

Соціальна робота

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

Social work

ція клієнт кон
іденційність welfare discrimination rea
аргінальність empathy tolerance pare
трація молодь unemployment digni
бдарованість world declaration he
атронаж guarantees volunteerin
піка poverty risk groups hard
ціалізація deviant behavior
перантність humanity
хівець facilitation
силітація margi
спис confid
цінності
нник
ст

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

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького
Хмельницький національний університет
Запорізький національний університет



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

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

Збірник матеріалів
II Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

21-22 жовтня 2020 року

Бердянськ
2020

УДК 378.091:[364-43+37.043.2-056.2/.3-057.86

*Рекомендовано ухвалою вченої ради Факультету дошкільної,
спеціальної та соціальної освіти
(протокол № 6 від 09.12.2020 р.)*

Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: збірник наукових статей; укладач Петровська К. В. – Бердянськ. 2020. 126 с.

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

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

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

УДК 378.091:[364-43+37.043.2-056.2/.3-057.86

© Кафедра соціальної роботи
та інклюзивної освіти,
ФДССО, БДПУ, 2020

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Гуренко О. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивній школі	5
Лішова О. Інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти	15

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Захарова Н. Інклюзивно-реабілітаційно-соціальний туризм як інноваційна форма підтримки людей з особливими потребами	23
Кот Н. Педагогічне керівництво взаємодією дітей інклюзивної групи в рухливій грі	29
Романовська Л., Василенко О. Причини появи конфліктів в інклюзивних студентських групах та шляхи їх розв'язання	34
Тургенєва А., Зленська Д. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти	42

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Петровська К., Сафоненко Ю. Формування культури споживання у дітей старшого дошкільного віку	47
Петровська К., Селецька Т. Блог (інтернет-форум) як інноваційний засіб організації методичної роботи педагога соціального закладу дошкільної освіти	51

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

Бойко О. Безперервна освіта: виклики сучасності	60
Лісіна Л. Системний підхід до вдосконалення процесу технологічної підготовки вчителя початкових класів	65

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

Виноградова О. Підготовка фахівців із соціальної роботи до діяльності в умовах інтегрованого центру денного перебування для дітей з інвалідністю	74
Кузьміна М., Кузьмін В. Шляхи підвищення впливу особливостей здобувачів вищої освіти на вибір їх професійних компетенцій	76

Петровська К., Вольхіна Н. Формування етики ділового спілкування як складової професійної культури педагога соціального	81
Попова А. Soft skills у структурі професійної компетентності фахівця із соціальної роботи	88
Савельчук І. Науково-методологічний фундамент щодо становлення соціальної освіти	94

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

Ватаг О., Попова А. Змістові та організаційні основи соціально-педагогічної технології медіаторства та відновлюваного підходу у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі	98
Котляр В., Уманцева О. Домашнє насильство над жінкою та протидії його наслідкам у форматі притулку (шелтеру)	107
Михайленко Н. Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно-обумовленого насильства	113
Прудкогляд О., Попова А. Особливості соціально-педагогічної роботи у полікультурному освітньому просторі закладу дошкільної освіти засобами проєктної діяльності	117

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ольга ГУРЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.091.011.3-051:37.013.42

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито актуальність проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивній школі в умовах сьогодення. Подано структуру інклюзивної компетентності майбутнього соціального педагога, методологічні підходи, форми та методи її формування в умовах педагогічного ЗВО.

The article reveals the urgency of the problem of preparing future social educators to work in an inclusive school in today's conditions. The structure of inclusive competence of the future social pedagogue, methodological approaches, forms and methods of its formation in the conditions of pedagogical institution of higher education are given.

Сучасною світовою тенденцією в системі освіти є прагнення до деінституалізації та забезпечення доступності здобуття освіти для людей з особливими потребами. Триває формування і поширення нової філософії суспільства – створення умов для активної участі у житті держави всіх громадян, зокрема людей з порушеннями розвитку, що відповідає нормам міжнародних актів на рівні ООН. Одним із складних напрямів деінституалізації системи освіти є інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, запровадження якого уможливає здобуття якісної освіти дітей з вадами розвитку незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення.

В умовах інклюзивного навчання висуваються певні вимоги до представників команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами (вчителів, асистента вчителя, дефектолога, практичного психолога, соціального педагога тощо). Так, педагоги, зокрема соціальні, повинні володіти знаннями про ті чи ті вади розвитку учня, який виявить бажання навчатися в закладі загальної середньої освіти.

Обізнаність педагогів, їх готовність допомогти учневі з особливими освітніми потребами та бажання розкрити його здібності дозволяє зробити процес інклюзивного навчання ефективнішим, успішнішим.

На жаль, в Україні на сьогодні відсутня належна система професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, зокрема соціальних, до роботи в інклюзивному середовищі. Ми вважаємо, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів передбачає формування ключових компетентностей, що дозволяють розв'язувати різні проблеми в професійному, соціальному та повсякденному житті. Сьогодні особливою увагою набуває проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з особами з особливими освітніми потребами. На нашу думку, орієнтиром і результатом такої підготовки є формування їх інклюзивної компетентності.

Вважаємо, що на сьогодні проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів розкрита не повністю. Є окремі наукові розвідки щодо особливостей підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі (О. Рассказова, С. Харченко та ін.); створення інклюзивного освітнього середовища в педагогічному ЗВО (Г. Алексеєва, О. Гуренко, Н. Захарова, Г. Лопатіна, Н. Кравченко та ін.); формування інклюзивної компетентності різнопрофільних педагогів: вчителів початкових класів (О. Мартинчук та ін.); вчителів основ здоров'я (О. Микитюк та ін.), вчителів-предметників (І. Бельке, І. Вдовенко, М. Чайковський та ін.); соціальних педагогів (Л. Кальченко та ін.).

Метою статті є розкриття сутності інклюзивної компетентності соціального педагога як орієнтиру і результату його професійної підготовки до роботи в інклюзивній школі та наукових підходів, форм, методів її формування.

На проблеми розвитку професійної компетентності у системі професійної підготовки педагогів спрямовано увагу О. Гури, Е. Ісламгалієва, А. Маркової, О. Руденко; зокрема соціальних педагогів – Р. Вайноли, Є. Дєдова, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, Т. Спіріної та інших.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що більшість дослідників пов'язують поняття «професійна компетентність педагога» з поняттям професійної культури (Ю. Бойчук, Є. Бондаревська, В. Гриньова, Т. Іванова, Н. Крилова, В. Лозова, О. Пометун ін.), інші – з рівнем професійної освіти (Б. Гершунський та ін.); визначають її як одне з суб'єктних властивостей особистості, яка обумовлює ефективність професійної діяльності (Д. Гришин, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.). Відтак, інклюзивна компетентність педагога має виявлятися в майстерності організовувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень

засвоєного навчального матеріалу дітьми з різними типами порушень розвитку, умінні обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі.

Ураховуючи той факт, що дитина з особливими освітніми потребами має перспективу на отримання вільного вибору будь-якого освітнього закладу, то сформованість інклюзивної компетентності соціального педагога має бути достеменна, незалежно від своєї предметної підготовки. Отже, інклюзивну компетентність педагога можна характеризувати як інтегроване особистісне утворення, що дозволяє здійснювати професійні функції щодо реалізації психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі освіти. Інклюзивна компетентність педагога відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей. Це забезпечує сформованість її складових компонентів.

Наприклад, у роботі Ю. Бойчука визначено елементи упорядкування інклюзивної компетентності педагога: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний [2].

Мотиваційно-ціннісний компонент включає скупчення соціальних настанов, інтересів, захоплень, цінних орієнтирів і розвиненість психологічних властивостей особистості педагога, які йому потрібні для виконання професійних обов'язків у інклюзивному освітньому просторі.

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності педагога охоплює систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, знання, які необхідні для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв'язання багатогранних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності педагогів проявляється в здатності аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної з реалізацією інклюзивного навчання, де пошарово відбувається свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій [2].

У результаті аналізу наукової літератури, ми робимо висновок, що включення дитини з особливостями розвитку до учнівського колективу вимагає від соціального педагога володіння спеціальними педагогічними знаннями, здатностями індивідуалізувати процес навчання, адаптацію навчального матеріалу до можливостей учня, створення індивідуальних навчальних планів реалізації освітньої програми, застосування прийомів підтримки та дитячої співпраці, залучення батьків у освітній процес. Тобто йдеться про здатність соціального педагога здійснювати соціально-педагогічну роботу в контексті діяльності команди психолого-педагогічного

супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі інклюзивної освіти.

Проблема психолого-педагогічного супроводу учасників інклюзивного процесу вимагає окремого розгляду, але підготовка соціального педагога до професійної діяльності як члена Команди супроводу передбачає формування його інклюзивної компетентності.

На основі праць науковців ми визначаємо інклюзивну компетентність соціального педагога як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи особливі освітні потреби учнів, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації.

Йдучи за Ю. Бойчуком у структурі інклюзивної компетентності педагога ми виділяємо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій та сформованість психологічних властивостей особистості соціального педагога, необхідних йому для здійснення інклюзивної діяльності [2].

На підставі наукового доробку Л. Сатарової визначаємо базові якості, притаманні інклюзивно компетентному соціальному педагогу: морально-особистісні якості (гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, сміливість та ін.); особистісно-педагогічні якості (любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, емпатія, комунікабельність та ін.); професійно-педагогічні якості (педагогічний такт, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, витримка, професійний ріст тощо) [8].

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності соціального педагога включає систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, опанування яких необхідне для здійснення інклюзивної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання [7].

Інклюзивні знання включають сукупність знань про аспекти, пов'язані з процесом інклюзії, а саме: інклюзивну освіту, інклюзивне навчання, інклюзивну школу, інклюзивні класи тощо. Їх особливістю є те, що вони мають інтегрований характер і поєднують у собі дефектологічні, медико-біологічні, філософські, соціально-педагогічні, економіко-соціальні, юридичні, демографічні та інші знання.

Сутність інклюзивної компетентності соціального педагога як інтегративно-особистісної якості, вимагає сформованості спеціальних інклюзивних умінь, а саме: діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, комунікативних, аналітико-корективних.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності соціальних педагогів виявляється в здатності до аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням інклюзивного навчання, у ході якого відбувається свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій [9].

Отже, інклюзивну компетентність соціального педагога ми визначаємо як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи особливі освітні потреби учнів, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивна компетентність соціальних педагогів належить до спеціальних професійних компетентностей і забезпечується сформованістю її складових.

У контексті зазначеного вище можемо говорити, що сьогодні перед закладами вищої освіти України, які готують соціальних педагогів, стоїть важливе завдання – підготовка професійно компетентних спеціалістів, які зможуть працювати у інклюзивних закладах освіти. Погоджуємося з Н. Горішною, з одного боку, це забезпечить можливості для подальшого становлення цієї професії, з іншого боку, результативність розвитку соціальної роботи у значній мірі визначається рівнем компетентності та зрілості кожного конкретного представника цієї професії [3]. Зазначимо, що з 2016 року в Україні підготовка соціальних педагогів здійснюється в закладах вищої освіти в межах спеціальності 231 Соціальна робота.

Конкретизація змістовного компонента формування інклюзивної компетентності майбутнього соціального педагога з урахуванням специфіки діяльності в інклюзивних закладах загальної середньої освіти відбувається й через запровадження компетентнісного, трансдисциплінарного, ситуативного підходів; планування та управління самостійною роботою студентів; залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності в галузі інклюзії.

