных работников. Отмечается, что существенными характеристиками социальной работы как профессиональной стало ее осуществление специально подготовленными в учебных заведениях специалистами, а также дальнейшее развитие систем и моделей профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в разных странах.

Ключевые слова: социальная работа, профессионализация, профессиональная подготовка специалистов, социальная сфера, социальный работник, профессиональная ассоциация.

Новикова Е. А. **«Развитие творческой компетентности специалиста в условиях образовательного пространства»**

В статье рассмотрены особенности развития творческой компетентности учителя. Педагогическое творчество как основа развития творческой компетентности учителя. Указаны основные психологические условия развития творческой компетентности учителей.

Ключевые слова: творческая компетентность, профессиональная компетентность, творческая личность, педагогическое творчество, образовательная среда.

Ратушенко А. Т., Жидко Н. А. **«Формирование управленческой культуры студентов-будущих педагогов»**

В статье доказывается важность формирования управленческой культуры будущих педагогов в течение их подготовки в высшем учебном заведении. Определяются структура и сущность управленческой культуры педагога высшей школы, изложена возможность применения стилей управленческой теории к педагогическому управлению (самым действенным в педагогической деятельности считается демократический стиль управления). Показано, что развитие культуры управления студентов – будущих преподавателей напрямую связано с уровнем их педагогического мастерства (как в период обучения в учебном заведении, так и позже, в процессе профессиональной деятельности).

Ключевые слова: студент, преподаватель, образование, педагогическая деятельность, управленческая культура, компоненты управленческой культуры, педагогическое мастерство.

Сирый А. М. Янков С. В. **«Компоненты формирования готовности к физическому самосовершенствованию студентов»**

В статье сформулирован смысл понятия «готовность к физическому самосовершенствованию студентов», определены компоненты которые влияют на формирование готовности к физическому самосовершенствованию студентов с учетом их ценностных ориентаций. Раскрыто содержание таких компонентов: ценностно-смысловые, профессионально-педагогические, социальные, гуманизации образования.

Ключевые слова: физическое самосовершенствование, компоненты формирования готовности, студент.

Хлопяк Е. К. **«Формирование конкурентоспособности будущих специалистов по пищевым технологиям в контексте инклюзивного образования»**

В статье автором дано определение конкурентоспособности будущих специалистов, представлена ее структура и разработана модель организационно-методической системы формирования конкурентоспособности будущих специалистов по пищевым технологиям в контексте инклюзивного образования, которая реализуется путем внедрения в систему профессиональной подготовки студентов с особыми потребностями методологии проблемно-эвристического обучения.

Ключевые слова: конкурентоспособность, будущие специалисты по пищевым технологиям, инклюзивное образование, проблемно-эвристические методы обучения.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Адирхаев С. Г., Адирхаев Л. В., Житовоз М. П. **«Адаптивное физическое воспитание в условиях инклюзивного пространства высших учебных заведений»**

В работе высветлены результаты авторских исследований, направленных на совершенствование содержания физкультурно-оздоровительного обеспечения обучения студентов с инвалидностью и нарушением здоровья в учреждениях высшего образования. Определено роль внедрения инклюзивного пространства в образовательную среду современных высших учебных заведений, требующая значительного и принципиальной трансформации задач, принципов, средств, методов физического воспитания, совсем по-другому организованного педагогического процесса физического воспитания, а именно адаптивного физического воспитания.

Акцентировано внимание на особенностях разработанной и воплощенной в учебный процесс учебной программе по адаптивному физическому воспитанию, которая решает комплекс образовательных, развивающих и воспитательных задач, а так же проблему индивидуализации учебного процесса и дифференцированной организации занятий с учетом нозологии, состояния здоровья, физической подготовленности и физкультурно-спортивных интересов студентов, предоставляет возможность изменений, коррекции в соответствии с новыми научными данными, адаптирует технологии спортивной тренировки к особенностям студента с различными нарушениями: слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, последствиями ДЦП, больных сахарным диабетом (СД) и имеющих соматические болезни (СБ).

Ключевые слова: студенты с инвалидностью и нарушением здоровья, инклюзивное пространство, адаптивное физическое воспитание, учебная программа.

Адырхаева Л. В., Косяченко А. С. «**Современные подходы к реабилитации детей с последствиями поражения нервной системы**»

В современном мире одна из самых острых проблем – это детская инвалидность. Существует много методов коррекции этого состояния, они все время совершенствуются. Методы немедикаментозной коррекции: физиотерапия и ЛФК. Врачи и ученые продолжают разрабатывать программы реабилитации. Разносторонний подход к коррекции состояния ребенка с использованием различных методов на постоянной и непрерывной основе, начиная с самого раннего возраста, улучшает качество его жизни.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, физическая реабилитация, спастичность.

Герасименко Л. Б. **«Особенности современных подходов к формированию инклюзивной образовательной среды»**

В научной статье исследуются особенности современных подходов к формированию инклюзивной образовательной среды в условиях модернизации украинской школы. Осуществлена их классификация и обоснована роль в повышении эффективности образовательного процесса, развитии творческого потенциала и формировании компетенций лиц с инвалидностью. Инклюзивная образовательная среда рассматривается как целостная система взаимосвязанных компонентов образовательного влияния на людей с инвалидностью.

Ключевые слова: современные подходы, их классификация, компетентностное образование, инклюзивная образовательная среда как система, личностно-ориентированный образовательный процесс.

Давыденко А. В. «**Практическое внедрение принципов социальной инклюзии в Университете «Украина»**

В статье представлен уникальный опыт внедрение принципов социальной инклюзии в Университете «Украина»: описано внедрение интегрированного и инклюзивного обучения; социально-педагогическую и психологическую работу со студентами с особыми потребностями. Представлены

общеевропейскую и мировую тенденции, которые нивелируют социальное понятие инвалидности за счет расширения сферы инклюзии и применение понятия «особые образовательные потребности» к широкому диапазону социальных слоев, которые не имеют возможности учиться в стандартном режиме и среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное обучение, инклюзия, Университет «Украина», студенты с особыми образовательными потребностями.

Дашковська А. В. **«Изучение положения использования народной игрушки в коррекционно-воспитательном процессе начальной школы для учеников со сниженным зрением»**

В статье изложены результаты изучения состояния использования народной игрушки в специальной младшей школе для детей с нарушениями зрения как средства коррекции их развития. Определены уровни осведомленности детей о народной игрушке. Установлено неудовлетворительное состояние применения тифлопедагогами народной игрушки в коррекционно-воспитательном процессе младших школьников со сниженным зрением.

Ключевые слова: учащиеся младших классов, нарушение зрения, народная игрушка, тифлопедагог, коррекция.

Дикова-Фаворская Е. М. **«Концептуальные основы, международные стандарты и ресурс инклюзивного образования»**

В представленной статье автор освещает ценность инклюзивного образования как гуманистической модели обеспечения равных прав и свобод граждан, основанной на международных стандартах. Раскрывает содержание инклюзивного образования, которое определяется образовательной потребностью общества. Определяет различия в образовательных форматах инклюзивного образования и интегрированного обучения. Представляет составляющие инклюзивного образования, которые выступают ресурсом самореализации личности.

Ковтун А. С., Щиборовська В. С. **«Эмпатия как ключевой параметр инклюзивной образовательной среды»**

В статье рассмотрено эмпатию как важный фактор формирования инклюзивной образовательной середы. Авторами отражены основные концептуальные рамки изучения феномена эмпатии в образовательной среде. Определены основные виды и каналы эмпатии, ее роль в образовательных отношениях.

Ключевые слова: эмпатия, инклюзия, образовательная среда, виды эмпатии.

Кравчук Л. С. «**Компетенции формирования здоровьесбережения студентов с ограничениями жизнедеятельности в условиях учебной деятельности»**

В статье представлены педагогические условия для совершенствования учебно-воспитательного процесса высших учебных заведений, поскольку актуальна проблема сохранения здоровья современного студента как основы его работоспособности, конкурентоспособности на рынке труда, положительных эмоций, профессиональных достижений. Без устойчивой мотивации специалиста на сохранение здоровья невозможно решить проблему его творческого долголетия, успешного самообучения, самосовершенствование, самореабилитации. Подготовленность современного специалиста в здоровьесбережения следует рассматривать как важнейшую составляющую его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: здоровьесбережения, студенты с ограничением жизнедеятельности, валеологическая культура.

Левицкий В. Э. **«Отдельные педагогические аспекты пропедевтической подготовки дошкольников с нарушениями умственного развития к письму как интегральной характеристики готовности к школьному обучению»**

Статья содержит результаты теоретико-практического констатирующего эксперимента по выявлению состояния пропедевтической подготовки к обучению письму и отдельные методические рекомендации по организации его проведения с дошкольниками с нарушениями умственного развития. Работу по подготовке дошкольников к обучению письму следует осуществлять по направлениям: развитие руки; подготовка к письму; аналитико-синтетическая деятельность; формирование элементарных графических умений.

Ключевые слова: письмо, дошкольники, нарушения умственного развития, операции мышления, готовность к школе.

Ленив З. П. **«Когнитивно-компетентностный компонент готовности ассистентов учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзии»**

Автором актуализированна проблема исследования состояния сформированности когнитивно-компетентностного компонента готовности будущих ассистентов учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства начальной школы, что является составляющей содержательно-деятельностного этапа системы подготовки данных специалистов. Определены следующие показатели по SMART-информационному критерию: осведомленность с законодательным и понятийно-терминологическим полем инклюзивного образования; глубина понимания психолого-педагогических условий обеспечения инклюзивного обучения; готовность к использованию цифровых технологий в образовательном процессе. Они лежат в основе разработки диагностических материалов (тестов, анкет и э-опросников), использование которых в процессе психолого-педагогического эксперимента позволило получить соответствующие эмпирические данные для четкой количественной и качественной дифференциации студентов по уровням профессиональной готовности (идеальный, достаточный, средний, ниже среднего и низкий). Полученные данные эмпирического исследования, а именно – невысокие показатели идеального и достаточного (5,6%/4,9% и 9,5%/7,3% соответственно) уровней состояния готовности будущих ассистентов учителей к профессиональной деятельности, по SMART-информационному критерию, показали потребность в формировании когнитивно-компетентностного компонента в системе подготовки ассистентов учителей в учреждениях высшего образования (УВО).

Ключевые слова: ассистент учителя, состояние готовности, когнитивно-компетентностный компонент, инклюзивное образовательное пространство начальной школы, SMART-технологии, психолого-педагогическая диагностика.

Лушникова Н. В. **«Особенности универсального дизайна общественных пространств»**

В статье рассмотрены основные особенности проектирования современных общественных пространств в соответствии с принципами универсального дизайна. Выявлены основные проблемы существующих общественных пространств в Украине. Определены основные подходы к созданию и реконструкции общественных пространств, приведены примеры концептуальных проектов пространств в Украине и мире.

Ключевые слова: универсальный дизайн, доступность, общественное пространство

Удыч З. И. **«Функциональные возможности инклюзивно-ресурсного центра в структуре высшего педагогического образования»**.