Запровадження компетентнісного підходу дозволить визначити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості майбутнього соціального педагога, який володіє інклюзивною компетентністю.

Ураховуючи той факт, що практично кожна навчальна дисципліна навчального плану спеціальності 231 Соціальна робота прямо чи опосередковано розглядає питання інклюзії, то запровадження трансдисциплінарного підходу як синтезу ресурсів дисциплін навчального плану для спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в інклюзивних закладах освіти сприятиме розгляду формування інклюзивної компетентності з позиції різних наук, що дасть можливість отримати ґрунтовну інформацію про особливості професійної соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Запровадження ситуативного підходу до формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів дозволить їм «зануритися» в певну професійну ситуацію, пов'язану з розв'язанням проблем інклюзивного спрямування, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності.

Йдучи за науковицею О. Мартинчук [7] визначаємо основні умови формування інклюзивної компетентності майбутнього соціального педагога: рефлексія соціального педагога та внутрішня мотивація до організації й реалізації інклюзивної освіти; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного підходу; інформаційне забезпечення підготовки майбутнього соціального педагога у ЗВО; включення студентів у науково-дослідну роботу через залучення до проектної діяльності і участі в студентських олімпіадах; використання проблемних, інтерактивних, дискусійних, інноваційних методів.

Напрямки професійної діяльності соціального педагога у закладах загальної середньої освіти (за О. Ляшенком): дидактична (здатність враховувати в освітньому процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців); виховна (готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання); комунікативна (запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками); методична (готовність до планування, реалізації і діагностики навчального процесу і фахового коректування результатів навчання) [6].

З огляду на це змістовним компонентом формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів у ЗВО є викладання спеціального курсу на кшталт «Інклюзивна освіта», у якому акумульовані знання про інклюзивне навчання, функції й зміст роботи кожного члена Команди супроводу, зокрема соціального педагога.

Процес навчання й виховання у вищій школі реалізується в межах цілісної системи організаційних форм і методів. Кожен метод розв'язує

спеціальне завдання, але сукупність методів і форм навчання створює єдиний дидактичний комплекс, функціонування якого підпорядковане об'єктивним психолого-педагогічним закономірностям освітнього процесу.

Згідно з Законом України про вищу освіту основними формами навчання в університеті є лекція, семінарське (практичне), лабораторне заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, виробнича практика.

Робота в межах формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів матиме максимально позитивний ефект за умови проведення лекційних та семінарських занять з використанням активних інтерактивних методів: лекції з елементами дискусії та бесіди, лекції з презентаціями, кейси, акваріуми, карусель, ток-шоу, з використанням інтерактивних технологій (паралель, консультаційна група, тренінги) в обговоренні суперечливих питань, ситуацій, які не мають однозначної думки.

В основі лекцій з використанням активних та інтерактивних методів лежить принцип контекстного навчання, які відповідають ідеї запровадження ситуативного підходу: проблемності (передбачає подання лекційного матеріалу у вигляді проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу та пошуку рішень); ігрової діяльності (для активізації слухачів доцільно використовувати ігрову діяльність за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, мозкової атаки, бліц-гри тощо. Застосування їх на початку лекції сприяє зняттю емоційної напруги, створенню творчої атмосфери та формуванню пізнавальної мотивації); діалогічного спілкування (активізація лекції передбачає використання певних методичних прийомів підключення слухачів до діалогічного спілкування, яке відбувається у вигляді зовнішнього та внутрішнього діалогу); спеціальної колективної діяльності (проведення невеликих дискусій в процесі лекції під час аналізу та вирішення проблемних ситуацій дозволяє створити активну, творчу та емоційно позитивну атмосферу); двоплановості (двоплановість полягає в запровадженні в лекцію ігрових елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навичок за спеціальністю) [4].

Приймаємо точку зору М. Чайковського, що за умови вмілого провадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх студентів групи, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення. При застосуванні інтерактивного навчання поглиблюється мотивація. Метод «мозковий штурм», функція – навчити генеруванню ідей. Дозволяє виявити й співставити індивідуальні судження, розглянути весь спектр ідей по

вирішенню проблеми, а потім із багатьох варіантів вибрати виважене та обґрунтоване рішення. У методі акваріум та карусель можливі два варіанти використання – для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією. Метод кейсів полягає у вирішенні практичних проблем, його мета-поставити студентів у таку ситуацію, коли їм необхідно буде прийняти рішення. Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в академічній групі під керівництвом викладача. Викладач керує процесом, який приводить до відкриття, стимулює, власне, «некеровану» діяльність групи [10].

Це, в свою чергу, сприяє оперативній, якісній організації спілкування і взаємодії викладача та студентів, діагностиці готовності студентів до сприйняття теоретичного матеріалу, застосування його на практиці. Реалізація даних методичних аспектів спонукає майбутніх соціальних педагогів до самоствердження, самовдосконалення у даному напрямі роботи соціального педагога.

Роботу, розпочату на лекціях, логічно продовжують практичні заняття (семінарські, лабораторні, практикуми). Практичні заняття передбачають розвиток та вдосконалення професійних умінь та навичок педагогів: творчо застосовувати в практичній діяльності інноваційні виховні технології, нетрадиційні підходи до організації роботи з учнями, методика соціально-педагогічної діяльності, організувати змістовне дозвілля підопічних, використовуючи активні форми та методи просвітницької, превентивної роботи із учасниками навчально-виховного процесу. Заняття практичного характеру можуть проводитись у формі ділових та рольових ігор, творчих вправ, моделювання, тренінгів, тощо.

Головна мета семінарських занять – сприяння поглибленому засвоєнню студентами найбільш складних питань навчального курсу, спонукання їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, активізування до самостійного вивчення наукової та методичної літератури, формування навичок самоосвіти [4].

Однією з найбільш дієвих та виграшних форм підвищення інклюзивної компетентності можна назвати просвітницький розвивальний тренінг. Звичайно, у ньому є свої недоліки – охоплюється невелика кількість учасників (максимум 16 осіб), ймовірність непередбачуваних моментів (настрої, вчинки), тощо. Але набагато більше переваг.

Всі перераховані вище форми та методи передбачають створення в рамках навчальної програми відповідних умов для самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації особистості студента. Але практика показує, що ці завдання часто вирішують дисципліни,

насичені в основному теоретичним матеріалом, який без відповідної практики важко застосувати для вирішення професійних проблем, тобто володіючи необхідними академічними знаннями, майбутні фахівці не можуть їх застосувати практично.

Погоджуємося з Т. Золотарьовою, що практика – одна з найважливіших умов і складових професійної підготовки будь-якого спеціаліста. Вона дозволяє студенту практично спробувати власні сили в обраній професії, навчитися застосовувати в професійній діяльності знання, вміння, отримані на навчальних заняттях. Особливо це важливо при оволодінні професіями сфери «людина – людина». Метою виробничої (соціально-педагогічної) практики є навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані при вивченні психолого-педагогічних дисциплін [5].

У період практики студенти не просто поглиблюють або закріплюють знання, вони відкривають їх для себе. У процесі практики відбувається формування спочатку простих, а пізніше складних професійних соціально-педагогічних умінь і навичок, які не можуть бути сформовані теоретично, без досвіду. Так формується інклюзивна компетентність майбутнього соціального педагога [1].

Наведемо приклад завдань соціально-педагогічної практики в контексті формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів: ознайомлення студентів зі специфікою діяльності інклюзивного закладу освіти; оволодіння та застосування технологій розв'язання проблем учнів з особливими освітніми потребами; практичне вивчення основних функціональних ролей соціальних педагогів на практиці, зокрема як члена команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; ознайомлення з основними видами соціального інструментарію; формування у студентів соціальної відповідальності, професійної спрямованості та стійкості в соціально-педагогічній діяльності.

Отже, на сьогодні вже напрацьовано певний досвід підготовки педагогів для роботи в умовах інклюзивного навчання, проте остаточно нерозв'язаним є питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Вони повинні володіти інклюзивною компетентністю, що уможливить їхню діяльність як члена команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. Така підготовка в закладі вищої освіти здійснюється в межах теоретичної й практичної підготовки із застосуванням доцільних методів і прийомів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька Л. Інклюзивне навчання: перші кроки на Україні / Л. Білецька, І. Білецька // Дошкільне виховання. - 2007. - № 4. - С. 12-15.
2. Бойчук Ю.Д. Інклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития / Ю.Д. Бойчук Особый ребенок: междунар. научн.-практ. журн. – Екатеринбург, 2012. – № 2. – С. 113-118.
3. Горішна Н.М. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н.М. Горішна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2009. – Вип. 16–17. – С. 114–117. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
4. Гуренко О.І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія / О.І. Гуренко. – Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. – 588 с.
5. Золотарева Т.Ф. Практика в системе подготовки специалистов социальной работы в вузе / Т.Ф. Золотарева. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. – 128 с.
6. Ляшенко А. Профессиональное становление социального работника / А. Ляшенко. – М., 1993. – 250 с.;
7. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / Олена Валеріївна Мартинчук. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.
8. Сатарова Л.А. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования / Л.А. Сатарова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009/06.pdf
9. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189 – 194.
10. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічні умови формування інклюзивної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціальних професій / М.Є. Чайковський // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Херсон, 2011. – Вип. 2 (5). – С. 392 – 398.

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

УДК 373.2.043.2-056.2.3

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти. Визначено основні вимоги до проведення додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних занять, визначених індивідуальною програмою розвитку особи з особливими освітніми потребами, що здобуває освіту в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Обґрунтовано важливість встановлення партнерських відносин між усіма учасниками психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

The article highlights the regulatory and legal support for the organization of an inclusive environment of preschool education. The basic requirements for conducting additional psychological-pedagogical and correctional-developmental classes, determined by the individual program of development of a person with special educational needs, receiving education in an inclusive group of preschool education, are determined. The importance of establishing partnerships between all participants of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs is substantiated.

Постановою Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» внесено зміни в Положення про дошкільний навчальний заклад (Постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305). Для задоволення освітніх, соціальних потреб організації корекційно-розвивальної роботи у складі закладів дошкільної освіти можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи [4].

Так, усі заклади системи дошкільної, загальноосвітньої середньої, професійної та вищої освіти повинні бути інклюзивними, тобто забезпечувати максимальну участь в освітньому процесі для всіх його учасників, у тому числі для дітей з особливими потребами. В Україні інклюзивна освіта все ще знаходиться на етапі становлення, інклюзивними

навчальними закладами називають ті, в яких навчаються діти з порушеннями розвитку в інклюзивних класах/групах [3].

В інклюзивних класах/групах діти з особливими потребами включені в освітній процес, який є неперервним, що підвищує участь кожної дитини в освітньому процесі та зменшує кількість випадків виключення з нього. Дошкільники осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчаться виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити йому користь і стати повноцінним його членом [7].

Інклюзія – процес забезпечення та збільшення ступеня участі індивідів у суспільному житті, а інклюзивний підхід у системі освіти полягає в тому, що освітні заклади різного типу мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей [2, с. 54].

Інклюзивна освіта здійснюється в умовах закладу, який забезпечує систему необхідних освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання відповідно до потреб дітей з різними нозологіями, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг [1].