В статье инклюзивного-ресурсный центр рассмотрено как отдельное структурное подразделение высшего педагогического образования. Его функционирование обусловлено потребностями развития современного образования, определяется целью, задачами, принципами и субъектами деятельности. Определены эффективные формы функционирования и препятствия в реализации задач.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное-ресурсный центр, университет, высшее образование Украины.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Багрий В. Н. **«Психолог и специалист по социальной работе как субъекты кейс-менеджмента в социальном сопровождении семьи и ребенка»**

В статье автором освещены кейс-менеджмент как метод социальной работы в социальном сопровождении семьи и ребенка, связь психолога и специалиста социальной работы как субъектов кейс-менеджмента, подробно выяснились определенные недоразумениях между общественным мнением о роли психолога и социального работника в предоставлении социальной помощи в реальном положении. Поскольку вся система социального обслуживания направляется в сторону реформирования, в основе которой лежит принцип социального сопровождения клиента, рассмотрены психолога и специалиста по социальной работе как субъектов патронажной деятельности.

Ключевые слова: кейс-менеджмент, социальное сопровождение семьи и ребенка, патронажная деятельность, психолог, социальный работник.

Бастричев В. С., Карнацкий Д. В. **«Некоторые аспекты реформирования пенсионного обеспечения»**

В статье проводится анализ процесса реформы пенсионной системы в 2011-2018 годах. Авторы обосновывают необходимость реформирования пенсионной системы Украины путем реформирования ее первого солидарного уровня, анализируют введение более строгих условий выхода на пенсию, анализируют условия функционирования системы изменения которых будут влиять на снижение дефицита ПФУ, анализируются вопрос о несоблюдение законов Украины при пересчете пенсий военным пенсионерам, представлены рекомендации по улучшению функционирования солидарного уровня пенсионного обеспечения.

Ключевые слова: пенсионная система Украины, кризис пенсионной системы, дефицит пенсионного фонда, пенсионная реформа, солидарный уровень, пенсии военнослужащим, пути улучшения.

Грабчак О. В. **«Социальная работа направленная на превенцию суицидального поведения личности»**

В статье автор рассматривает особенности отношения к проблеме суицидов и суицидального поведения в мире, поднимает вопрос актуализации знаний о лицах, склонных к суициду; о причинах, основных вербальных и невербальных проявления суицидального поведения. Приводятся направления, модели работы, правила ведения консультационных бесед с суицидантами, направленные на превенцию суицида.

Ключевые слова: суицид, суицидант, лицо подверженное суицидальному поведению, превенция, предупреждение суицида, самоубийство.

Игнатенко К. В. **«Имплементация международных стандартов защиты прав детей в условиях вооруженного конфликта в Украине»**

В статье рассмотрены особенности согласования и выполнения государством международных стандартов защиты прав детей в условиях вооруженного конфликта. Раскрываются механизмы координации международной гуманитарной помощи, в том числе по защите прав детей. Освещаются подходы к реализации обязательств по осуществлению международных правовых норм и стандартов защиты детей. Анализируется влияние и последствия вооруженного конфликта на детскую среду.

Ключевые слова: защита детей, защита прав детей, международные стандарты защиты детей, формы защиты детей.

Кальченко Л. В. **«Опыт ведущих стран Западной Европы по превенции социального сиротства»**

В статье представлен анализ существующего опыта социальной работы ведущих западноевропейских стран по превенции социального сиротства, среди которых: Франция, Германия, Швейцария, Австрия, Швеция, Норвегия, Великобритания. Определены основные современные стратегии социальной политики западноевропейских государств по предупреждению феномена социального сиротства и тактики привлечения к этому процессу субъектов местных общин. Проанализированы различные формы профилактической работы с уязвимыми категориями семей и детей группы риска по социальному сиротству.

Ключевые слова: превенция, социальное сиротство, семейная социальная политика, система специализированных социальных служб по работе с семьей, центры поддержки семьи, службы помощи социально уязвимым семьям и детям.

Кондратюк С. Н. **«Психологические особенности переживания личностью последствий стресса»**

В статье рассмотрены психологические особенности переживания личностью последствий стресса. Отмечается, что теоретической основой исследования проблемы стресса выступают труды ученых, в которых раскрывается понятие «стресс», «стрессоустойчивость» и ряд смежных категорий. Описаны различные факторы (внешние и внутренние) возникновения стресса. Изучены типичные последствия стресса, признаки стрессового напряжения, типа стрессовых оценок. Рассмотрены течение стресса в разных возрастных категориях.

Ключевые слова: стресс, стрессовая ситуация, стрессоустойчивость, личность.

Консулова С., Димитрова М. **«Интеграция студентов из этнических меньшинств – стратегии, цели, направления»**

В современном обществе мы наблюдаем рост культурного разнообразия и многообразия в глобальном масштабе. Разнообразие в школе включает студентов из разных этнических, языковых и религиозных слоев, специальных образовательных потребностей (SEN) и других. Эта тенденция является проблемой для надлежащего функционирования системы образования.

Доступ к качественному образованию должен соответствовать различным уровням социальной интеграции отдельных этнических меньшинств. Интеграция – это процесс, который охватывает все школьное сообщество. Необходимо обеспечить баланс между интеграцией детей и учащихся из этнических меньшинств в систему образования и общество, а также сохранить и развить их специфическую культурную самобытность.

Сохранение и развитие культурной самобытности учащихся из числа этнических меньшинств является необходимым условием для их качественного образования и их равноправной интеграции в школьную жизнь и общество. Улучшение социально-психологического климата во внеклассной среде в отношении образования учащихся из числа этнических меньшинств является мощным стимулом для активизации процесса интеграции посредством образования. Деятельность самих общин меньшинств – родителей, специалистов, студентов, молодежи, общественных деятелей – является ключом к пониманию смысла и реализации процесса интеграции в школе.

Ключевые слова: интеграция, этнические меньшинства, самобытность.

Кораблева Е. А. «**Юридические аспекты профилактики моббинга в малых группах школьников»**

Целью статьи является анализ законодательства в контексте профилактики моббинга в малых группах школьников.

В статье доказана актуальность проблемы моббинга в школьной среде школьников подросткового возраста, осуществлен анализ результатов исследования буллинга, проведенного ЮНИСЕФ, проанализировано современное действующее законодательство по профилактике моббинга, рассмотрены законопроекты по превенции моббинга и даны рекомендации по их усовершенствованию.

Ключевые слова: профилактика моббинга, малая группа школьников.

Левицкая Л. В. **«Індивидуально-психологические особенности учащихся с девиантным поведением»**

В статье рассмотрены индивидуально-психологические особенности учащихся с девиантным поведением. Исследованы уровни проявления эмоциональной сферы учащихся с девиантным поведением. Выявлено внешнюю агрессивность учащихся с девиантным поведением и чрезмерный уровень тревожности, страха, раздражения, фрустрированности, враждебности.

Выяснено, что учащиеся с девиантным поведением не умеют конструктивно выражать свои негативные эмоциональные состояния и не обладают навыками саморегуляции. Определен уровень развития акцентуированных черт характера, волевых качеств учащихся с девиантным поведением.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, индивидуально психологические особенности, эмоциональная сфера.

Олейник Е. С. **«Предупреждение и преодоление конфликтов в социальных сетях как требование нынешнего времени»**

В статье обобщены виды конфликтов, которые возникают в социальных сетях. Установлено, что конфликты при личной переписке, обсуждениях постов или комментариев возникают очень часто. Наличие этих конфликтов отражается на школьной успеваемости и отношениях между школьниками.

С целью предупреждения и разрешения конфликтов среди подростковой аудитории в социальных сетях предлагаем внедрить в образовательный процесс тренинговую программу.

Ключевые слова: конфликты, социальные сети, подростки, предупреждение, тренинговая программа.

Попик Ю. В. **«Общие подходы к характеристике процесса социализации личности подросткового возраста»**

В статье проанализированы подходы ученых к сущности процесса социализации. Представлена содержательная характеристика социализации и выяснено ее особенности в подростковом возрасте. Исследована деятельность, общение и самосознание как сферы социализации. Раскрыта сущность направленной и стихийной формы социализации в подростковом возрасте, а также освещены основные механизмы социализации. Охарактеризованы наиболее эффективные факторы и концепции социализации в подростковом возрасте.

Ключевые слова: содержание социализации, подростковый возраст, особенности социализации, сферы, формы, механизмы, факторы, концепции.

Романовская Л. И. **«Теоретико-практический анализ реабилитации военнослужащих – участников боевых действий»**

В статье автором обоснована необходимость проведения реабилитационных мероприятий с военнослужащими – участниками боевых действий; приведены комплекс симптомов стрессов и их последствий. В качестве реабилитационного средства автор предлагает использовать групповую

психотерапию, сочетая ее с ландшафтной арт-терапией; приводит примеры применения приемов ландшафтной арт-терапии.

Ключевые слова: реабилитация, адаптация, военнослужащие – участники боевых действий, групповая психотерапия, ландшафтная арт-терапия.

Семыгина Т. В., Землянская Н. Г. **«(Не)безопасная трудовая миграция и профилактика торговли людьми»**

В статье проанализированы характеристики трудовой эксплуатации мигрантов и правовое положение украинских трудовых мигрантов. Определена специфика профилактической работы, направленной на противодействие торговле людьми с целью трудовой эксплуатации, рассмотрены примеры первичной и вторичной профилактики, обсуждена возможная роль профсоюзов в противодействии торговле людьми.

Ключевые слова: трудовая миграция, трудовая эксплуатация, торговля людьми, профсоюзы, профилактика, первичная профилактика.

Юрчук Л. В. **«Особенности фандрайзинговой деятельности в социальной сфере Украины: в контексте современных форматов»**

В исследовании определена суть понятия фандрайзинг, изучены исторические традиции благотворительности, проанализированы инструменты социального фандрайзинга в Украине и выделены актуальные направления поиска ресурсов для социально-значимых проектов.

Ученные Украины разработали методики государственного фандрайзинга, изучив зарубежный опыт.

Ключевые слова: фандрайзинг, социальная сфера, государственный фандрайзинг.

ANNOTATION

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF UKRAINE

Bublik G., Shevchuk T. «**Ways of introducing the dual system in higher education»**

In the article possibilities of realization of ways of improvement of efficiency of training of specialists of high school are considered, where one of directions is introduction of a dual system of education. The modern educational system requires changes and qualitative updating of the content and structure of the training of specialists, ensuring their high professionalism and mobility. To solve the problem to a large extent will allow the introduction of a dual system of education, which is based on a combination of studying in an educational institution with periods of production activity in industrial institutions on the basis of appropriately developed by the specialists of the curriculum.

The introduction of a dual system of training of competent specialists on which the labor market demand will allow: ensure that the content of education conforms to the current level of production; will introduce students to the corporate culture of institutions, its features; minimize the costs of social and labor adaptation of the graduate in a new workforce.

Keywords: specialist, competenses, professional preparation, dual studies, qualification, methods of studies.

Omelchenko O. «**Problems and perspectives of building a system of national rating of institutions of higher education in Ukraine»**

The article is devoted to the problems of increasing competition in the field of providing educational services and rating system, as one of the mechanisms of competition. The analysis of international methods of building ratings in the field of education has been carried out and an analogy with national methods has been carried out. The main perspectives of development of the national rating system of higher education institutions are determined and the main problems, which are on the way of building the national rating, are analyzed.

The necessity to develop a national rating of institutions of higher education in Ukraine as an element of strategic confrontation in the field of education was studied. The main reasons for the constant growth of competition in this area are mentioned: the reduction of entrance barriers in the field of education and expansion of market participants by increasing the number of foreign participants. Clearly defined objects and subjects of rating, as well as the main purpose of building a national rating.

The study of international experience in the rating system of educational institutions showed that most international ratings were created on the demand of a certain state and adjusted to its education system. Most ratings take as a basis only scientific indicators without taking into account the other components of the learning process, which in itself is not appropriate. According to such ratings, it is possible to evaluate the scientific institutions, but how to be with the educational institutions.

Consequently, the analysis of existing international and national methods showed that there is no unique rating system that would form the basis of the national rating of educational institutions of Ukraine. Thus, we propose the creation of a new rating system, taking into account the main problems of existing methods. When calculating, take into account regional features, build a rating based on different indicators that would cover all the systems of activity of higher education institutions, and also make the rating system as clear and transparent as for the rating participants and users of this rating.

Keywords: competition, strategic confrontation, rating, institution of higher education.

Orekhova L. «**Development of language education in the educational and pedagogical activities of Sofia Rusova»**

The reform of the education system is aimed at the revival of the national system of education, the widespread use of folk pedagogy and culture, the achievement of national pedagogical experience. Successful resolution of these tasks will be facilitated by the study and implementation of the ideas of the Ukrainian pedagogues-educators of the past, in particular, Sofia Rusova. The analysis of the researches that initiated the solution of this problem (I. Zaichenko, T. Kivshar, N. Kopylenko, I. Pinchuk, O.Proskuri) suggests that the problem of teaching in the native language, the Ukrainian language, organization of the educational process and still remains relevant. Therefore, the definition of new approaches in the teaching of the Ukrainian language takes place through rethinking the pedagogical experience, national ideas, in particular, the pedagogical and educational heritage of Sofia Rusova.

Rusova is actively published in many pedagogical journals, where he speaks of a teacher as a central figure in educational work, raises issues of national education among the peoples of Russia, which emphasizes that mother tongue is an important means of forming consciousness, and teaching mother tongue should occupy a decisive place in schools of different peoples of Russia. The most important words

of Rusova and today: «Native national school – this is the first political and socio-pedagogical requirement of every people, which throws off the chain, throws off the ice of indifference, which was wound his heart during the times of oppression and oppression of his own thought, his national consciousness» . Rusova stressed: «Only a native school can raise a civic consciousness, a sense of its human dignity. Slaves were formed in the foreign school, which until this time reigned with us in Ukraine, the rabble-pupils, who in the walls of the school had to renounce all their native, to neglect all that they respected in their native home, to forget the mother tongue and become werewolves, to renounce their native edge, native people» . Three aspects she points out in the nationalization of the school: folk literature, artistic and musical creativity. The word folk, folk arts, singing — all of this «gives psychological satisfaction to the students, promotes the free development of their spiritual forces. »

Activities of Sofia Rusova had a pronounced national character. Her conception of preschool education, the development of school, vocational and higher education issues testifies that she saw the true sources of the revival of the Ukrainian language, Ukrainian education, and the nation. Undoubtedly, it is necessary that the pedagogical heritage of Rusova' became the property of both theoretical teachers and pedagogues-practitioners at all levels of education.

Keywords: Ukrainian language, native school, nationalization of education, foreign experience, educational and pedagogical activity.

Shved V. «**Using tools of behavioral economics in educational activities**»

The article is devoted to the consideration of the possibility of using the latest economic models in the educational process. The key concepts of the functioning of higher education are analyzed, in particular, the competence approach. The theory of collective action and its current use, including in education, is considered as the main condition for the functioning of the new economic models. The theory of collective action is considered inseparable from an understanding of the role of incentives of a positive, negative and selective nature, as the basis of motivation for action. Total iformatization of society is understood as the evolution of the key ideas of the theory of collective action (wikinomics).

The rapid development of information technologies has led not only to the evolution of the theory of collective action, but also to the emergence of a completely new economic model - the behavioral economy. Studied the key conditions for the functioning of behavioral economics and its principles, which are further considered in relation to education. The principles of the educational process that contribute to the understanding of the competence approach in education are formulated.

Particular attention is paid to coworking as one of the behavioral economy models. Coworking is understood as a key condition for socializing a person and, moreover, allows for a more balanced approach to the distribution of one's own forces and resources, which, in turn, makes it possible to build a unique educational trajectory. The key advantages and disadvantages of coworking are analyzed from the point of view of its use in the educational process. As one of the methods of leveling the negative sides of coworking is considered tutoring.

Keywords: theory of collective action, behavioral economics, sharing economy, coworking, education, educational activities.

MODERN PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Dyka L. **«Business communication as the main factor of formation of corporative culture of future specialists»**

The specific of business communication as a factor of formation of corporative culture of future specialists is highlighted in this article; the peculiarities of corporative culture, its meaning for effective activity of enterprise (organization, establishment) is shaped. It is found out, that the formation of skills of business communication as a basis of corporative culture is an important component of training of future specialists.

Every organization, which works successfully, has its own corporative culture, i.e. the combination of the most important statutes of activity of organization, caused by the mission and the strategy of development, that founds its reflection in the social norms and values, which the majority of workers shares

Such notion as «business communication» is one of the elements of corporative culture in organization (company, enterprise).

We mean the process of language communication of two or some people,under business communication, during which the exchange by activity, information and experience takes place, and it means the achievement of certain result, the solution of concrete problem or realization of a certain dream.

The effective management is impossible without effective communication as inside the organization, as out of it. Communicative competence makes it possible to realize the essence of communicational process, provides the skills of oral and written communication and understanding, how the environment influences on the exchange of information. Business communication plays an important role in the formation of corporative culture of future specialists. The important fact is that optimal approach to the choice of type of

business communication is situational one, which means the variation of type of behavior of the subjects of communication.

Keywords: business communication, communicative skills, corporative culture, culture of communication, manager, managerial activity.

Dutchak Y. **«Features of the system approach to the quality of professional training of future masters of physical culture»**

Quality of professional training of future masters of physical culture is defined with complexity, versatility, and content richness. Improvement of quality of specialists training is stipulated by tackling a number of tasks aimed at development of personality with acute moral needs and motives, preparation of a person for life in modern changing world full of contradictions. Tackling of these tasks stipulates modernization of the system of specialists training with regard to Bologna process, modernization of higher educational establishments that must support intellectual, and moral and spiritual development of a student.

It is analyzed in terms of philosophy (as essential definiteness of professional training, due to which it is analyzed among other kinds of professional activity and can be analyzed as a single object; it has an integrated feature and complex hierarchical structure that consists of quality of conditions, quality of processes, and quality of results of professional training; it is a dynamic unit and has features of various individual perception); in terms of economic and management approaches it is characterized with dubious nature (on one hand, it is a correspondence to norms, standards, on the other hand – to expectancy of all parties interested (students, academic advisors, colleagues, employers, society, state)).

Quality of professional training includes three important aspects: constructive quality that corresponds to its content primary and organizational capabilities; exploitation quality that corresponds to the level of realization of educational process; functional quality that corresponds to the degree of achieving final aim of professional training of specialists.

Three components have been pointed out in the structural scheme of quality of professional training of future masters: quality of educational process, quality of pedagogical systems and conditions, quality of results.

Keywords: quality, quality of professional education.

Krupa V. **«Feature of preparation and formation of professional competence in future factors from physical therapy, ergotherapy»**

The profession of human health specialist in Ukraine is a relatively new area of professional activity that is at the stage of becoming. The subject of professional activity of specialists in physical therapy, ergotherapy as representatives of medical professions, is an individual or a group of people who require comprehensive rehabilitation and health assistance. To date, as the analysis shows, the level of training of specialists in physical therapy, ergotherapy does not fully meet modern requirements. Some young specialists do not have sufficient understanding of the peculiarities of professional activity, are not able to predict their course and results of their work. In connection with this, new approaches to professional readiness in this field are needed. At the same time, these issues require further study and improvement of the organization and conduct of the educational process. The development of the profession and science «physical therapy, ergotherapy» in our country, with all the obvious, requires increased attention to the formation of professional competence of a health professional. The effectiveness of physical rehabilitation depends largely on the physical therapist himself, his skills, experience, personal qualities, that is, on his professionalism and professional competence. Essence and content of formation of professional competence of future specialists in physical rehabilitation are reviewed and determined in this article. The aim and the goals of physical rehabilitation are specified. The main components of educational process connected with the formation of future specialist in physical rehabilitation are reviewed. The main traits of competent approach to the preparation of specialists in physical rehabilitation are determined.

Keywords: professional competence, specialist in physical rehabilitation, education, student, competence, professional qualities.

Lohvynenko T. **«Professionalization of social work and its influence on the development of professional training of social workers: historical aspects».**

The author reveals the modern scientist's approaches to the analysis and characterization of historical aspects of the social work professionalization and its influence on the formation and development of professional training of social workers.

The subject of the research is the formation of social work and characteristics of its development in different European countries and the United States. The process of initiation and development of professional training of social workers is defined.

The definition of «professionalization of social work» needs to be analyzed and interpreted further since scientists approach to the disclosure of its essence conceptually, formation factors, timing of formation etc. There is a need for further research and refinement of scientific positions on the problems of social work

as a modern profession, taking into account contemporary views on it, that are set out in international documents etc. The various years and facts are highlighted in the light of professionalization of social work.

The scientific views on social work as a profession and contemporary views on it in international documents in particular in the materials of the International Federation of Social Workers (IFSW) and the International Association of Schools of Social Work (IASSW) are analyzed.

On the basis of the study of the domestic and foreign scholar's research on social work, the professionalization as its important practical and theoretical aspects is distinguished. The most significant features of this social phenomenon are determined. The following aspects of the professionalization of social work are defined: historical transformation, technological and normative.

The emphasis have been focused on the fact that one of the most significant indicators of transformation of social charity activities into professional social work was the opening and functioning of educational institutions, the formation of organized training of social workers as a purposeful system.

Significant features of social work as a professional activity became its implementation of specially trained specialists in educational institutions, as well as further systems and models development of professional training of specialists in the social sphere in different countries.

It is noted that «professional training of specialists in the social sphere» is a significant educational system and has a complex of components. It is implemented on a scientific basis, characterized by political, social, economic and educational peculiarities of the vital functions of the countries, its existing values.