В інклюзивному освітньому просторі закладу дошкільної освіти унормовано перебування дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі у кількості не більше трьох осіб, зокрема:

- одна-три дитини з числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, порушеннями зору, слуху, легкими порушеннями інтелектуального розвитку;
- не більше двох осіб з числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення;
- не більше однієї дитини із складними порушеннями розвитку.

Передбачається проведення додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних занять, визначених індивідуальною програмою розвитку, особам з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, що дають змогу опанувати навчальну програму, для осіб з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. За наявності декількох осіб з особливими освітніми потребами з однаковими

порушеннями у разі потреби можлива закупівля спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку для спільного користування [6].

В інклюзивному освітньому просторі закладу дошкільної освіти, зручному для всіх і кожного, створюються освітні зони, які обладнані меблями без гострих кутів, інтерактивною дошкою, комп'ютерною технікою та наповнені розвивальними іграми та іграшками, посібниками та матеріалами. Тому, меблі (столи, стільці, полиці з матеріалами) відповідають вимогам:

- мобільність:

- а) легко переміщуються у просторі групової кімнати (мають коліщата),
- б) мають різну форму (круглі, прямокутні, квадратні, та іншої форми) для організації індивідуальної, парної, групової діяльності дітей,
- в) столи та стільці регульовані під зріст дитини;

- доцільність у використанні:

- а) призначені для діяльності дітей,
- б) призначені для зберігання матеріалів,
- в) меблі, які не використовуються для дитячої діяльності, розташовані не у груповому приміщенні;

- безпечність:

- а) матеріали, з яких вони виготовлені відповідають санітарним нормам,
- б) їх розташування дозволяє дітям вільно пересуватись простором групової кімнати,
- в) використання килимів або штучного покриття підлоги обмежується місцем ранкової зустрічі.

Наразі необхідними є наявність інтерактивної дошки та комп'ютерного комплексу, які можна використовувати у всіх освітніх зонах. Наявність радіопорту для бездротового планшета педагога та пультів тестування. Їх призначення – забезпечення інтерактивної взаємодії із зображеннями та психологічно-емоційне розвантаження.

Важливо, щоб різні дидактичні матеріали та допоміжні засоби навчання зберігалися поза зоною видимості учнів, але в той же час так, щоб педагог під час занять легко міг витягнути і застосувати потрібний йому матеріал.

Варто мінімізувати візуальний «галас» на кшталт розвішаних на стінах робіт вихованців, сезонних прикрас і розкладених навчальних матеріалів; використовувати фіранки, щоб відгородити полиці з непотрібними на цей момент матеріалами та іншими об'єктами (комп'ютер, телевізор). В ігровій зоні необхідне обмеження кількості іграшок, які використовують діти. Проте педагог щотижня оновлює склад: викладає «нові» і прибирає «старі» іграшки. Важливим методичним прийомом є використання тематичних книг, які

можуть виготовлятися разом із педагогом, дитиною та батьками. Книги містять теми програми та короткий текст, складаються з різних за текстурою матеріалів, зокрема природних матеріалів, які викликають емоційний відгук дитини. Такі книги повинні бути цікавими та компактними [8, с.40-41].

У спілкуванні фахівців з батьками, що мають дітей з особливими освітніми потребами, виникають типові етичні проблеми. Для первинного звертання та проходження діагностики дитиною слід брати до уваги надзвичайний травматизм такої ситуації для батьків.

Анонімне опитування батьків дозволяє виявити такі грубі порушення етики спілкування з батьками. Місія батьків дітей з особливими освітніми потребами в тому, що вони обирають роль адвокатів своїх та інших дітей, діючи як агенти змін у системі освіти загалом, можуть ініціювати інклюзивну практику, мати доступ і можливість управління спеціальними послугами, які надаються дитині.

Батьки дітей із особливими освітніми потребами можуть турбуватися про речі, які не хвилюють інших батьків. Вони стурбовані безпекою на спортивному майданчику, тим, як ставитимуться до їхньої дитини інші діти, чи будуть інші батьки скаржитися на їхню дитину. Як наслідок, вони можуть здійснювати на заклад освіти тиск, щоб відокремити дитину від «небажаних» одногрупників.

Кроки залучення батьків до партнерства в умовах інклюзивної освіти:

- Інформованість. На цьому основному рівні дошкільний заклад інформує батьків про чинні освітні програми, а батьки, в свою чергу, подають запит на інформацію.

- Участь у діяльності. На цьому рівні батьки залучені в діяльність закладу. Наприклад, їх запрошують у певні моменти діагностики, оголошення висновків експертної оцінки, навчального і позанавчального процесу.

- Діалог і обмін думками. У цій ситуації батьків запрошують, щоб вони могли оцінювати різні варіанти освіти для їх дитини.

- Участь у прийнятті рішень. У цій ситуації батьків запитують про їхню думку, коли варто прийняти рішення, яке вплине на їх дитину. Приклад такого рівня залучення – зустріч для ознайомлення із індивідуальним навчальним планом.

- Достатня відповідальність батьків для свідомих дій. Це найвищий рівень, у якому батьки приймають рішення спільно із закладом освіти, залучені як до планування, так і до оцінювання програми. Інший приклад залучення – роль, яку батьки можуть виконувати як репетитори для власних дітей.

Для здійснення такої програми необхідна підготовка батьків до участі в командній роботі. Насамперед, знайомство батьків з їх правами щодо освіти дитини. До таких основних прав належать чотири можливі дії батьків.

1. Надавати письмовий дозвіл на проведення будь-якого спеціалізованого оцінювання та доступ до інформації про спеціалізоване оцінювання та звіту.

2. Надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуалізованого навчального плану (ІНП) для дитини.

3. Оскаржувати рішення, які не задовольнятимуть навчальні потреби дитини та працювати з командою над пошуком кращих рішень.

4. Право на постійний контакт та консультації педагога (класного керівника, вчителя-предметника) та інших фахівців команди супроводу.

Оптимальний контакт цих зацікавлених осіб складається із чинника достатньої інформованості обох сторін про особливі потреби дитини та плідних партнерських стосунків. Батьки є джерелом інформації про історію сім'ї та історію розвитку дитини, а також доносять ті відомості, що впливають на теперішній її стан. Батьки можуть погодити той рівень підтримки, яку сім'я може надавати вдома для повторення, закріплення щойно сформованих навичок.

На кожному етапі реалізуються конкретизовані завдання і використовуються відповідні прийоми.

Завдання першого етапу – створити довірливі, відверті стосунки з батьками, особливо з тими, хто заперечує можливість і необхідність співпраці. З цією метою застосовується бесіда. У ході короткої первинної бесіди виключаються пряма або непряма критика дій батьків, сумніви у їх педагогічній компетентності. Це доречно лише в тактовній формі після аналізу сукупності відомостей про дитину, зокрема результатів її обстеження.

Другий етап проводиться за підсумками всебічного обстеження дитини і передбачає досягнення кількох цілей:

детальний аналіз загального стану психічного розвитку і особистісних особливостей дитини, а також характеру, ступеня і причин виявлених труднощів, обережно обговорюються перспективи розвитку і навчання учня, а увага батьків зосереджується на їх можливостях надання допомоги дитині;

- роз'яснення чітких заходів цієї допомоги з урахуванням специфіки розвитку дитини, пояснення значення участі батьків у загальній системі психолого-педагогічної підтримки;

- обговорення проблем батьків, їхнього ставлення до труднощів, наявних у поведінці, спілкуванні або навчанні дитини;

- планування подальших зустрічей з метою виявлення динаміки просування дитини в умовах дії різнопланових чинників.

На третьому етапі змінюються завдання супроводу, які припускають формування у батьків педагогічної компетентності через розширення кола їх психолого-педагогічних знань і уявлень; залучення до конкретних корегувальних заходів з їхнього дитиною як активних учасників цього процесу.

Найефективнішими формами дії на цьому етапі є

- спільне обговорення з батьками ходу і результатів корегувальної роботи;

- аналіз причин незначного просування в розвитку окремих сторін психічної діяльності та спільне вироблення рекомендацій щодо подолання негативних тенденцій у розвитку дитини;

- індивідуальні практикуми з навчання батьків сумісним формам діяльності з дітьми, що мають корегувальну спрямованість. Це й різні види продуктивної діяльності, гімнастика артикуляції, психогімнастика, елементи арт-педагогіки, а також ігри, завдання, що розвивають психічні функції [8, с.60-61].

О. Безпалько, враховуючи принципи спеціальної освіти, корекційно-педагогічного процесу, соціально-педагогічної діяльності, інтегрованої освіти виокремлює дві групи принципів інклюзії:

- принципи забезпечення сприятливих умов для дитини (гуманізму, толерантності, конфіденційності, коректної термінології, оптимізму, безбар'єрного середовища, родинно-орієнтованого супроводу),

- принципи організації навчання та розвитку дитини (індивідуалізованого навчання, міждисциплінарного підходу, корекційно-компенсаційної спрямованості навчання, урахування відмінностей розвитку, психолого-педагогічного супроводу, допомоги та підтримки, поваги до особистості дитини в поєднанні із необхідною вимогливістю до неї) [2, с. 55].

Так, прихильники спільного навчання вирізняють такі позитивні сторони інклюзивної освіти у дошкільному закладі:

- стимулюючий вплив більш здібних однолітків завдяки цілеспрямованому спілкуванню, тобто поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний, та емоційний розвиток дітей;

- можливість у ширшому діапазоні ознайомлюватися із життям, тобто у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими

ровесниками, які відіграють роль моделей для них, й участі у громадському житті;

- оволодіння новими навичками та вміннями відбувається функціонально;

- освіта проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;

- можливість виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання дошкільників;

- вихователі інклюзивних груп краще розуміють індивідуальні особливості дітей;

- вихователі оволодівають різними педагогічними методиками, що дають їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності;

- спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей [3; 5, с. 5–6].

Отже, сучасне інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти передбачає створення оптимальних умов для організації освітнього процесу, що уможливується за умов встановлення партнерських відносин між усіма учасниками психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко. К., 2010. 96 с.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д.Зверєвої. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

3. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад. Навчально-методичний посібник [Електроний ресурс]. Режим доступу: http://osvita-mk.org.ua/publ/posibniki_metod_rekomendaciji_dajdzhesti_zbirki/osvita_ditej_z_osoblivimi_potrebami/navchalno_metodichnij_posibnik_indeks_inkluziji_do_shkilnij_navchalnij_zaklad/37-1-0-1536

4. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / Укл. Н.В.Заєркова, А.О.Трейтяк. К., 2016. 68 с.

5. Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію) / Л.Гупало, Р.Юськевич. Львів : Департамент гуманітарної політики, 2013. 32 с.

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

7. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. К. : «А.С.К.», 2012. 308 с.

8. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Наталя ЗАХАРОВА,

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

УДК 364-787.226-056.2/.3

ІНКЛЮЗИВНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНО-СОЦІАЛЬНИЙ ТУРИЗМ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПІДТРИМКИ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкривається суть інклюзивно-реабілітаційно-соціального туризму як потужного засобу активної реабілітації маломобільних громадян та одного з пріоритетних напрямів соціальної політики України.

The article reveals the essence of inclusive, rehabilitative and social tourism as a powerful method of active rehabilitation citizens with reduced mobility and one of the priority areas of social policy of Ukraine.