It has been educed that during the second half of the 20-th – the beginning of the XXI century the proffessional education of social workers was improved on the content and technology and its organizational aspects were modernized. An important contribution to the functioning of the educational sphere has been made by international organizations, professional associations of social workers at the international and national levels.

Keywords: social work, professionalization, professional training of specialists, social sphere, social worker, professional association.

Novikova O. **«Development of creative competence of a specialist in conditions of educational space»**

The article deals with the peculiarities of the development of teacher's creative competence. Pedagogical creativity as the basis for the development of teacher's creative competence. The basic psychological conditions of development of creative competence of teachers are specified.

An important element in the disclosure of the essence of the development of the creative competence of a specialist is the changes that significantly affect the development of creativity of the educational environment. Formation of competence is interconnected with the development of the interests of the teacher, his propensity to creative activity.

Today's realities require such a model of a modern teacher: a specialist who is in a creative search, produces original ideas, adopts non-standard solutions in solving pedagogical problems, a researcher capable of rebuilding his activities in accordance with changes and demands of society. Pedagogical activity will be productive only if pedagogical creativity is realized.

The creative pedagogical activity of the teacher is a complex continuous process of his professional self-realization. Each teacher must be in a constant creative search, in a continuous experimental study of the didactic effectiveness of various types of training sessions, teaching methods, and the forms of its organization. The highest level of professional competence development is the creative competence of a teacher when a continuous professional activity is carried out on a creative basis.

The main structural components of the teacher's professional competence, on which the structure of development of creative competence is based: person-development, activity-developing, communicative, professional, mastering of experience. Indicators of the achievement of creative competence are value-pedagogical, motivational, psychological and pedagogical, organizational, methodical, didactic, informational competence, verbal-communicative, non-verbal, competence of self-improvement, conceptual and creative thinking.

So, professional activity is one of the main areas of self-realization of a teacher, which gives him the opportunity to satisfy various spiritual needs, to develop his creative abilities, to assert himself as a person, to achieve a certain social status associated with the formation of a system of values of a teacher and transformation of it into the personal sphere of pupils.

Keywords: creative competence, professional competence, creative personality, pedagogical creativity, educational environment.

Ratushenko A., Jidko N. **«Development of management culture of students – future teachers»**

The article proves the importance of shaping the management culture of future teachers during their training in a higher educational institution. The structure and essence of the managerial culture of a higher school teacher are determined, the possibility of applying styles of managerial theory to pedagogical management is stated (the democratic management style is considered to be the most effective in pedagogical activity). It is shown that the development of management culture of students-future teachers is

directly related to the level of their pedagogical skills (both during the period of study in an educational institution, and later, in the process of professional activity).

It is shown that the formation of managerial culture can be represented as a process of formation of the following skills: gnostic, design, constructive, organizational and communicative. Also, the article reflects the importance of the communicative side of pedagogical activity, since communication among them is an important condition for the formation of a managerial culture of students. Educators, carriers of scientific information should act as transmitters of this information to others.

The formation of managerial culture of future teachers is closely linked with the continuous increase in the level of their pedagogical skills, self-improvement of young professionals. Work in this direction should be carried out both during the entire period of training in higher education institutions, and subsequently, in the course of the implementation by young teachers of professional pedagogical activities in an educational organization.

The urgent areas for further development of the outlined problem are the analysis and research of the psychological and pedagogical conditions for the formation of a proper level of managerial culture among students of higher education institutions.

Keywords: student, teacher, education, educational activities, management culture, components of management culture, teaching skills.

Siryi O., Yankov S. **«Components of formation of students' readiness for physical self-perfection»**

The article reveals the content of components of formation of readiness of students for physical self-perfection. The authors determined that the readiness for physical self – perfection of students is the process of changing the properties and qualities of physical fitness, it determines the internal readiness, conscious focus on physical fitness and sports activities and is characterized by a high level of development of cognitive, motivational, moral and volitional processes of personality, constant self-cognition, self-education and self-perfection.

The authors identified such groups of components that affect the formation of readiness for physical self-perfection of students: axiological, professional-pedagogical, social of the educational environment humanization. Values based orientations of students are considered as ways by which the objects of physical training and sports are differentiated according to their importance. Professional and pedagogical components affect the level of social activity and creative attitude to professional activity and are considered as a process of mastering the inner nature of man, on the basis of unity of learning, self-education and self-perfection. Social components affect the formation of moral qualities of the individual, its inclusion to the system of social personal relationships and relations, the development of social values. Components of humanization of the educational environment is a set of pedagogical technologies and traditions aimed at the formation and development of humanitarian interest, education of stable moral characteristic features of students.

It is determined that the process of formation of readiness for physical self-perfection of students should be considered not only as the development of physical properties of the organism, the acquisition of professionally necessary skills and abilities, but much wider as the study of individual psychophysical, functional and somatic capabilities of the organism, the ability to self-regulation, self-preparation, the ability to mobilize their spiritual, personal, physical potential to solve the tasks.

Keywords: physical self-perfection, components of readiness formation, student.

Khlopiak O. **«Formation of Competitiveness of Future Food Technology Professionals in the Context of Inclusive Education»**

The author presents the definition of competitiveness of future specialists, presents its structure and develops a model of organizational and methodical system of forming the competitiveness of future specialists in food technologies in the context of inclusive education, which is realized through the introduction of problem-heuristic learning methodology into the system of professional training of students with special needs.

Examining the essence of competitiveness in the pedagogical plane allows to define it as an integral property of the individual, which ensures its successful self-realization in a professional environment. The generalization of existing research of the structure of competitiveness allows us to distinguish three of its basic components, which are implemented on the personal and professional levels: epistemological component, axiological component, a praxeological component.

According to the author of epistemological, axiological and praxeological components of competitiveness, this organizational-methodical system combines integral-gnostic, axiological-reflexive and practical-creative components.

The integral-gnostic component is aimed at systematization of the professional thesaurus of students and activation of their independent cognitive activity by means of problematic presentation of lecture material and the use in the course of seminar lessons of diverse heuristic tasks focused on the generalization of the

received theoretical information on professional issues and the construction of its integral intersubject connections with other areas of knowledge.

The axiological and reflexive component of the proposed organizational-methodical system aims at conceptualizing the students' value attitudes toward their profession and actualizing their reflexive processes of self-knowledge and self-assessment in the process of heuristic conversations and problem analysis of real or simulated production situations.

The practical and creative component of the developed organizational-methodical system is aimed at the development of the skills and skills necessary for successful professional activities. It is implemented through the collective and individual work of students on projects, various educational and creative tasks and through solving cases that are as close as possible to the real production environment.

Keywords: competitiveness, future specialists in food technologies, inclusive education, problem-heuristic teaching methods.

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Adyrhaev S., Adyrhaeva L., Zhytovoz M. **«Adaptive physical education in conditions of inclusive space of higher education agencies»**

The paper presents the results of our own research aimed at improving the content of physical culture and health provision of students with disabilities and health disorders in higher education institutions.

It is emphasized on the introduction of inclusive space in the educational environment of modern institutions of higher education, which requires a significant and fundamental transformation of tasks, principles, means, methods of physical education, a completely different organized pedagogical process of physical education, namely, adaptive physical education, involve different means and methods of physical culture, sports technology to correct the existing defect in humans, to stimulate the necessary compensation, to carry out the prevention of side deviations that are caused by os a new defect, that is, to solve the problems of complex rehabilitation and integration of student youth with a health impairment in society. The emphasis is on the peculiarities of the curriculum developed and embodied in the educational process of adaptive physical education, which solves the complex of educational, developmental and educational tasks, solves the problem of individualization of the educational process and differentiated organization of classes taking into account the nosology, state of health, physical preparedness and physical culture and sports interests of students.

Differentiating the education of students with disabilities and violations of health allows to solve the problem of humanization and democratization of pedagogical relations, to take into account the physical culture and sports interests of students as much as possible while complying with the requirements of the State standard of education, to strengthen the educational orientation of studies in order to transition to physical education self-education, to take into account different levels of readiness students with different disabilities to the classes, create a flexible system of assessment for all sections of the curriculum, which stimulates the motor activity of the student Consumer Care with disabilities.

Adyrkhaeva L., Kosyachenko O. «**Modern approaches to the rehabilitation of children with the consequences of damage to the nervous system**»

Recently in modern society there are a lot of acute problems. One of the most significant is child disability. In particular, cerebral palsy. It is most common in the world. This disease is in different countries, regardless of the level of development. The prevalence is from 1 to 5 percent. And even with the modern development of medicine there is a tendency to increase it. The reasons for this are many. In this case, one of the main reasons is that the number of children who went out in a state of deep prematurity increased. This is due to the influence of many factors. This disease causes pathology of the motor sphere. This condition requires constant treatment and rehabilitation, moreover, started in the earliest terms of life of babies: from 0 to 3 years. Today there are already many methods and approaches to the rehabilitation of this condition. They are constantly improving, expanding and complementing. There are methods of drug-free correction of such conditions: physiotherapy and therapeutic physical culture. Doctors and scientists do not stop and continue to develop more and more new methods and rehabilitation programs. The very first one should still begin at the age of 0-3 years.

Based on the European Consensus on the treatment of cerebral palsy, we focus on methods of physical therapy. Due to the wide spread of the disease, scientists all over the world are studying it. Back in the 60s of the last century, European scientists applied drug-free correction methods. This spouse Bobath, professor of medicine Vaclav Vojta.

Their methods have been shown to be effective. For decades, their original methods have undergone changes and additions in accordance with the needs of rehabilitation. Since each child’s manifestation of this

pathology is individual, there is a need for individually developed programs for each specific case of this disease.

Currently, the original version of their methods has changed dramatically. But all these changes are based on the initial principles of correction: to improve blood circulation in the muscle tissues in order to expand the possibility of bringing the muscle tone to the most correct physiological norm and in parallel with the activation of brain functions in the assimilation of motor skills.

Currently, many proprietary patented techniques are also being introduced. Very effective patented method Kozyavkin. His system helps to accelerate the child's motor and mental development. There are many other authors with equally interesting ideas.

A versatile approach to the rehabilitation of the pathological condition of infants and older children using various methods and individual programs that complement each other and are used continuously and continuously, starting from an early age of the infant, in modern conditions achieve their goal. They in every possible way improve the quality of life of children.

Keywords: cerebral palsy, physical rehabilitation, spasticity.

Gerasimenko L. **«Features of modern approaches to the formation of an inclusive educational environment»**

The article is devoted to the peculiarities of modern approaches to the formation of an inclusive educational environment in the context of the modernization of the Ukrainian school. Their classification has been made and the role has been substantiated. The inclusive educational environment is considered as an integral system of interrelated components of educational impact on people with disabilities.

Modern approaches to the formation of an inclusive educational environment are considered as directions, a set of modern tendencies, principles of organization and system-based factors that predetermine the process of purposeful changes, modification of purpose, content, forms, methods, new orientation, dynamics of development, state and effective activity of educational process – its adaptation to the needs of people with disabilities. They are the foundation upon which the optimal model of education, development and self-realization of persons with disabilities is based. Its introduction will contribute to the development of a person with disabilities as a successful specialist with an active life position, a conscious sense of responsibility for himself, the ability to generate and implement new ideas and solutions in practice.

By the criteria for classification of modern approaches, we have determined their dominant orientation, type of innovations, features and scope, that is the determining structural and functional elements of the educational process.

The following approaches are characterized as such: the integrative, which focuses on the allocation in the pedagogical system of integration invariant system-forming relationships and relationships; competently oriented allows to form basic competencies for successful realization of professional duties and creative potential; person-humanistic affirmation of the social, active and creative essence of the individual; optimal-activity allows to optimize ways of formation, development and ways of practical improvement of the modern education of persons with disabilities; creatively-perceptive contributes to the creation of an inclusive educational and preserving environment, and determines the harmonious partnership cooperation between the subjects of the educational process.

Keywords: modern approaches and their classification, inclusive educational environment as a system, person-centric educational process.

Davydenko H. **«Practical Implementation of Social Inclusion Principals in the University «Ukraine»**

The research deals with general European and world tendencies that level the social concept of disability by expanding the sphere of inclusion and the application of the concept «special educational needs» to a wide range of social strata who are not able to study in the standard mode and the environment are presented.

We believe that there is a problem in Ukraine in building a socially responsible state, which would be able to combine individual motivational factors with the needs of social groups or individuals for life, that is, in fact, would build inclusive space. It is now quite understandable that real reform and modernization of national education in the conditions of social-historical transformations in Ukraine will be possible, first of all, through the implementation of state programs to guarantee the proper level of special corrective assistance to all persons with disabilities.

In Ukraine, unlike the European Union, the introduction of inclusive education at a higher educational institutions is at an initial transitional stage and is closely linked to the introduction of the Bologna credit rating system, which creates a positive ground for the practical implementation of inclusiveness, in particular in such aspects, as an individual student rating, individual charting of intermediate and intermediate modules, distance learning, etc.

The research is based on the study of the practical implementation of social inclusion and inclusive education in the University «Ukraine». We believe that studying the best domestic practices on the implementation of inclusive education and the obtained results, as well as the made conclusions of the

research will accelerate the process of implementation of inclusion in educational institutions in Ukraine. The University of «Ukraine», in comparison with other universities of the country, is at the forefront of the implementation of the concepts of inclusion, and in some areas is acting ahead of. In this connection, it was extremely important to describe the experience of integrated and inclusive education in the University «Ukraine»; social-pedagogical and psychological work with students with special educational needs in the educational process of the University of Ukraine.

Keywords: inclusive education, inclusion, inclusiveness, University «Ukraine», students with special educational needs.

Dashkovska A. **«Studying the condition of using folk toys in the correctional and educational process in elementary school for students with visual impairment»**

The article presents the results of studying the current state of using folk toys in a special junior school for children with visual impairment as a means of correcting their development.

It is noted that junior pupils' games with folk toys promote both national and patriotic education, as well as adaptation of children with visual impairments to social conditions, contribute to the correction of motor activity coordination, the formation of independence, creative activity, development of activity, positively affect the psyche, mobilizing morally volitional qualities, and thus create conditions for their social rehabilitation and integration into society.

Determined levels of children's awareness (with normal and disturbed eyesight) about a folk toy (high, sufficient, medium, low), the criteria of which were: independence during doing the task; knowledge of artistic expressiveness means about Ukrainian folk toys; the idea of the Ukrainian folk toy appointment (a work of art, a monument of history, ornament, a toy); creation of works based on Ukrainian folk toys.

A comparative analysis of awareness levels about folk toys of younger pupils with diminished vision and their peers with normal eyesight is carried out. It is proved that visually impaired students are at a lower level of knowledge of a folk toy.

The unsatisfactory state of using the folk toys by thyphlo pedagogues in the correctional and educational process of younger visually impaired pupils, due to the lack of relevant training in educational programs, is established, lack of game material in schools; lack of student's life experience; lack of methodological recommendations and manuals; some thyphlo pedagogues ignorance that a folk toy can be used as an effective means of moral, labor, national, patriotic, aesthetic education, as well as a correctional means.

Keywords: junior pupils, visual impairment, folk toy, typhlo-pedagogue, correction.

Dikova-Favorska O. M. **«Conceptual foundations, international standards and inclusive education resource»**

The author is highlighted the value of inclusive education as a humanistic model of providing equal rights and freedoms to citizens based on international standards in the presented article. Expands the content of inclusive education, which is determined by the educational need of society. Author outlines the differences in the educational formats of inclusive education and integrated learning. She represents components of inclusive education, which serves as a resource for self-realization of the individual.

Kovtun O., Shchyborovska V. **«Empathy as the key parameter of the inclusive educational environment»**

The article considers empathy as an important factor in the formation of an inclusive educational environment. The authors outline the main conceptual frameworks for studying the phenomenon of empathy in the educational environment. The main types and channels of empathy, its role in educational relations are determined.

Also the authors highlight the general aspects of empathy research, namely: cognitive, emotional, and behavioral aspects. The authors demonstrate that empathy is one of the regulators and an important condition for a constructive relationships between people. According to the authors, empathy has a dialogical features which make it not only a characteristic of an individual, but also groups, forming a favorable socio-psychological environment for interactions. In this work a particular significance of the social empathy is emphasized, which is a necessary and important instrument for self-realization of youth.

The authors also point to a fact that in the context of inclusive education empathy has key-meaning for the active interaction with the surrounding socio-cultural environment. As a result intercultural communicative competences are forming, the level of social activity is increasing, the potential of cognitive, valuable, emotional, volitional and communicative-behavioral spheres of personality and groups are developing through the including to empathical groups and to personal interactions. Therefore, social empathy is an important component of the cognitive, emotional and behavioral spheres of participants' self-realization in the educational process in the conditions of inclusiveness. It is empathy that is the most important factor in sociocultural integration in the inclusive educational environment. The authors maintains that the modern approach to empathy, as a complex integral quality of individual, emphasizes the idea that empathy with its

psychological and social characteristics is the one of the fundamental elements in the inclusive educational environment

Keywords: empathy, inclusiveness, educationalenvironment, typesofempathy

Kravchuk L. «**Competence in the formation of healthcare for students with limitation of life in terms of educational activities»**

The article deals with the competencies of the formation of health saving in students with limitation of life in the conditions of educational activity. One important condition for the implementation of healthcare in higher educational institutions is the development of the content of disciplines, which will ensure the possibility of purposefully forming valeological culture, rehabilitation motivation for the restoration and preservation of health. The courses developed should be based on technologies that contribute to the development of a creative attitude towards their own health and conservation activities, rehabilitation culture. Almost all researchers among the important risk factors for the health of young people highlight the lack of necessary knowledge about a healthy lifestyle culture, low level of valeological literacy, lack of motivation to form a healthy lifestyle. The realization of valeological needs often encounters such problems as habits, customs, traditions. Therefore, one of the positive aspects of the formation of rehabilitation needs of students in the field of moral development of the individual should be the transition from everyday consciousness to scientific concepts of life and the processes taking place in it. These changes are related to the cognitive-cognitive sphere of personality, which during student years reaches its optimal pace of development.

Proper material and technical provision of educational activities will create more comfortable conditions for students with limitation of life, which will lead to higher productivity, lower energy consumption and decrease fatigue, but this is possible only on condition of liquidation of «functional illiteracy of the teacher in matters of protection and health promotion». In the context of this, it is important that the application in practice of health-saving technologies is a two-way process.

On the one hand, it is aimed at the student and must be implemented in order to preserve the resources of health, on the other hand, he must «go out» from a teacher who is ready and able to implement these technologies. It is this aspect that is problematic and little developed in pedagogical science and practice. Therefore, when realizing the pedagogical conditions we determine, it is necessary to take into account the fact that the teaching staff must be prepared for the organization of healthcare. Organizational and methodological support for the implementation of healthcare in the institution of inclusive education provides that methodological work in an educational institution should be of an active nature, it is necessary to create centers «Health»,rehabilitation centers based on one educational institution or a complex of educational institutions; One of the main criteria for the effectiveness of training on the basis of health-saving technologies is the attitude to health as a value, the need for skills and abilities to maintain health, to develop active mechanisms for adapting the body to full-fledged life. The process of assimilation of healthcare-saving technologies should be phased, prolonged, provide for the normalization of the activities of teachers and the impossibility of their overload; in the process of technology development it is necessary to purposefully form the psychological literacy of employees of the education system for the effective solving of pedagogical tasks in the field of healthcare-saving technologies.

Key words: health-saving technologies, health saving, students with limitation of vital activity, valeological culture.

Levitsky V. **«Pedagogical aspects of propaedeutic preparation of preschool children with intellectual disabilities to the letter as an integral characteristic of readiness for school education».**

The article contains the results of a theoretical and practical observational experiment on the state of propaedeutic preparation for the study of writing and some methodological recommendations for organizing its conduct with preschoolers with mental disorders.

During the work of senior preschool children with mental disorders, the following findings were found: insufficient development of the muscles of the hand and fingers; the inability to properly hold the writing tools and to conduct intrusive lines; poorly developed minor motor skills; The disadvantages of analytical and synthetic activity were manifested in the simplification of the number of elements in the letter, the difficulties of rebuilding or complementing images; underdevelopment of visual correlation; difficulty of orientation on the plane and when performing tasks.

The developed set of exercises has the following tasks: to develop mental processes (attention, memory, thinking, imagination); develop fine motor skills; to train in the correct distribution of muscle load of the hand; to cultivate perseverance, to train the will of the will, cleanliness; develop analytical and synthetic activities and graphic skills.

Work on preparing preschoolers for writing a letter should be carried out in the following areas: hand development; preparation for writing; analytic-synthetic activity; formation of elementary graphic skills.

The features of speech therapy with children with mental disorders are the maximum inclusion of analyzers, the actualization of sensations of various modalities, as well as the use of maximum and diverse visibility. Correctional-developmental work should be associated with general motor development and especially subtle manual motility of the child. Characteristic for the educational process is the frequent repetition of exercises, but with the inclusion of elements of novelty in terms of content and form. Given the fatigue, the propensity to inhibition of children with mental disorders, it is necessary to conduct frequent changes in activities, switching from one form of work to another. Propedeutics of the formation of written

speech of children with mental disorders is carried out at a slower pace and in longer terms.

The lack of control, the weakness of volitional processes in children with mental disorders causes the need for close communication between the speech therapist, educator and parents. A set of exercises to prepare senior preschoolers for writing a letter should be included in daily planning. The teacher needs to see the entire scope of future work and conduct it taking into account the age and individual capabilities of the child.

Keywords: writing, mental disorder, thinking, readiness for school.