Прогресивні країни, прямуючи до толерантного цивілізованого суспільства, керуються загальною стратегічною метою – забезпечення повноцінної участі людей з інвалідністю в суспільному житті та вирішення питань, пов'язаних із залученням громадян із інвалідністю до усестороннього активного життя [1]. Соціально-культурні зрушення, трансформація сучасного суспільства України та процеси євроінтеграції позначилися й на активізації уваги до найменш захищених у соціальному плані громадян і особливо тих, хто потребує його найбільше — людей з особливими потребами. Успішна інтеграція маломобільних громадян в освітній, культурний, соціально-економічний простір є одним з пріоритетних напрямів соціальної політики України.

В умовах сьогодення необхідним є пошук інноваційних, водночас ефективних видів соціальної реабілітації людей з інвалідністю. Одним із таких ресурсів є інклюзивний туризм для осіб з інвалідністю – це сучасний вид туризму, який дозволяє включити в туристичну діяльність людину з урахуванням особливостей її фізично-психологічного стану і розглядається він, насамперед, як потужний засіб активної реабілітації. Окрім того,

актуальність впровадження інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму в Україні на сьогодні набуває особливого значення у зв'язку з проведенням антитерористичної операції (ООС). У системі світового туристського розвитку особливе і значне місце на сьогодні відводиться інклюзивному туризму (туризму для осіб з інвалідністю або з обмеженими можливостями здоров'я), який є складовою туризму взагалі та в Україні практично не розвинений.

Мета статті: розкрити суть інклюзивно-реабілітаційно-соціального туризму; популяризація ІРСТ в царині соціальної реабілітації осіб з інвалідністю.

Реалізація політики щодо інтеграції інвалідів у суспільство на сучасному етапі потребує забезпечення максимально зручних умов життя і побуту людей з обмеженими фізичними можливостями, зокрема створення "безбар'єрного" середовища, в якому зазначена категорія громадян матиме можливість без ускладнень користуватися усіма елементами інфраструктури, відвідувати будь-які об'єкти житлового та громадського призначення, вільно пересуватися транспортом, користуватися засобами зв'язку та мати доступ до інформації.

Демократична держава, втручаючись у соціальні відносини, за допомогою інклюзії, забезпечує дотримання соціальних прав громадян. Тут погоджуємося із європейськими розробниками документу за назвою «Створюючи інклюзивне суспільство: реальні стратегії для впровадження соціальної інтеграції», які дають таке визначення соціальній інтеграції як процесу, що використовує певні зусилля для досягнення рівних можливостей для всіх, незалежно від статті, віку, соціального статусу, освіти, етнічної приналежності та ін., з тим, щоб забезпечити повноцінну та активну участь у всіх сферах життя, включаючи громадянську, соціальну, економічну і політичну активність, а також процес, за допомогою якого суспільство бореться з бідністю і соціальною ексклюзією [4].

І одним із сучасних та ефективних ресурсів у реалізації даної концепції є **інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм**, який активно розвивається як в європейських країнах, так і у східно-азіатських країнах. Сьогодні туризмом охоплені усі країни земної кулі, і завдяки цьому контакти між людьми з різних країн стали повсякденною реальністю [2, с. 14-17].

Дана концепція реалізована на практиці у багатьох високорозвинених країнах світу, серед яких: Швейцарія, Німеччина, Франція. Безсумнівим є той факт, що інваліди подорожують менш активно, але, все ж таки мандрівки людей з інвалідністю складають 7-8% у всьому світі, 11% усіх туристичних поїздок в Європі; 11% внутрішнього туризму США та Австралії. При цьому, найбільш активно подорожують інваліди Великобританії (37%)

та Німеччини – 53%. Туризм є одним з із видів бізнесу, що динамічно розвивається. Європа та світова спільнота давно вже стали на шлях активного розвитку "інклюзивного туризму для інвалідів", визнаючи його незрівнянний внесок у процес соціалізації осіб з особливими потребами у суспільство. Попит на ринку туризму після пандемії короно вірусу -19 буде зростати.

Довідник з туризму для осіб з фізичними вадами, який було випущено у Німеччині у 1993 році, налічує близько 1500 фірм по всьому світі, які надають послуги для інвалідів в сфері туризму. Туристичні компанії забезпечують швидке переміщення у будь-який кінець світу, дозволяючи вирішувати ділові питання; велика частина подорожей пов'язана з потребами людей у відпочинку і поліпшенні здоров'я, в задоволенні пізнавальних потреб.

Інклюзивний туризм (фр. Inclusif – що включає в себе, лат. Include – включає) – це інноваційна послуга, яка передбачає доступність туризму для всіх у плані пристосування туристичної інфраструктури, туристичних центрів і локацій до потреб різних людей, у тому числі дітей та молоді з інвалідністю, їх опікунів та членів сімей, зазначається у Вікіпедії.

У сучасних дослідженнях застосовується термін «адаптивний туризм», хоча резолюція ((ЮНВТО) 1991 року під назвою «Створення можливостей для туризму людям з обмеженими можливостями в дев'яності роки» (Creating Tourism Opportunities for Handicapped People in the Nineties), подає назву «туризм, доступний для усіх» (Accessible tourism for all) [3, с. 7-10].

Остаточно даний термін був закріплений у 2009 році на 18-й сесії Генеральної Асамблеї ЮНВТО у «Декларації по спрощенню туристських подорожей», в якій країнам, членам ЮНВТО, пропонувалось створити на території своїх країн туристичні об'єкти та установи, які були б доступними для людей з обмеженими можливостями здоров'я, публікувати чітку та доступну інформацію про існуючі служби прийому для них, а також про проблеми, з якими вони можуть стикнутися під час подорожі. За кордоном інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм давно став частиною комплексного підходу у залученні осіб з інвалідністю до суспільного життя.

В Україні цей прогресивний метод робить свої перші кроки. Відтак, Україна як соціальна держава, стоїть на порозі розвитку інклюзивно-реабілітаційно-соціального туризму для людей з особливими потребами. Питання розвитку в Україні інклюзивного туризму регламентується відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів (ст. 30 «Участь у культурному житті, проведенні дозвілля й відпочинку та заняттях спортом»). У даній сфері правового регулювання діють Закони України "Про реабілітацію інвалідів України", "Про соціальні послуги" та "Про туризм".

На часі розгляд та прийняття Закону України про інклюзивний туризм (проект ЗУ від 18.03.2016 № 4271). Прийняття проекту створює правові підстави для запровадження нового виду реабілітації для людини з обмеженими можливостями здоров'я, що допоможе побороти негативні наслідки свого становища та відчутти повноцінність життя. Також, прийняття законопроекту буде свідчити про високу соціальну спрямованість держави, про її піклування про громадян з обмеженими можливостями здоров'я.

Серед вітчизняних науковців розробку питання інклюзивного туризму здійснюють Н. Белоусова, І. Борисова, О. Кравченко, В. Лепський, С. Макаренко, Ю. Науменко, М. Перфільєва та ін.. Питання розвитку та функціонування санаторно-курортних та оздоровчих підприємств досліджено у працях таких вітчизняних та закордонних науковців, як Т. Ткаченко, О. Любіцева, В. Стафійчук, П. Коваль, Н. Алешугіна, Г. Андрєєва, Р. Богадунова, А. Колеснік, Н. Влащенко та ін. [5].

Вивчаючи питання соціокультурної реабілітації засобами інклюзивного туризму, доходимо висновку, що теоретиками та практиками розглядається туризм як один із засобів реабілітації, через ряд причин: по-перше, туризм – це рухова активність. Через туризм здійснюється лікування і профілактика психосоматичних захворювань, підтримка фізичної форми і здоров'я.

По-друге, туризм створює ауру спілкування, в якому людина з проблемами, встановлює соціальні контакти з різними людьми і має можливість виконувати різні соціальні ролі. Туризм зменшує почуття втрати гідності, неповноцінності, інтегрує людей з особливими потребами в суспільство.

По-третє, сприятливий клімат, красива природа, близькість водних просторів (річка, озеро, море), пам'яток історії та матеріальної культури – все це сприяє позитивному психоемоційному настрою, що також є реабілітаційним чинником.

По-четверте, туризм дає можливість для розвитку особистості. Пізнання історії, культури, життя інших народів несе в собі великий потенціал, збагачує досвід, розширює кругозір [2; 3]. Таким чином, формується та утверджується особистісна мотивація для активного життя.

Перспективу розвитку туризму в Україні для інвалідів детально відображає визначення інклюзивного туризму як турпродукту, який передбачає доступність такого виду «відпочинку для всіх». Це включатиме пристосування інфраструктури туристичних центрів і об'єктів туристичної індустрії до потреб людей з різними нозологіями, у тому числі інвалідів, людей літнього віку, їх опікунів та членів сімей з маленькими дітьми.

Для людей з інвалідністю велике значення мають доступність готелів, ресторанів, пляжів, лікарень, спортивних та екскурсійних об'єктів, транспорту. Якщо людина на візку вирушила у подорож, вона повинна бути впевненою, що не буде відчувати дискомфорт. Для ефективного використання туризму як реабілітаційного засобу для людей з особливими потребами необхідно дотримуватися деяких правил і умов: вид туризму добирається залежно від порушених функцій і відповідно до індивідуальної програми реабілітації; також необхідно враховувати персональний інтерес, бажання, фінансові можливості, місце проживання (місто або сільська місцевість), очікувані реабілітаційні результати; туризм повинен бути безпечним для туристів і оточення.

Туристична діяльність обов'язково передбачає огляд визначних пам'яток. Турист повинен мати деяку фізичну підготовку, готовність долати труднощі психологічного характеру і погодні умови; включення в соціум, впевненість в собі, активність у проведенні дозвілля, уявне знищення кордонів, навички та вміння активного побудови свого життя, адекватна поведінка – ось критерії успішного процесу інтеграції в суспільство людей з обмеженими фізичними можливостями. Процес цей взаємовигідний – всі люди потребують спілкування, підтримки. Соціальна та психологічна реабілітація надасть особі з інвалідністю змогу змінити соціальну роль в суспільстві, оволодіти технологіями ефективного функціонування в різних умовах перебування, соціально активізуватися у процесі туристичних заходів, трансформувати свій світогляд, розвинути діяльність на самообслуговування і догляд за собою та організувати побут в умовах навколишнього середовища, оволодіти новими знаннями, уміннями та навичками [5]..

Отже, туризм являється унікальним явищем для соціальної реабілітації людей з обмеженими можливостями та включає в себе як пізнавальний процес, так і створює умови для повноцінної соціалізації.

Ми вважаємо, що спектр ресурсів інклюзивного туризму широкий. Перспективними напрямками його розвитку є: лікувально-оздоровчий, культурно-пізнавальний, сімейно-молодіжний, професійно-трудоий, фізично-спортивний. Складовим компонентом інклюзивно-реабілітаційно-соціального туризму для людей з особливими потребами є краєзнавчий та рекреаційний туризм, де реалізуються усі ресурси.

Краєзнавча та рекреаційна особливість інклюзивного туризму полягає у пошуку, обґрунтуванні і розкритті у взаємозв'язках і взаємозалежностях сукупності особливостей певної території, комплексному оцінюванні її у природно-історичному і соціально-економічному аспектах.

Об'єктом інклюзивно-реабілітаційно-соціального туризму є сукупність географічних, природних, історичних об'єктів і явищ суспільного життя та їх взаємозв'язків на певній території. Об'єктом краєзнавчо-рекреаційного туризму є суспільно-територіальний комплекс, який підтверджує географічний характер краєзнавчих знань, але не вичерпує їх. Територія, етнічний простір, що складається з менших за розміром історико-географічних одиниць (село, місто тощо), є предметом туристсько-краєзнавчої діяльності [3].

Інформації про доступний туризм та експертних досліджень в нашій країні мало, хоча це перспективний напрям й самої туристичної галузі, й, що найбільш важливо, реабілітації мало мобільних людей.

Одним із суттєвих моментів створення оздоровчих, реабілітаційних закладів у нашому регіоні є визначення моря, морського узбережжя як важливого рекреаційного ресурсу. Азовське узбережжя є дуже важливим у курортно-рекреаційному відношенні. Тут розташовано бази відпочинку, пансіонати, санаторії. Багато рекреаційних закладів на Арбатській Стрілці, Білосарайській косі, в районах м. Бердянська, Генічеська та ін. Пляжні ресурси, зосереджені у приморських територіях м. Бердянська, Приморська, с. Кирилівки, мають рекреаційну цінність, відзначаються поєднанням сприятливих кліматично-бальнеологічних та ландшафтних умов.

Використання у соціально-реабілітаційній роботі туристсько-краєзнавчих особливостей м. Бердянська, його курортної забудови, лікувально-оздоровчих можливостей Азовського моря потребує залучення туристично-пізнавальних ресурсів: історико-архітектурні пам'ятники, пам'ятки історії, сучасної архітектури, унікальні споруди культури, спорту, ремесла, пам'ятники фольклору тощо.

Отже, однією із важливих умов ефективної соціокультурної реабілітації дітей та молоді обмежених можливостей є використання рекреаційних можливостей Азовського моря, Приазов'я, м. Бердянська, що комплексно сприяють зміцненню їхнього фізичного, психічного здоров'я, привносить позитивні емоції у сприйнятті світу, умов свого існування в ньому, власного статусу та значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дай Т. Р. Основи державної політики: пер. з англ. Г. Є. Крапокутського; наук, ред. З. В. Балабаєва / Т. Р. Дай. – Одеса: АО Бахва, 2015. – 465 с.
2. Белоусова Н.В. Впровадження інклюзивного туризму в соціально-реабілітаційну систему України // Молодий вчений. 2017. №2 (42). С.14–17.

3. Белоусова Н.В. Проблеми створення «доступного середовища» для інклюзивних туристів в Україні / Тенденції розвитку туристичної індустрії в умовах глобалізації: Мат-ли I Міжнар. наук.-практ. конф., 27-28 квітня 2017 р. Ужгород: ПП «Інватор», 2017 р. С.7–10.

4. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. — К., 2014.

5. Ткаченко Т.І. Сталий розвиток туризму: теорія, методологія, реалії бізнесу: монографія. К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2006. 537 с.

Надія КОТ,

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

УДК 373.2.043.2-056.2/.3:796.1/.3

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ВЗАЄМОДІЄЮ ДІТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ В РУХЛИВІЙ ГРІ

В статті розкриваються методичні підходи до керівництва. рухливими іграми в інклюзивній групі. Наведено приклади рухливих ігор та ігрових вправ, які стимулюють зоровий, тілесний контакт, формують узгодженість рухів, що впливає на прийняття особливих дітей їх нормотиповими однолітками та є підґрунтям продуктивної ігрової взаємодії.

The article reveals methodical approaches to the management of outdoor games in an inclusive group. Examples of outdoor games and game exercises are given, which stimulate visual and physical contact, form coordination of movements, which influences the acceptance of special children by their normative peers and is the basis of productive game interaction.

Виховання і навчання дітей з індивідуальними особливостями розвитку є однією з актуальних проблем сучасної української освіти. Розв'язати її покликана інклюзивна освіта, яка надає кожній дитині право на розкриття природних здібностей, самореалізацію, соціалізацію, отримання необхідної допомоги та підтримки з боку однолітків, відповідних фахівців та всього педагогічного колективу закладу освіти.

Зарубіжні і вітчизняні вчені єдині у думці, що визначальним східцем безперервної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку є дошкільна освіта, оскільки саме в дошкільному віці у особливої дитини формується потреба і готовність до подальшого спільного навчання з нормотиповими дітьми (Ф. Амстронг, В. Бондар, О. Віннікова, Е. Данієлс, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Д. Купер, Т. Лещинська, Дж. Лупарт, М. Малофєєв, М. Матвєєва, С. Миронова, Т. Ньюмен, В. Олешкевич, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні вказується, що взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, а це вимагає уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства.

У цьому контексті важливого значення набуває завдання створення сприятливого позитивно-емоційного клімату в дитячій спільноті, розуміння та прийняття педагогами, однолітками особливостей дитини з психофізичними порушеннями, залучення її до різних видів спільної діяльності. Саме у діяльності створюються сприятливі умови для взаємодії особливих та нормотипових дітей.

Проблема взаємодії дітей в умовах їх спілкування та різних видів спільної діяльності розглядалася багатьма дослідниками (Л. Артемова, Т. Бочкарьова, Г. Волкова, М. Басов, А. Киричук, Я. Коломинський, В. Котирло, С. Кулачківська, М. Лисіна, О. Пісарєва, В. Селіверстов, О. Смирнова Т. Рєпіна та ін.), які встановили, що провідну роль у формуванні взаємодії відіграє гра. Проте переважна більшість досліджень, проведених в дошкільній та спеціальній педагогіці, стосується особливостей взаємодії дітей у сюжетно-рольовій грі, і майже не вивченою залишається проблема налагодження взаємин дітей інклюзивної групи в руховій діяльності, не розглядаються шляхи та засоби подолання перешкод у процесі спільних рухів дитини з психофізичними порушеннями та її нормотипових однолітків.

Рухова діяльність відіграє суттєву роль у становленні психіки особливої дитини, оскільки сенсомоторний рівень є базовим для подальшого розвитку вищих психічних функцій. На думку нейропсихологів, закріплення будь-яких тілесних навичок актуалізує такі психічні функції як сприймання, пам'ять, емоції, вольову регуляцію та ін. (О. Лурія, Г. Семенович, А. Сиротюк, Л. Цветкова). Тому логічно у процесі налагодження взаємодії між дітьми інклюзивної групи віддавати перевагу саме руховій діяльності

Проте рухова діяльність і, безпосередньо, рухлива гра не посіли ще належного місця у інклюзивному освітньому просторі дошкільного закладу. Можна виділити окремі науково-методичні розробки, присвячені рухливій

грі особливих дітей, але в них розглядається переважно зміст ігор та методи керівництва ними, вплив ігор на формування рухових навичок і майже відсутні рекомендації щодо налагодження дитячої взаємодії (І. Вергун-Безлейкіна, М. Єфименко, Л. Шапкова, О. Чопік). В той же час, автори зазначають, що для дітей з порушеннями психофізичного розвитку характерна не тільки знижена рухова активність, але й дефіцит спілкуванні, емоційного контакту з однолітками, що позначається на їх психіці та соціалізації [2, 6, 7]. Отже, застосування спільних рухливих ігор, ігор-забав, спортивних розваг, ігор-квестів є важливим моментом у освітньому процесі інклюзивної групи.

Рівень потреби в грі у особливих дітей є високим, а у якості ігрових партнерів у старшому дошкільному віці вони охоче обирають однолітків, які відіграють для них роль моделей поведінки та взаємин в різних життєвих ситуаціях, що позитивно позначається на їх когнітивному, моторному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку. Дорослий же в грі починає сприйматися як наставник, що призводить до відчуття певної несвободи, емоційного дискомфорту [1].

Крім того, дружні стосунки між дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та звичайними дітьми, як правило, частіше розвиваються саме в інклюзивному середовищі. Вони є більш надійними та тривалими ніж у дітей в сегрегованому середовищі [4].

І в той же час включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку у колектив здорових однолітків без спеціального психолого-педагогічного супроводу може мати негативні наслідки (неприйняття дитини, її ізоляція) [2, 4]. Тому так важливо методично правильно організувати ігрову рухову взаємодію дошкільників.

Практичний досвід організації рухової діяльності в інклюзивній групі дозволив виокремити методи та прийоми керівництва нею.

По-перше треба враховувати психофізичні характеристики особливих дітей. Більшість з них малорухливі, пасивні, швидко втомлюються (окрім дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги). Вони обирають діяльність, яка не потребує великого простору, намагаються відійти в сторону, щоб нікому не заважати, не наважуються розпочати спілкування з однолітками, тому вони потребують постійної допомоги дорослих. Це, зазвичай, є наслідком сформованої звички до малорухливого способу життя.

По-друге, в інклюзивній групі перебувають діти з різними порушеннями, що вимагає пошуку таких засобів впливу, які би були ефективними для дітей різних нозологій.

По-третє, соціалізація особливих дітей відбувається на тлі значного емоційного напруження (нове оточення, страх ганьби, неприйняття,

невпевненість у діях, малий руховий досвід). Тому створення атмосфери співробітництва, порозуміння і доброзичливості буде сприяти якнайшвидшому входженню у дитячий соціум. І в той же час така атмосфера є запорукою толерантного ставлення до дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку, особливо якщо це відхилення помічається здоровими дітьми (порушення опорно-рухового апарату, поганий слух, зір).

Виходячи з цих характеристик, на початковому етапі існування інклюзивної групи слід добирати ігри та ігрові вправи з простими рухами, які дозволяють сформувати *зоровий контакт*: «Дзеркало» (копіювання руху), «Світлина» (копіювання емоційного виразу обличчя), «Знайди пару», «Катання (кидання) м'яча один одному», «Веселі оченята», «Відеотелефон», «Зрозумій мене», «Зроби як я» (цей контакт є особливо важливим для дітей з розладами аутистичного спектру, синдромом Дауна); *тілесний контакт*: «Долоня в долоню», «Башточка дружби» (з кулачків), «Поділися добротою», «Розморозимо! (теплі обійми), «Рука до руки», «Доторкнись до (ім'я дитини)», «Привіт» (вітання долонями, колінами, носиками), «Покажи де...» (носик, животик, ніжки...), «Обтруси», «Воскова фігура» (дитина-скульптор «ліпить» з іншої дитини певну фігуру) та *узгодженість рухів*: «Багатоніжка», «Компас», «Сіамські близнюки», «Плутанина», «Ритм», «Тунель», «Спіймай хвостик», «Струмок».

Найефективнішим є контакт у парних іграх [3, 6]. Об'єднуючи дошкільників у пари, слід пам'ятати, що на першому етапі рух повинен бути доступним для обох дітей («По місточку», «Над прірвою», «Тягни-штовхай», «Трамвай», «Ванька-встанька», «Естафета звірів» та ін.). Так, у «Естафеті звірів» пари з особливими дітьми передають характер руху лисичок, ведмежат, черепашок, а пари здорових дітей – образи більш швидких тварин: зайців, мавпочок, тигрів та ін. А згодом здорові діти стануть «помічниками» особливим дітям у виконанні вправ у парах: будуть задавати темп, ритм, напрямок руху («Парні перебіжки», «Біг тіней», «До свого кольору» «Струмочки-озера», «Насос» та ін.).

Ефективними на цьому етапі є й хороводні ігри, ігри зі звуконаслідуванням та речитативами (більшість особливих дітей мають порушення мовлення), оскільки вони вправляють у правильній звуковимові, фонематичному сприйнятті, розширюють словниковий запас (Н. Базима, І. Омельченко, Ю. Пелюх, А. Федорович та ін.): «Ой на дворі дощ», «Вогнище», «Ходить гарбуз по городу», «Грушка», «Збери тварин», «Вийди-вийди, сонечко», «Мак» та ін. В більшості з них передбачається тілесний контакт (діти тримаються за руки), наслідування зразка (дій персонажа), узгодженість рухів, дія в певному темпі.