Zoryana L. «**Cognitive-competence component of teaching assistants' readiness to professional activities in inclusive space»**

The author actualize the problem of studying the state of formation of cognitive-competence component of future teaching assistants' readiness to carrying out professional activities in the inclusive educational space of a primary school, which is a component of the content-activity phase in the training system of these specialists. The following indicators defining the SMART-information criterion are determined: awareness of the legislation, concepts and terminology in the field of inclusive education; the depth of understanding psychological and pedagogical conditions for providing inclusive education; readiness to use digital technology in the educational process. They are used as a basis for developing the diagnostic materials (tests, questionnaires, and e-surveys), the use of which in the process of psychological and pedagogical experiment makes it possible to obtain relevant empirical data for a clear quantitative and qualitative differentiation of students by levels of their professional readiness (perfect, sufficient, satisfactory, below average and low/unsatisfactory) for inclusive-pedagogical activities. The data obtained from the empirical study, namely the low indices of the perfect and satisfactory levels (5.6%/4,9% and 9,5%/7,3% respectively) of future teaching assistants' readiness to performing professional activities, according to the SMART- information criterion, indicates the need for forming the cognitive-competence component in the system of teaching assistant training at higher education institutions.

Keywords: teaching assistant, state of readiness, cognitive-competence component, inclusive educational space of primary school, SMART-technology, psychological and pedagogical diagnostics.

Lushnikova N. **«Peculiarities of universal design of urban public spaces»**

The paper gives coverage on the key issues of universal design of urban public spaces, as the community areas accessible to all the people without any restrictions. There are streets, gardens, parks, embankments etc, which cannot be either private territory or serve commercial purpose. The main principles of universal design are equitable use. flexibility in use, simple and intuitive use, perceptible information, tolerance for error, low physical effort and size and space for approach and use. These principles meet the basic requirement to design new and reconstruction existing public spaces.

Modern public space needs to be universal in use, safe and easily accessible and at the same time isolated from transport vehicles. It must facilitate communication and activity of the people.

Transforming the basic principles of universal design into The generalized signs of universal accessibility (adapted for public spaces) are free movement of open space; width of sidewalks not less than 1.5 – 1.8 m and absence of stairs on them; lowering in the intersection of the pedestrian paths with the roadway; availability of designated places for parking of cars of persons with disabilities; accessible information on the space, facilities and services provided; available entry groups (no stairs or ramps (inclination angle ≤ 8%); doors are accessible for driving wheel chair (min.80 cm).

In Ukraine, over the past few years, there have been developed some conceptual projects of public spaces in accordance with the principles of universal design.

However, the need for such spaces is extremely high. Public spaces are key feature of a democratic society. There is an important role of the community in shaping the request for such objects, what is also reflected in projects that submit to contests of local public budgets: they include universal playgrounds, inclusive playgrounds and multifunctional public spaces.

The proposed process of searching for design solutions for equipment elements of public spaces is recommended to be divided into 4 stages:

1) determination the basic functions of the space;

2) identification, understanding and interpretation the wishes and needs of users;

3) determination, application standards, instructions and questionnaires, adapting them to requirements (to formulate a technical task);

4) assessement conceptual projects from the standpoint of requirements and discuss with prospective users.

Keywords: universal design, accessibility, public space.

Udych Z. **«Functional possibilities of the inclusive and resource center in the structure of higher pedagogical education»**

The Inclusive and Resource Center (hereafter referred to as the Center) is a new institution in the educational structure of Ukraine. Its main task is: provision of the right of children with special educational

needs from the age of 2 to 18 to obtain pre-school and general secondary education. Instead, the right to obtain quality higher education by people with psychophysical developmental disorders after they are 18 is still not provided. In order to solve this problem an appropriate Center was formed at Ternopil National Pedagogical University. The article analyzes the experience and main components of this structure functioning.

In particular, the goals and objectives of the Center have been defined; its main functions (informational, consultative, navigational, coordinative, educational, adaptative and modificational) have been analyzed. The author suggests that the main subjects of interaction and provision of services by the Center are: students and their parents / guardians, university professors, teachers of other educational institutions, representatives of inclusive and resource centers in the region, and public organizations. Psycho-pedagogical and social support for students relates to the issues of creating conditions for their qualitative education and the use of all educational services provided by the university. Particular attention is paid to students with disabilities and other needs (with temporary health impairments, pregnant women, mobility impaired, gifted, representatives of national minorities, migrants from combat zones, the poor, the elderly).

The most effective forms of the Center's work have been revealed: workshops; working meetings; counseling; review of scientific and pedagogical documents and psycho-correctional programs; information and educational events; publishing of scientific and methodical literature; organization of distance work; signing cooperation agreements.

The priority principles of the Center's functioning have been stated: scientificity, publicity, individualization, openness, confidentiality and observance of ethical norms, team approach, resourcefulness, complexity, professional competence, priority of qualitative professional training of future teachers in the university conditions.

In the course of the Center's activities, the main obstacles to the implementation of the declared tasks have been identified and the ways of their prevention and overcoming have been proposed.

Keywords*:* inclusive education, inclusive and resource center, university, higher education of Ukraine.

ACTUAL QUESTIONS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PERSONALITY

Bagriy V. **«Psychologist and Social Worker as Subjects of Case Management in Family and Child Social Support»**

A distinctive feature of social work as a profession is the scientific and professional dilemmas associated with human behavior and social environment. There are two levels of problem analysis: a person and his environment, responding to idealistic and materialistic trends in society, form the foundation of theoretical beliefs for the provision of social assistance.

However, speaking about modern social work there is a certain advantage in individual positions in comparison with the economic, domestic and cultural context of the social service client's behavior. In any difficult life circumstances, conversation with a psychologist is the most effective, where psychology is seen as a set of effective methods, and psychological counseling is more useful procedure than changing the person's living conditions. As a manifestation of social consciousness, this perception in understanding the role of psychology can be considered dangerous to modern social practices, among which case management of the family and the child social support occupies a special place.

Therefore, it is necessary to characterize certain misunderstandings between the public opinion about the role of a psychologist and a social worker in providing social assistance in real-life situations. Since the entire social service system is directed toward reforms, based on the principle of the client's social support, a psychologist and a social worker should be considered the subjects of patronage activity.

The case management as a method of social work in the family and the child social support, the relationship between a psychologist and a social worker as subjects of case management, certain misunderstandings between the public opinion about the role of the psychologist and the social worker in the provision of social assistance in real situation are highlighted in the article.

One of the modern directions of social work with youth is social support, which involves the implementation of: services for juvenile delinquents, centers for social services for young people, systems

accounting and care for children and young people who are in difficult life situations; systematic and comprehensive measures aimed at overcoming life difficulties, preserving and improving the social status of children and young people; a series of measures aimed at overcoming the various types of dependencies that are detrimental to the mental and physical health of children and young people; social care for children with physical and mental disabilities.

The case management method involves comprehensive assistance for the client and activation of his internal resources. The value of the method also is predetermined by the efficiency of the team of specialists, determined by the common opinion, professional training, work experience, the term of joint activity, creative atmosphere, psychological compatibility, etc.,

Keywords: case management, social support of family and child, patronage activity, psychologist, social worker.

Bastrichyov V., Karnatsky D. **«Some aspects of reforming pension provisions»**

The article analyses the process of pension reform in 2011-2018.. The authors justify the need to reform the pension system of Ukraine by reforming its first shared level analizujut stricter retirement conditions, analyse the conditions of functioning of the system changes which will affect deficit reduction of PFCS, examines the issue of non-compliance with the laws of Ukraine in calculating the pensions of military pensioners, provides recommendations to improve the functioning of the solidary pension level

Keywords: Ukrainian pension system, pension system crisis, the deficit of the Pension Fund, the pension reform, the solidarity level, soldier pension improvement.

Hrabchak O. **«Social work is aimed at preventing suicide behavior of the person»**

In the article the author considers the peculiarities of the attitude to the problem of suicides and suicidal behavior in the world, raises questions of actualization of knowledge about persons who are susceptible to suicide; on the causes, the main verbal and nonverbal manifestations of suicidal behavior. The directions, models of work, rules of conducting consultative conversations with suicidants aimed at preventing suicide are given.

Suicide prevention is an term used for the collective efforts of local citizen organizations, health professionals and related professionals to reduce the incidence of suicide. Beyond direct interventions to stop an impending suicide, methods also involve: treating the psychological and psychophysiological symptoms of depression.

Improving the coping strategies of persons who would otherwise seriously consider suicide. Reducing the prevalence of conditions believed to constitute risk factors for suicide. Giving people hope for a better life after current problems are resolved. General efforts have included preventive and proactive measures within the realms of medicine and mental health, as well as public health and other fields. Because protective factors such as social support and social engagement – as well as environmental risk factors such as access to lethal means – apparently play some significant roles in suicide prevention, suicide should not be viewed solely as neither a medical issue nor a mental health issue.

Being aware of the warning signs of suicide can allow individuals to direct people who may be considering suicide to get help. Warning signs include: suicidal ideation: thinking, talking, or writing about suicide, planning for suicide; substance abuse; purposelessness; anxiety, agitation and unable to sleep or not sleeping all the time; trapped; hopelessness; social withdrawal from friends, family, or society; anger, rage or seeking revenge; recklessness or impulsiveness; mood changes including depression; additionally, the national institute for mental health includes feeling burdonsome, and strong feelings of paineither emotional or physicalas warning signs that someone may intend attempt suicide.

Some signs that someone may attempt suicide include: strong feelings of pain, either emotional or physical considering oneself burdensome, increased use of drugs or alcohol.

Keywords: suicide, suicide, person suicidal behavior, prevention, suicide prevention, suicide.

Ignatenko K. **„Implementation of International Standards for the Protection of Children's Rights in the Event of Armed Conflict in Ukraine"**

The article reveals the fundamentals of social protection of the population, as well as directions for improving the system of children's rights protection, in which the actions of the law are fixed only in the best interests of the child. This theme becomes especially relevant during conflicts, humanitarian actions and emergencies. Today in Ukraine child protection is relevant and paid special attention to it. The author of the article talks about the implementation of international standards and legal norms in the strategy of Ukraine on the child protection rights.

First of all, the UN Convention on the Rights of the Child is considered. The story of its creation and issues are briefly described. Organization and adoption of the UN Convention on the Rights of the Child took place in 1989. This document contains 54 articles dealing with the sale of children, child's prostitution and child`s pornography, as well as the right to protect children from participation in armed conflicts. Ukraine ratified the Convention in 1991.

The article reveals the mechanism of response of the international community to emergency situations around the world. In particular, the creation of a cluster system. It combines certain clusters - groups of joint help. The cluster system was activated in Ukraine with the onset of a military conflict in 2014. The sub-cluster (cluster) for protecting children is an integral part of the human rights cluster.

The author reveals the importance of international standards for the protection of children`s rights, which is based on the activities of the sub-cluster of children's protection, and the activities of specialized institutions and international organizations concerned with children's welfare, first and foremost. Ukraine has committed itself to using them during an armed conflict. The international standards for the protection of human rights in the context of humanitarian action define the main tasks and content, principles of activity, as well as the tasks and indicators of their implementation.