Згодом ігри ускладнюються, і при правильному керівництві можна залучати дітей з порушенням розвитку до ігор-естафет. Доцільно застосувати такі прийоми: гандикап (надання фори), що дозволяє зрівнювати шанси всіх дітей (особливі діти «очолюють» колонки, виконують рух більш повільно, але це не позначається на загальному результаті, оскільки здорові діти виконують рух у більш швидкому темпі, а «змагальні» емоції всі будуть переживати однаково); урізноманітнення завдань (здорова дитина біжить до дитини з порушеннями та передає їй м'яч, прапорець, кільце, кубик, а вона кидає, піднімає, ставить в відерце, складає пірамідку з кілець, кубиків та ін.); виконання завдань у парах, трійках. Ці прийоми дадуть змогу формувати у особливих дітей відчуття причетності до загальної перемоги, а здорових дітей навчать відчувати можливості партнера по руху, допомагати. Досягнення особливої дитини, як і прояв турботи, допомоги у здорових дітей по відношенню до неї повинні знаходити схвалення з боку педагога.

Організуючи рухливі ігри слід враховувати той факт, що діти з особливостями розвитку зазвичай мають труднощі з концентрацією уваги, тому їм доцільно пропонувати виконання різних рольових функцій (головна роль, другорядна; подавати сигнали, які обумовлені правилами гри; сигналізувати червоним прапорцем або свистком про порушення правил – діти забігають за межі встановленої площі та ін.). Якщо дитина відмовляється від головної ролі, заохотити її можна застосувавши прийом «Чарівна паличка» («тебе обрала чарівна паличка»), «Фея» (вихователь стає позаду дитини і маніпулює її руками, надає корпусу відповідне положення) або запропонувавши рольові атрибути (шапочки, віночки, прапорець та ін.).

Крім розширення змісту навчального матеріалу, повинна відбутися й зміна навчальних інструкцій: поряд з інструкцією щодо виконання правил рухливої гри, послідовності дій в естафеті, яка дається всій дітям групи, доцільно давати особливим дітям в ході гри конкретні («Поклади сюди, стань біля лави, візьми м'яча») і неконкретні підказки («Молодець, ти далеко стрибнув, що потрібно зробити тепер?»). Дуже важливо при введенні нової гри не змінювати інструкції, стереотипність ігрової ситуації сприятиме формуванню стабільної навички, яку пізніше, в залежності від діагнозу, можна варіювати.

Результати навчання (уміння і навички) не повинні цінуватися вище психологічного комфорту всіх дітей інклюзивної групи. Найкращий результат проведення рухливих ігор – збереження доброго самопочуття дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкина В. Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 170 с.
2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
3. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Под общ. ред. проф. Л.В. Шапковой. М.: Советский спорт, 2002. 212 с.
4. Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 22 листопада 2019 р. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. 111 с.
5. Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / упоряд. Н. Софій, Ю. Найда. К.: Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй в Україні, 2019. 65 с.
6. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка К., 2013. 21 с.

Людмила РОМАНОВСЬКА,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

Олена ВАСИЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 378:316.485.6-056.26-057.87

ПРИЧИНИ ПОЯВИ КОНФЛІКТІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ

У статті розглянуто проблему виникнення конфліктів в інклюзивних студентських групах; визначено причини появи конфліктів в інклюзивних студентських групах; проведено дослідження психологічних особливостей

розвитку студентів з особливими освітніми потребами як однієї з причин появи конфліктів в інклюзивних студентських групах; розроблено шляхи розв'язання конфліктів в інклюзивних студентських групах.

The article considers the problem of conflicts in inclusive student groups; the causes of conflicts in inclusive student groups were identified. Also it was conducted research on the psychological characteristics of the development of students with special educational needs as one of the causes of conflict in inclusive student groups. The author of the article has developed ways to resolve conflicts in inclusive student groups.

Збільшення кількості осіб з особливими освітніми потребами в розвинутих країнах світу, особливо дітей, поставило в перелік національних пріоритетів цих країн здійснення профілактики інвалідності і вирішення соціальних проблем, серед яких для суспільства завжди залишались найбільш складними проблеми освіти дітей і молоді з особливими освітніми потребами. На сьогоднішній день одним з варіантів вирішення цієї проблеми є інклюзивне навчання, яке ґрунтується на визнанні необхідності задоволення різноманітних потреб і здібностей дітей і молоді з особливими освітніми потребами, включаючи відмінності у способах і темпах навчання. Ця мета досягається шляхом індивідуалізованих методів навчання, адаптованих навчальних програм та індивідуально підібраних допоміжних навчальних матеріалів. Саме інклюзивне навчання є необхідною умовою активної адаптації, соціалізації та розвитку учнівської та студентської молоді з особливими освітніми потребами.

У працях вітчизняних науковців розглядаються проблеми залучення дітей та молоді з особливими освітніми потребами до навчання в звичайних освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм (О. Василенко, Ю. Волчелюк, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, П. Таланчук, В. Тесленко, А. Шевчук, М. Чайковський та інші).

Науковці стверджують, що досить важливою є діяльність фахівців, які працюють в освітніх закладах, адже їхня робота зорієнтована на залучення дітей і молоді з особливими освітніми потребами в освітній процес, їхню соціалізацію у сучасному суспільстві, створення у них активної установки на впевнене позиціонування себе у суспільстві, навчання вміння перетворювати свої недоліки в переваги, зміну ставлення сучасного суспільства до людей з особливими освітніми потребами. Проте впровадження інклюзивного навчання має ряд перешкод, серед яких дослідники виділяють й психологічне неприйняття звичайною учнівською та

студентською молоддю осіб, які мають обмежені можливості здоров'я. Цей чинник, на жаль, є одним з домінуючих у виникненні конфліктів в інклюзивних студентських групах закладів вищої освіти.

Метою статті є визначення причин виникнення конфліктів в інклюзивних студентських групах та шляхів їх розв'язання.

Інклюзію розглядають як процес збільшення участі людей з особливими освітніми потребами в соціальному житті, а інклюзивну освіту визначають як систему освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобути її за місцем проживання, в умовах закладу середньої освіти, пристосування шкіл до потреб усіх учнів [5, с. 154-155].

Успішність впровадження інклюзивного навчання значним чином залежить від характеру міжособистісних стосунків в студентській групі. Вступаючи до закладу вищої освіти, студенти розпочинають нове самостійне життя, яке є невід'ємною частиною освітнього закладу і групи, де вони навчаються. Зрозуміло, що в групі формуються нові взаємини на основі прихильності чи, навпаки, неприхильності одних студентів до інших. Все це призводить до конфліктів.

Термін «конфлікт» в перекладі означає «зіткнення». Конфлікт виникає тоді, коли люди починають усвідомлювати, що їхні інтереси, потреби, цілі не можуть бути задоволеними у разі збереження існуючої системи соціальних відносин і починають діяти так, аби змінити ситуацію. В залежності від змісту, характеру та спрямованості таких дій конфлікт може наростати, пом'якшуватись, або розв'язуватись [6].

У закладі вищої освіти найважливішу роль в соціалізації студента відіграє студентська група. Спілкуючись між собою, студенти здобувають навички соціальної взаємодії, збільшують набір соціальних ролей, розширюють уявлення про власну особистість. Розходження в моральних установках, нормах, цінностях, поведінці часто ставлять студента в конфліктну ситуацію. В академічній групі встановлюються та існують свої взаємини, еталони й норми поведінки, цінності й соціально-психологічний клімат. Зіткнення різних тенденцій у намірах, відносинах, мотивах і поведінці може призвести до конфлікту. Конфлікти стають невід'ємною частиною студентського життя [1].

Варто зауважити, що в інклюзивних студентських групах причинами виникнення конфліктів можуть також стати: низький рівень самооцінки у студентів з особливими освітніми потребами, підвищена тривожність, вразливість, сором'язливість, а також відсутність гнучких навчальних програм та підвищена втомлюваність цих студентів. Також до причин появи конфліктів в інклюзивних студентських групах можна віднести

наступні стилі поведінки здорових студентів: домінантність у спілкуванні, консерватизм у мисленні, необґрунтована критичність щодо партнера по спілкуванню; порушення персонального простору партнера; різке і несподіване прискорення темпу розмови, навмисне створення дефіциту часу при вирішенні проблеми; приниження особистості партнера по спілкуванню і його прав (перебивання, ігнорування контактів, небажання визнати його правоту в судженнях і т.п.); постійне нав'язування своєї точки зору; демонстрація своєї постійної зайнятості, небажання допомогти; підкреслення різниці з партнером на свою користь; нещирість, нестриманість, негнучкість, несправедливість.

Типовими для студентів-першокурсників з особливими освітніми потребами є проблеми, пов'язані з соціально-психологічною адаптацією до навчання в інклюзивній студентській групі, що зумовлені новою соціальною ситуацією розвитку, зміною умов життєдіяльності, певною соціальною ізоляцією, їхнім ставленням до власної інвалідності та особливими міжособистісними взаєминами. Наслідками соціально-психологічної дезадаптації першокурсника з особливими освітніми потребами можуть стати негативні психогенні реакції, емоційна нестабільність, особистісна та ситуативна тривожність, низька самооцінка та мотивація досягнень. Тому дуже важлива діяльність усіх працівників закладів вищої освіти у забезпеченні ефективної взаємодії студентів з особливими освітніми потребами в студентському колективі, що зумовлюється позитивним емоційним самосприйняттям, налагодженні комунікативних зв'язків, спільній діяльності здорових студентів та студентів з особливими освітніми потребами на засадах толерантності та партнерства. Усе це сприятиме зниженню рівня соціальної ізоляції, а відтак, й покращенню адаптації молоді з особливими освітніми потребами до умов навчання у вищій школі.

З огляду на те, що однією з причин виникнення конфліктів в інклюзивних студентських групах є психологічні особливості розвитку студентів з особливими освітніми потребами, ми провели дослідно-експериментальну роботу серед 15 студентів з особливими освітніми потребами спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького національного університету, які навчаються в інклюзивних студентських групах на денній та заочній формах навчання.

Для проведення нашого дослідження ми обрали наступні методи та методики: методику «Визначення рівня самооцінки особистості»; методику «Оцінка рівня товариськості» (В. Ряховський); анкету з визначення рівня соціалізованості студентської молоді та методику діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. Гришиної).

Першою у дослідженні ми обрали методику «Визначення рівня самооцінки особистості» [2]. Метою її проведення стало визначення рівнів самооцінки у студентів з особливими освітніми потребами. Результати дослідження рівнів самооцінки у студентів з особливими освітніми потребами спеціальності «Соціальна робота» наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні самооцінки студентів з особливими освітніми потребами спеціальності 231 Соціальна робота

№ з/п	Рівень прояву	Кількість студентів	%
1.	Високий рівень	3	20
2.	Середній рівень	5	33,3
3.	Низька рівень	7	46,7

За результатами дослідження ми з'ясували, що високий рівень самооцінки наявний лише у трьох студентів (20%), середній рівень наявний у п'яти досліджуваних (33,3%), а низький рівень самооцінки був діагностований аж в семи опитаних (46,7%). Ці результати свідчать, що для більшість студентів з особливими освітніми потребами спеціальності «Соціальна робота» болісно переносять критичні зауваження на свою адресу, намагаються пристосуватися до думки інших людей, страждають від надлишкової сором'язливості, мають низьку мотивацію у виявленні своїх професійних інтересів, нахилів, домагань.

За допомогою наступної методики «Оцінка рівня товариськості» (В. Ряховський) [4] ми визначили рівень комунікації майбутніх соціальних працівників з особливими освітніми потребами. Результати аналізу проведеної методики дали змогу нам встановити, що високий рівень комунікації наявний лише в одного студента з особливими освітніми потребами (6,7%). В значній частини опитаних студентів виявлено середній та достатній рівень комунікації (по 33,3% в кожному випадку). Ці дані говорять про те, що більшість студентів з особливими освітніми потребами є допитливими, товариськими, терплячими у спілкуванні та здатні відстоювати свої думки. В свою чергу, низький рівень комунікативних здібностей було діагностовано в 26,7% студентів, що свідчить про те, що вони є замкненими, самотніми, не бажають налагоджувати нові контакти у спілкуванні. Результати дослідження за методикою «Оцінка рівня товариськості» (В. Ряховський) відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження комунікативних здібностей в студентів з особливими освітніми потребами

№ з/п	Рівень прояву	Кількість студентів	%
1.	Повна відсутність навичок комунікації	0	0
2.	Низька комунікація	4	26,7
3.	Середній рівень комунікації	5	33,3
4.	Достатній рівень комунікації	5	33,3
5.	Високий рівень комунікації	1	6,7
6.	Надмірний рівень комунікації	0	0
7.	Надкомунікаційний рівень	0	0

За результатами проведеної нами авторської анкети з визначення рівня соціалізованості студентів з особливими освітніми потребами ми встановили, що для більшості опитаних складно визначитись з тим, якими людьми вони є (66,7%). Так, зокрема, 13,3% студентів вважають себе принциповими; 6,7% респондентів відповіли, що вони цілеспрямовані особистості, 6,7% опитаних вважають себе вольовими і 6,7% студентів стверджують, що вони чесні люди.

На питання анкети про те, як складаються взаємини з оточуючими людьми 46,7% опитаних студентів відповіли, що вони легко вступають в контакт з новими людьми. Для 46,7% студентів складно встановлювати нові взаємини з людьми. В свою чергу, взагалі не змогли відповісти на це питання анкети 6,7% опитаних.

На питання анкети про те, як часто для досягнення мети студенти йдуть на компроміс зі своєю совістю, більшість опитаних відповіли, що їм доводиться іноді так робити (60%). А 6,7% респондентів зазначили, що ніколи не йдуть на компроміс зі своєю совістю та 33,3% опитаних часто так роблять.

На питання анкети «Яке з прагнень для Вас найбільш характерне останнім часом?» більшість респондентів відповіли, що прагнуть, перш за все, до встановлення нових зв'язків, знайомств з цікавими людьми (46,7%) та до професійного зростання (46,7% %). В свою чергу, прагнення заробити виявив лише один студент (6,7%).

Досить цікавими для нас стали відповіді студентів з особливими освітніми потребами на питання анкети про те, як вони поведуть себе у ситуації конфлікту. Так, більшість опитаних відповіли, що прагнуть гідно вийти з конфлікту (53,3%), 26,7% студентів прагнуть знайти компромісне рішення і 20% респондентів відповіли, що нічим не поступаються своєму опоненту в конфлікті.

Отож, за результатами проведеного анкетування серед студентів з особливими освітніми потребами ми з'ясували, що більшість з них не мають чіткого уявлення про те, якими особистостями вони є. Також ми з'ясували, що половині опитаних студентів легко вступати в контакт з новими людьми, а іншій половині – складно встановлювати нові взаємини з людьми. Результати проведеного анкетування показали, що студенти з особливими освітніми потребами в конфліктній ситуації прагнуть понад усе гідно вийти з конфлікту, а не шукати компромісних рішень.

Останньою методикою, використаною у нашому дослідженні стала «Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. Гришиної)» [3]. Метою її проведення було визначення способу поведінки студентів з особливими освітніми потребами в конфліктних ситуаціях. Результати дослідження способів поведінки в конфліктах студентів з особливими освітніми потребами відображені в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати діагностики схильності студентів з особливими освітніми потребами до конфліктної поведінки

№ з/п	Рівень прояву	Кількість студентів	%
1.	Змагання	4	26,7
2.	Пристосування	3	20
3.	Компроміс	1	6,7
4.	Уникнення	3	20
5.	Співпраця	4	26,7

Як видно з таблиці 3, більшість студентів з особливими освітніми потребами проявляють прямо протилежні стилі поведінки у конфлікті: 26,7% студентів прагнуть до співпраці, а 26,7% виявляють бажання змагатися за захист власних інтересів. Досить цікавим для нашого дослідження є те, що значна частина опитаних взагалі прагнуть до уникнення конфліктів або ж виявляють бажання пристосуватися до конфліктної ситуації. На жаль, лише один студент виявив прагнення до знаходження компромісів у конфліктній ситуації.

Отже, отримані дані проведеного діагностичного дослідження стали підставою для розробки шляхів розв'язання конфліктів в інклюзивних студентських групах. Цими шляхами, на нашу думку, мають бути:

- навчання звичайних здорових студентів уникати у спілкуванні зі студентами з особливими освітніми потребами так званих «оцінних

стереотипів», адже стереотипізація спрощує процес пізнання іншої людини або сприяє упередженню у її сприйманні;

- розвивати емпатію у міжособистісному спілкуванні студентської молоді. Емпатія допомагає адекватному розумінню інших людей. Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом пізнання людини людиною;

- формування умінь в здорових студентів уникати каузальної атрибуції у спілкуванні зі студентами з особливими освітніми потребами. Розуміння часто ускладнюється дефіцитом інформації, який обумовлює каузальну атрибуцію. Цей феномен є своєрідним засобом інтерпретації та оцінки суб'єктом інших на основі буденного, життєвого досвіду. Каузальна атрибуція передбачає заповнення інформаційних прогалів шляхом характеристик, причин поведінки на основі минулого досвіду;

- розробка та впровадження тренінгу як дієвого методу попередження та подолання конфліктів в інклюзивних студентських групах. Тренінг для студентів є ефективною моделлю виховання, що відтворює ситуацію творчого пошуку. Тренінгові заняття являють собою практичні групові вправи з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію;

- проведення індивідуальних співбесід з метою виявлення несприятливих умов побуту і навчання студентів з особливими освітніми потребами;

- надання консультацій з питань подолання проблем особистісного характеру студентів з особливими освітніми потребами (непорозуміння з близькими людьми, організації співпраці зі здоровими студентами та ін.);

- залучення студентів з особливими освітніми потребами до активної участі в роботі студентського клубу взаємодопомоги, клубу за інтересами, до волонтерської діяльності.

Таким чином, отримані результати проведеного дослідження показали, що однією з основних причин появи конфліктів в інклюзивних студентських групах є психологічні особливості розвитку студентів з особливими освітніми потребами: низький рівень самооцінки, болісне переживання критичних зауважень на свою адресу, намагання пристосуватися до думки інших людей, низька мотивація досягнення успіху, почуття самотності, небажання налагоджувати нові контакти у спілкуванні, відсутність чіткого уявлення про те, якими особистостями вони є та інші. З огляду на ці результати, ми розробили шляхи розв'язання конфліктів в інклюзивних студентських групах, які, на нашу думку, мають допомогти здоровим студентам

співпрацювати та ефективно взаємодіяти зі студентами з особливими освітніми потребами протягом навчання в закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. *Психология личности в конфликте* : Учеб. пособие. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. 474 с.
2. Немов Р. С. *Психология* : Учеб. для высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. М. : ВЛАДОС, 2001. 640 с.
3. Райгородский Д. Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие*. Самара : Издательский Дом БАХРАХ-М, 2002. 672 с.
4. Рогов Е. И. *Настольная книга практического психолога*. Москва : ВЛАДОС, 1999. 384 с.
5. Софій Н. З. *Обеспечение инклюзивного подхода при преподавания гражданского образования*. Громадянська освіта: теорія і методика навчання. 2008. С. 154-164.
6. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. *Соціальна робота (теорія і практика)* : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. К. : ВМУРОЛ «Україна», 2008. 574 с.

Анастасія ТУРГЕНЄВА,

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

Дар'я ЗЛЕНСЬКА,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.2.043.2-056.2/.3

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. Подано

результати експериментального дослідження особливостей соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами раннього дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти.

The article considers the problem of social adaptation of children with special educational needs to preschool education. The results of an experimental study of the features of social adaptation of children with special educational needs of early preschool age to the conditions of preschool education are presented.

У сучасному світі інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в заклади дошкільної освіти – це глобальний соціальний процес, який впливає на всі високорозвинені країни. Він ґрунтується на готовності суспільства та держави переосмислити систему поводження з людьми з обмеженими можливостями з метою реалізації своїх прав на рівні можливостей в різних сферах життя, включаючи освіту.

Заклад дошкільної освіти – це соціальний заклад, який забезпечує педагогічно збалансовану соціалізацію дітей, формує моделі поведінки дитини з особливими освітніми потребами, її цінності, систему взаємовідносин із соціальним середовищем. Цей інститут відповідає за процес соціального розвитку особистості, покликаний сприяти її входженню в соціальний світ та розвивати внутрішній потенціал дитини. У нього є свої значні і цілком специфічні соціально-виховні завдання, серед яких найважливішими є розвиток соціальної компетентності дітей, формування їх індивідуальності, здатності до творчого самовираження, правильна побудова взаємовідносин з навколишнім середовищем, дорослими та іншими дітьми. Така відкритість закладу дошкільної освіти позначається на освоєнні дітьми соціуму та світу загалом, пізнанні та усій різноманітності його суспільних зв'язків та відносин, заснованих на активному, послідовному та суб'єктивному сприйнятті. Ключовим результатом цієї діяльності є розвиток успішної взаємодії з оточуючим світом. Саме тому заклад дошкільної освіти стає важливим соціальним інститутом соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Базовий компонент дошкільної освіти України, Закони України «Про дошкільну освіту», «Про освіту» акцентують увагу на дитині як найвищій цінності. Так, однією з провідних сфер освітньої діяльності визначається стратегія життєздатності дітей, забезпечення їх гармонійної адаптації та функціонування в соціумі.

Для дітей з особливими освітніми потребами процес соціальної адаптації проходить дещо складніше, на відміну від дітей, що розвиваються у межах норми. Вони важко засвоюють навчальну програму, повільніше працюють на заняттях, потребують додаткової уваги з боку вихователя, інколи не можуть взаємодіяти з однолітками.

Ефективність соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в сучасному світі обумовлена тим, наскільки успішно відбудеться процес адаптації до умов закладу дошкільної освіти. Починаючи з дошкільного віку, слід навчити дитину взаємодіяти з іншими дітьми, знаходити відповіді на певні хвилюючі питання, для того щоб в подальшому житті не виникало складнощів у взаємодії з навколишнім світом.

Українська дошкільна освіта традиційно виступає гарантом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу дошкільної освіти. Саме тому сучасні дослідження віддають перевагу закладу дошкільної освіти як певному інституту соціалізації, який створює всі належні умови для всебічного розвитку дитини, формування здатності адаптуватися до навколишнього середовища (Л. Артемова, А. Богуш, Т. Жаровцева, Т. Поніманська та ін.).