For Ukraine, a standard that is being implemented to ensure the quality of stay and the upbringing of orphans and children deprived of parental care is very relevant. Post-conflict children need special short-term and long-term care, such as tracing family members, loss compensation and social reintegration program of physical and social rehabilitation programs, participation in disarmament, demobilization and reintegration, as well as in the framework of transitional justice.

The article reveals one of the approaches to overcoming the consequences of a military conflict. To overcome this situation, psychosocial support for children affected by armed conflict is directed. It is based on certain approaches and principles and consists of various forms - active games, sports, creative classes, conversations, consultations, etc.

The author concludes that the impact of armed conflict on children will be preserved in the short, medium and long-term. The state should make efforts to actualize the protection of children, to ensure the application of the best international practices embodied in the standards of human rights and international law.

Keywords: protection of children, protection of children's rights, international standards of protection of children, forms of protection of children.

Kalchenko L. **«Experience of leading western european countries in preventing social orphanhood»**

In the article presents an analysis of the existing experience of social work of leading Western European countries with regard to the prevention of social orphanage, among which: France, Germany, Switzerland, Austria, Sweden, Norway, Great Britain. The basic modern strategies of social policy of Western European states concerning prevention of the phenomenon of social orphanhood and tactics of involvement of the subjects of local communities in this process are determined. Various forms of preventive work with vulnerable categories of families and children at risk of social orphanage have been analyzed.

An analysis of the foreign experience of economically developed countries in overcoming the problem of childhood orphanhood and preventing the risk of social orphanhood, cases of homelessness of children and their social protection showed that the current global trends in the prevention and solution of the problem of social orphanhoods are: 1) the implementation in the leading countries of the system of social policy focused on socio-legal, psychological and pedagogical support and assistance to children and families, in order to prevent the occurrence of difficult life situations and risks of social orphanhood; 2) maximum preservation of the child in of his biological family, blood parents and active work with them in creating favorable conditions for the upbringing and development of the child; 3) giving priority to family forms of upbringing of orphans and children deprived of parental care, social orphans (among which: (adoption, foster families, families of patronage caregivers, crisis family assistance, etc.) and temporary placement of children in state institutions of social protection, creation of an extensive network of social shelter for children of the home type of different forms of ownership; 4) active involvement of the public and local authorities in the creation of a network of social support institutions, provision of a range of social services and assistance to vulnerable families and children.

Keywords: prevention, social orphanhood, family social policy, system of specialized social services for working with family, family support centers, assistance to socially vulnerable families and children.

Kondratyuk S. **«Psychological features of transition of personality of stress consequences»**

The article deals with the psychological features of personality experiences of stress consequences. It is noted that the theoretical basis for the study of stress is the work of domestic and foreign scientists, which reveals the concept of «stress», «stress resistance» and a number of related categories. The understanding of the concept of «stress» in three meanings is considered: any external stimuli or events; subjective reactions; physical reaction of the body on demand or harmful effects.

The stages of a long-term stress state are studied: the phase of mobilization, the phase of wall negative emotion, the phase of asthenic negative emotions, neurosis-disruption. The «Selye Triad» is described: anxiety reaction or the reaction of the general mobilization of the body's protective forces; resistance or adaptation; exhaustion. For the maximum of psychological comfort, mental and physical health is considered the advice of G. Selye.

Various factors (external and internal) of stress are described. The typical effects of stress, signs of stress, types of stress assessments are studied. The course of stress in different age categories is considered, it is indicated that the course is individual for each. Under the influence of stress, somatic manifestations are possible, namely: hypertension, tachycardia, cardiovascular dystonia, respiratory diseases, skin rashes, breathing problems, digestion.

Keywords: stress, stress situation, stress, personality.

Konsulova S., Dimitrova M. **«Integrating students from ethnic minorities – strategies, objectives, directions»**

In today's society we are witnessing an increase in cultural diversity and diversity on a global scale. In such an environment, everyone is required to have a different attitude and build their identity. Diversity in school involves students from differetnt ethnic, linguistic and religious backgrounds, special educational needs (SEN), and others. This trend is a challenge for the proper functioning of the education system.

The values and principles of a democratic society, international human rights standards, the protection of children from minority groups and children with SEN are the basis of many strategies and all ensuing educational policies and practical programs.

The access to quality education must be consistent with the different levels of social integration of individual ethnic minorities. The integration is a process that engages the entire school community. It is necessary to ensure a balance between the integration of children and pupils from ethnic minorities into the educational system and society as well as the preservation and development of their specific cultural identity.

Preserving and developing the cultural identity of ethnic minority students is a prerequisite for their quality education and for their equal integration into school life and society. At school there must be an atmosphere of dialogue, understanding, cooperation and rapprochement. Improving the socio-psychological climate in the out-of-school environment with regard to the education of ethnic minority students, is a powerful incentive to step up the process of integration through education. The activity of the minority communities themselves – parents, specialists, students, youths, public figures – is key to valueing the sense and implementing the integration process at school. Children from vulnerable minority groups need additional educational support to align their starting positions with those of the other children. Taking positive institutional measures for such purpose is in line with international human rights and minority protection standards and does not discriminate against others.

Korablova O. **«Judicial aspects of prophylaxis of mobbing in small groups of schoolchildren»**

The aim of the article is the analysis of the legislation in the context of prophylaxis of mobbing in small groups of schoolchildren.

The actuality of the problem of mobbing in school environment of schoolchildren in the adolescence is proved in this article, the analysis of the results of the research of bulling, held by UNICEF is done, modern legislation in force connected with the prophylaxis of bulling is analyzed, the bills connected with the prevention of mobbing are considered and recommendations as for their improvement are given.

Though the problem of bulling existed in all historical periods of development of school education and differed only by the intensity and by the forms of manifestation, we observe, that significant changes in the context of prevention of this phenomenon in school environment have begun only in recent years.

This problem is actualized by the tasks and statutes, defined in Laws of Ukraine «About protection of childhood», «About promotion of social development of children and youth», «About social work with children and youth». The liability for the offences, which are forms or consequences of the mobbing, is partly mentioned in Articles 120, 121- 125, 127-129, 296 of the Criminal Code of Ukraine.

However, taking into consideration the lack of legal prevention of the mobbing, the adoption of the bill, directed on the countering of bulling in educational institutions by the Supreme Council in October, 2, 2018**.**

The draft of law proposes to supplement the Code of Ukraine about administrative offences by the ne article, which establishes the responsibility for bulling and its concealment by the workers of educational institutions.

Proposed bill supplements the Code of Ukraine about administrative offences and establishes the responsibility for bulling. According to the Bill workers of educational institutions must pay a fine from 20 to 200 tax-free minimums (i.e. from 340 to 3400 UAH) for the concealment of the fact of bulling. 20-50 minimums will be charged for the first recorded case of harassment and 100-200 — for the repeated one.

The directors of educational institutions will be responsible for the prohibition of bulling. They will have to approve and publicize the plan of actions to counteract this phenomenon and to consider the assertions of children and their parents as cases of bulling.

Directors of educational institutions must also develop and approve the plan of actions directed on the counteraction harassment.

We think that this bill must be improved in the direction of more stringent responsibility for the group harassment that is mobbing as a sub-kind of bulling.

Keywords: prophylaxis of mobbing, small group of schoolchildren.

Levitskaya L. **«Individual-psychological characteristics of nurseries with collective behavior»**

In the article the individual-psychological peculiarities of students with deviant behavior are considered. The levels of manifestation of emotional sphere of students with deviant behavior, namely (fear, anxiety, anger, grudge, hostility, cruelty, non-paralysis of self-perception, offensive, guilty, irritation, passivity) are investigated. The external aggressiveness of students with deviant behavior and excessive level of anxiety, fear, irritation, frustration, and hostility are revealed. It is found that students with deviant behavior do not know how to express their negative emotional states constructively and do not have the skills of self-regulation.

The level of development of accentuated traits of the character of students with deviant behavior is determined. It was found that the largest number of students with deviant behavior has epileptoid and unstable character accentuation; the second place is dominated by persons with astheno-neurotic, comfortable, sensitivist, psychoasthenic type of accentuations of character. It was established that the violation of the social adaptation of students with epileptoid and unstable accentuation of the character is caused by a gloomy enraged emotional state, hatred, outbreaks of extreme rage with a tendency to accuse others of their problems, the exertion of special attention, suspicion, extortion, that everyone would please their grandsons.

The level of manifestation of volitional qualities of students with deviant behavior is revealed. It is found out that the reduced background of tenacity, self-defense activity is compensated by the increased sensitivity.

Keywords: adolescence age, deviant behavior, individual psychological peculiarities, emotional sphere.

Oliynyk K. **«Prevention and overcoming of conflicts in social networks as a current requirement»**

It has been established that social networks are organized and managed communication tools based on the use of electronic information technologies (the Internet), which enable communication and unite subscribers with common interests and needs and appropriate technical training, which is already spreading the participants of information exchanges. Social networks promote the formation of new teams, social movements, and promote goods and services.

In the process of studying it was found out that the types of conflicts that arise in social networks are similar to those that exist in real life. Adolescents more often become their participants because they are the dominant audience of social networks. Conflicts in personal correspondence, when discussing posts or comments arise very often and are solved in the application of many efforts, or are not solved at all. The presence of these conflicts, to some extent, affects school performance and relationships between schoolmates.

The rating of the most popular social networks among teenage audiences in Ukraine is determined. Our researches suggest that Facebook's conflicts are on average level. The participants of microblogs and social networks, «Twitter» and «Instagram» are characterized by a low level of the focus on conflict.

A training program was developed and implemented in the educational process of secondary schools, which was aimed at preventing and resolving conflicts among teenage audiences in social networks. The program was conducted by students of Khmelnytsky National University during the practice. The program structure included 8 classes. Based on the results obtained, it can be stated that the developed program is effective and deserves the practical introduction into the educational process of general educational institutions. Also, methodological recommendations for social pedagogues concerning preventive work with conflict in social networks among pupils of secondary schools were developed. It was suggested that negotiations should be conducted in the case of conflicts among adolescents. As a third party there will be a social teacher or class teacher.

Keywords: conflicts, social networks, teenagers, prevention, training program.

Popyk Y. «**General approaches to the characteristics of socialisation of adolescent»**

Socialisation is a complicated, long and multifactorial process of social experience assimilating by the individual through entry into the social environment. Socialisation of adolescents is a two-way process which includes, on the one hand, the assimilation of social experience by joining the social environment and, on the other hand, the active reproduction of social bonds through vigorous activities and inclusion in the social environment. Activity, communication and self-awareness as areas of socialisation have been investigated. It has been stated that dissatisfaction with the needs of the teenager which are important to the activity, positive assessment of the adult, self-esteem and self-awareness, communication with peers may lead to self-absorption and cause addictive habits, as well as provoke aggression and violent actions.

The article reveals the essence of the directed and spontaneous form of socialisation in adolescence. The focus is on the characteristics of the processes of socialisation. Thus, it has been established that the scientists are divided into three groups of socialisation processes: 1) unconscious (among them are suggestion, imitation, identification); 2) conscious (reference group, authority, popularity); 3) to the third

group of processes belong approbations, encouragements and penalties that are used in society. It has been found that identification and interiorisation play a leading role in the process of adolescent socialisation.

The leading institution of socialisation which represents a system of relationships for teens is his/her family.

In scientific publications attention is focused on such concepts of socialisation as: the concept of personal control; the concept of social learning; concept of interpersonal communication; cognitive concept; the concept of inculturation; concept of role training. In our vision among presented concepts in adolescence there are two ones which play a leading role: the concept of interpersonal communication and the concept of social learning.

Keywords: socialisation content, adolescence, peculiarities of socialisation, spheres, forms, processes, factors, concepts.

Romanovska L. **«Theoretical and practical analysis of servicemen – the combatants rehabilitation»**.

It is substantiated in the article by the author the necessity of rehabilitation measures with servicemen – the combatants. The symptoms of stress and their consequences are presented in the article. There are fears, demonstrative behavior, aggressiveness and suspicion, frequent conflicts in families, relatives, colleagues at work, outbreaks of anger, alcohol and drug abuse. The situation is complicated by the combatants violations in the emotional sphere, the appearance of suicidal attempts. Deferred stress reactions accompany the emergence of psychosomatic manifestations that may manifest with other disorders that are both exogenous and psychogenic.

The author convinces that improvement of the process of adaptation of the servicemen the combatants can be achieved be means of rehabilitation. The standpoint of an integrated approach provides the system of scientific and practical activities aimed at restoring the personal and social status of the combatants through a comprehensive impact on his personality with the involvement of medical, social, psychological, pedagogical, legal and other means. As a rehab means, the author suggests using group psychotherapy, combining it with landscape art therapy; gives examples of applications of techniques of landscape art therapy. Taking pictures or drawing various objects of the natural environment is especially special; use of materials from the natural environment for the production of figures and manipulations with them; walks in the park, forests to find various natural objects with further discussion of finds and the creation of assemblies, artistic products and installations from them; writing and storytelling in a pleasant, safe environment.

Keywords: rehabilitation, adaptation, servicemen – the combatants, group psychotherapy, landscape art therapy.

Semigina T., Zemlianska N. **«(Un)safe labor migration and prevention of human trafficking»**

The labor exploitation of migrants is a negative social phenomenon, a violation of human rights, which is based on the unlawful self-serving use of the work of another person, its humiliation and the restriction of its freedom. Both legal and illegal migrants may experience such exploitation. The paper analyzes the characteristics of labor exploitation of illegal migrants and the legal status of Ukrainian labor migrants, as well as peculiarities of preventive work aimed at counteracting human trafficking with the aim of labor exploitation.

Literature review proves that main factors contributing to human trafficking, including labor slavery, could be defined as: lack of awareness of this problem, difficult life situations (material difficulties) and family problems.

The labor migration issues have a clear link with social work, as they are closely related to the protection of people's rights to a safe environment. The study presents primary, secondary and tertiary preventive work with those who plan to go abroad to work and those who are already engaged in labor abroad. Ukrainian and international cases of primary and secondary prevention are considered.

Effective informational and educational work within the framework of the prevention of the labor exploitation of migrants should be based on the modern means of communication offered by the information society and on the traditional forms of work in the community.

Prevention of labor exploitation of migrants can be carried out at different levels, with different target audiences and coverage. It should take place with the widest possible range of partners. So, the possible role of trade unions in combating trafficking in human beings has been considered. The Federation of Trade Unions of Ukraine has sufficient opportunities to create a system for protecting the rights of migrant workers, in particular, conducting information and educational work among young people and middle-aged people regarding the explanation of the risks of illegal labor migration (primary prevention of labor exploitation); as well as the development of a mechanism for the preservation of trade union protection of workers who go to work abroad (secondary prevention of labor exploitation); assistance in the employment of those who have suffered from human trafficking (tertiary prevention).

Keywords: labor migration, labor exploitation, human trafficking, trade unions, prevention, primary prevention.

Yurshuk L. **«The Pecularities of fund raising activity in the social sphere of Ukraine in the context of modern formats»**

In the research the content of the term, fund raising activity is revealed, the traditions of charity in native history are explicated, the instruments of forming of social fund raising in Ukraine are discovered, the actual courses of work in the collecting of costs for socially important projects are determined

In Ukraine the institute of professional fund raising is founded, where professional learning of assistants in fund raising is realised, and the subject «fund raising» in the establishments of higher education is introduced. The methods of organization of state fund raising activity is developed.

Common programmes, the members of which are state bodies, the representatives of business and the average citizens, should become the main method of state fund raising.

The foreign experience of search of financing for disinterested realization of socially important activity. In Particular, the popularization of charity, formation of judicial (law, tex), conditions, equipping of computer systems by special hardware in fund raising, etc.

Keywords: fund raising, social sphere, none profitable organizations, charity, state fund raising activity, subject of fund raising, object of fund raising, fund.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адирхаєв Сослан Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання, директор Інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Адирхаєва Людмила Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання Інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Багрій Вікторія Неофидівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки соціально-гуманітарного факультету Хмельницького національного університету.

Бастричев Володимир Семенович – кандидат військових наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Бублик Галина Аврамівна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технології харчування Інженерно-технологічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Герасименко Людмила Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, соціальної роботи та гуманітарних дисциплін Рівненського інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Грабчак Ольга Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Давиденко Ганна Віталіївна − доктор педагогічних наук, доцент, директор Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Дашковська Аліса Вікторівна – аспірант кафедри тифлопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Дікова-Фаворська Олена Михайлівна – доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри управління професійною освітою Національного авіаційного університету

Дика Любов Леонтіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Димитрова Марина Иванова – доктор філософії в галузі педагогіки, асистент інженерно-педагогічного факультету і коледжу – Сливен (Болгарія).

Дутчак Юрій Васильович – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Жидко Ніна Олексіївна – магістрантка спеціальності «Освітні, педагогічні науки (педагогіка вищої школи)» Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Житовоз Микола Петрович – аспірант кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання Інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Землянська Наталія Геннадіївна – аспірантка Академії праці, соціальних відносин і туризму.

Ігнатенко Катерина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Навчально-наукового інституту історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Кальченко Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка, докторантка ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Ковтун Олександр Сергійович – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Кондратюк Світлана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Консулова Снежана Стефанова – доктор філософії в галузі педагогіки, доцент інженерно-педагогічного факультету і коледжу – Сливен (Болгарія).

Корабльова Олена Олександрівна – викладач кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Косяченко Олександр Сергійович – фізичний терапевт Українського медичного центру реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи МОЗ України.

Крупа Валентина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Кравчук Людмила Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

Левицька Людмила Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Левицький Вадим Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ленів Зоряна Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Логвиненко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Лушнікова Наталія Валеріївна – кандидат технічних наук, доцент кафедри архітектури та середовищного дизайну Національного університету водного господарства та природокористування України.

Новікова Олена Анатоліївна – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Олійник Катерина Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Омельченко Олена Валеріївна – старший викладач кафедри економіки та менеджменту Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Орєхова Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Попик Юрій Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Ратушенко Антоніна Тарасівна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технології харчування Інженерно-технологічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Романовська Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Семигіна Тетяна Валеріївна – доктор політичних наук, професор, проректор з наукової роботи Академії праці, соціальних відносин і туризму.

Сірий Олександр Михайлович – старший викладач кафедри безпеки життєдіяльності та фізичного виховання Хмельницького університету управління та права.

Удич Зоряна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, керівник інклюзивно-ресурсного центру ТНПУ ім. Володимира Гнатюка.

Хлопяк Олена Костянтинівна – старший викладач кафедри технології харчування Інженерно-технологічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Швед Вадим Валерійович – кандидат економічних наук, доцент, професор кафедри економіки та менеджменту Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Щиборовська Вікторія Сергіївна – магістрантка ІІ курсу спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Юрчук Людмила Василівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри психології, соціальної роботи та гуманітарних дисциплін Рівненського інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

Янков Сергій Володимирович – старший викладач кафедри безпеки життєдіяльності та фізичного виховання Хмельницького університету управління та права.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Формальні вимоги до статей

Обсяг статті: 8 – 12 сторінок.
Стандарти набору: кегль (розмір шрифту) –14;
міжрядковий інтервал – 1,5;
шрифт – Times New Roman;
формат сторінки – А4;
параметри сторінки – всі поля 2 см;
мова публікації – українська.

Змістові вимоги до статей

УДК: формат – з лівого краю (вгорі).
Назва статті: прописними літерами, формат – по центру.
Прізвище й ініціали: прописними літерами, формат – з правого краю (нижче назви статті)

Вступ:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
постановку проблеми в загальному вигляді;
зв'язок роботи з важливими науковими чи практичними завданнями;
аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.

Мета статті:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
формулювання мети статті або постановку завдання;
автор також може включати у матеріал опис дослідницьких прийомів, методів, об'єкт, предмета дослідження тощо.

Результати дослідження:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
виклад основного матеріалу дослідження;
повне обґрунтування отриманих наукових результатів.

Висновки:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
висновки з даного дослідження;
доцільні напрямки подальших розвідок.

Список використаних джерел:
Посилання на першоджерела, літературу наприкінці речення або за текстом і застосовуються лише квадратні дужки [ ].
Бібліографічний опис оформлюється відповідно Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 „Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання".

Інформація про рецензента:
Рецензент: науковий ступінь, вчене звання, прізвище й ініціали. Формат з правого краю після літератури.

Оформлення анотацій:
Анотації подаються на окремому аркуші після інформації про рецензента (до загальної кількості сторінок статті не враховується).

Анотація (українською мовою, формат – по центру).
Прізвище та ініціали автора(ів). „Назва статті"
анотація (шість рядків)
ключові слова (один рядок).
Анотація російською подається за такою ж формою.
Анотація англійською мовою подається у розширеному вигляді, обсягом 1-1,5 сторінки (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1111 від 17.10.12 р.)

Порядок подання статей до збірника

До редакції подаються статті, які надруковані на папері формату А4 (297х210 мм) для розгляду редакційною колегією і підписані автором. Текст статті має бути ретельно перевірений і відредагований автором. Стаття, що не відповідає вимогам, в якій допущені смислові чи грубі стилістичні помилки, до друку не допускається.

Відповідальність за зміст та якість статті несуть автор та рецензент.

До статті додаються:

електронна версія на електронному носії або електронною поштою;
довідка про автора(ів) та рецензента;
копія документа щодо оплати збірника.

Оплата здійснюється тільки після повідомлення редколегії про прийняття статті до друку.

Для авторів, які не мають наукового ступеня, обов'язковою є рецензія фахівця з даної галузі наук (кандидата або доктора наук).

Адреса редакції:

29009, м. Хмельницький, вул. Ярослава Мудрого, 2А,
Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна",
науково-методичний відділ,
відповідальному секретареві збірника наукових праць

Контакти:

Тел.: (0382) 70-45-56 (науково-методичний відділ)
E-mail: hist.km.nauka@gmail.com

Електронну версію збірника розміщено на сайті: http://hist-nauka.wixsite.com/home