Питаннями соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами раннього та молодшого дошкільного віку до закладів дошкільної освіти займаються такі дослідники, як Н. Аксаріна, Н. Ватутіна, Т. Жаровцева та ін. Тому проблема соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами на етапі дошкільного дитинства як сензитивної до засвоєння сукупності соціальних норм стає актуальною сьогодні.

Дослідженню проблем освіти дітей з особливими потребами присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: Ю. Василькової, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, А. Шипіциної та ін.

Вихідні теоретико-методологічні положення цього питання сформульовані у працях А. Авцина, В. Войтко, О. Кононенко, Б. Паригіна, О. Петровського, В. Слюсаренка, Г. Царегородцева та ін.

Вступ до закладу дошкільної освіти – складний етап у житті дитини, важке випробування її психологічного здоров'я. Зміна соціальних взаємовідносин позначається на тому, що багато дітей з особливими освітніми потребами стають тривожними та досить замкнутими, не бажають йти на контакт як з іншими дітьми, так і з дорослими. Для цього потрібна всебічна допомога педагога соціального в адаптації дитини до закладу дошкільної освіти для того, щоб подальша соціалізація пройшла успішно.

У результаті аналізу наукової літератури з означеної проблеми було визначено, що протікання процесу соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами охоплює чотири етапи, які проходять

майже всі діти, вперше приходячи до закладу дошкільної освіти. В залежності від етапів соціальної адаптації виділяють такі ступені адаптаційного періоду дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу дошкільної освіти: легкий, середній та важкий. З'ясовано, що сучасний стан дошкільної освіти характеризується цілісним підходом до особистості дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. Це пояснюється необхідністю тісного взаємозв'язку родини, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами та закладу дошкільної освіти, об'єднаного на засадах взаємодопомоги та підтримки.

Результати проведеного нами експериментального дослідження особливостей соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу дошкільної освіти дають підстави зробити певні висновки.

На констатувальному етапі дослідження нами було визначено вихідний рівень соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами під час відвідування закладу дошкільної освіти. Критеріями соціальної адаптації було виокремлено емоційний, мотиваційний та соціальний. Дані, отримані під час експерименту засвідчили, що вихованцям закладів дошкільної освіти віком 5 років властивий високий рівень соціальної адаптації (40%). Разом з тим, є респонденти, які виявляють середній (40%) та низький (20%) рівні соціальної адаптації.

На основі отриманих діагностичних даних була розроблена та впроваджена соціально-педагогічна програма соціальної адаптації з метою оптимізації перебігу соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. Програма передбачала проведення адаптаційних ігор, дня доброти, ранкових зустрічей та ігрових вправ на згуртованість дитячого колективу.

У рамках експерименту було також передбачено налагодження ефективної взаємодії між педагогом соціальним, вихователями та батьками дітей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Визначено форми роботи з батьками: індивідуальні (бесіди та консультації), групові (групові бесіди за попередньою згодою батьків; групові консультації; дні відкритих дверей; лекторії; зібрання батьківського комітету; батьківські консилиуми), колективні («дні батьків»; бесіди та конференції; вечори питань та відповідей) та інноваційні (створення дерева родоводу; родинний «міст»; дні довіри; дні доброти; родинна скринька; аукціон інновацій). Вихователям надавались консультації та рекомендації щодо допомоги дитині з особливими освітніми потребами під час адаптаційного періоду.

Таким чином, упровадження соціально-педагогічної програми забезпечує ефективність організації процесу соціальної адаптації дітей з

особливими освітніми потребами до умов закладу дошкільної освіти, сприяє подоланню поведінкових проблем дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко Т. Д. Теорія і технологія соціалізації дитини в умовах дошкільного навчального закладу : навч. посібн. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. 206 с.

2. Індекс інклюзії : дошкільний навчальний заклад : навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю.М.; Під заг. ред. Шинкаренко В. І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.

3. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.

4. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 №2628-III. URL:<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

5. Соціально-психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. Ямпіль, 2013. 32 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Катерина ПЕТРОВСЬКА,

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

Юлія САФОНЕНКО,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.2.015.31:[364.2:330.544.2

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті запропоновано шляхи розв'язання проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку культури споживання, що знайшло своє відображення у її теоретико-методичному обґрунтуванні та впровадженні відповідних умов. Подано результати проведеної дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов формування у дітей старшого дошкільного віку культури споживання; проаналізовано результати дослідження.

The article proposes ways to solve the problem of forming a culture of consumption in older preschool children, which is reflected in its theoretical and methodological justification and implementation of appropriate conditions. The results of the conducted experimental work on checking the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of a culture of consumption in children of older preschool age are presented; the results of the research are analyzed.

У нормативних освітніх документах (Закони України “Про освіту”, Про дошкільну освіту”, “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021р.”, “Базовий компонент дошкільної освіти” тощо) наголошено, що метою сучасної дошкільної освіти є формування різнобічно розвиненої, життєво компетентної особистості, яка здатна діяти у змінюваному довкіллі. Серед завдань виховання й розвитку дітей дошкільного віку виокремлено й такі: формування у дітей дошкільного віку безпеки праці, оволодіння навичками практичної діяльності, основами культури споживання та ін.

Проблема споживчої поведінки людей є науково актуальною в умовах сьогодення. Особливо актуальною є вивчення культури споживання дітей старшого дошкільного віку, адже у вітчизняній та зарубіжній літературі цьому питанню майже не приділялася увага.

З позиції психології, філософії та педагогіки дослідженнями культури споживання займалось багато науковців, а саме: В. Мясіщев, Д. Кікнадзе, В. Радаєв, П. Фресс та Ж. Піаже, А. Леонтєв, А. Здравомислов, Т. Марченко, Ю. Резник, Е. Смірнов, А. Абрамова, Ю. Васильєв, Л. Кураков, А. Нісімчук, І. Сасова, Н. Хроменков, Ю. Шаронін, Б. Шемякін, А. Шпак та ін. Проблемам соціалізації дітей, присвячені дослідження В. Воробйова, О. Волжиніна, І. Дементьєвої, Л. Карцева, П. Козирьова та ін.

Питання формування споживчих знань у дітей старшого дошкільного віку висвітлено в дослідженнях, присвячених економічному вихованню дошкільників (О. Галахова, Т. Галговська, В. Гербова, Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Н. Кривошея, Ю. Лелюк, Л. Лохвицька, Н. Побірченко, А. Сазонова, І. Сасова, Г. Шатова та ін.).

Однак, більшість дослідників (Дж. Піагет, М. Мескон, І. Альошина та ін.) вважають, що ця вікова категорія не може суттєво впливати на споживчий попит товарів та послуг, адже в силу свого віку діти, на відміну від інших категорій споживачів, мають обмежені можливості у самостійному користуванні грошовими коштами і не володіють знаннями, вміннями і навичками, достатніми для повноцінного порівнювання альтернатив при виборі товарів і послуг. Отже, з точки зору купівельної спроможності, вони не можуть бути названі споживачами в повному розумінні цього слова.

Більшість робіт західних фахівців (А. Furnham, Jones, L. Furby та ін.), які досліджували уявлення дітей про різні сфери економіки, представляють вік дітей від 12-17 років. Зокрема, ряд досліджень спрямований на вивчення споживчих переваг дітей 12-13 років, особливостей їх ставлення до власності, розуміння дітьми ролі грошей, уявлення про підприємницьку діяльність (К. Danziger, A. Straus, R. Sutton, G. Jahoda та ін.).

У рідкісних випадках в роботах деяких з вищеназваних авторів вивчення економічних уявлень дітей про поняття власності і ставлення до грошей, починається з віку 5-8 років. Таке обмеження віку з боку дослідників видається необґрунтованим, так як, на думку автора концепції етичної педагогіки А. Валявського, сензитивним періодом для засвоєння дітьми економічних уявлень є саме період з 5 до 7 років. Ми вважаємо за необхідне, розширити, існуюче розуміння природи і функцій споживчої поведінки розглядом споживчої поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Отже, в результаті аналізу наукової літератури з проблеми формування культури споживання дітей старшого дошкільного віку, особливостей їхньої

економічної соціалізації було з'ясовано, що в зарубіжній і вітчизняній соціальній психології соціалізація розглядається як багаторівневий процес. Залежно від критеріїв виділяються вікові стадії соціалізації або стадії включення в трудову діяльність. Також як і щодо стадій, у вітчизняній і зарубіжній психології немає єдиної думки про механізми соціалізації, але все ж більшість авторів виділяють в якості механізмів соціалізації ідентифікацію і наслідування.

Визначено, що соціалізація дітей старшого дошкільного віку має різні спрямованості і види, зокрема, одним з її видів є економічна соціалізація. На даний момент ні в зарубіжній, ні у вітчизняній соціальній психології немає єдиної думки про інститути і стадії проходження соціалізації дітьми старшого дошкільного віку, але всі автори сходяться на тому, що існують значні відмінності соціалізації дітей від соціалізації дорослих, що виражаються в якісному протіканні процесу. Основний пріоритет в розробці даного питання належить зарубіжним дослідникам, які не дивлячись на масштабність і глибину вивчення питання економічної соціалізації дітей, на наш погляд, недостатньо уваги приділяють дошкільному віку, вважаючи дану категорію дітей нездатними засвоїти економічні категорії.

З'ясовано, що споживча поведінка дітей старшого дошкільного віку визначається провідними для даного віку потребами, які на цьому віковому етапі спрямовані на соціальне орієнтування. Процес прийняття рішення може здійснюватися на всіх етапах, а в силу ряду причин деякі етапи дитина може пропускати, такі як безпосередньо процес покупки, що дозволяє нам робити акцент саме на споживчій здатності дітей старшого дошкільного віку, а не купівельній. Також споживча поведінка дітей дошкільного віку, як і поведінка дорослого, піддається впливу соціально-психологічних детермінант, представлених у вигляді культурних чинників, домогосподарства і референтних груп.

На констатувальному етапі дослідження нами було визначено такі завдання: вивчення потреб дітей старшого дошкільного віку як джерела формування споживчих переваг; виявлення особливостей протікання процесу прийняття рішення про покупку дітьми старшого дошкільного віку; вивчення факторів зовнішнього середовища, які впливають на придбання дітьми товарів і послуг; вивчення умов, що визначають накопичення знань і умінь в області споживання.

В результаті дослідження всі випробувані були розділені на два класи: клас активних споживачів і клас пасивних споживачів товарів і послуг. Група пасивних споживачів включає в себе до 64% випробовуваних. Група активних споживачів склала 36% від усіх учасників експерименту. Класи випробовуваних отримали свої назви виходячи з наявності або відсутності постійного досвіду в придбанні товарів і послуг.

Результати аналізу експериментального дослідження особливостей культури споживчої поведінки дітей старшого дошкільного віку як соціальної групи показали, що на споживчу поведінку дітей старшого дошкільного віку впливає наявність вільних грошових коштів, наявність власного досвіду в процесі придбання товарів і послуг, а також доступність джерел економічної інформації. Наявність саме цих показників формує індивідуальні особливості споживчої поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз результатів констатувального зрізу засвідчив необхідність поглибленої роботи із цього напрямку. Метою такої роботи має стати оволодіння знаннями щодо виховання в дітей ціннісного ставлення до бажань інших людей, прагнення спрямовувати результати власної діяльності на покращення свого життя та близьких людей, уважно ставитися до власних потреб, замислюючись над тим, чи не шкодять вони суспільству й довкіллю.

Упровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти запропонованих занять буде сприяти формуванню основ культури споживання та буде слугувати інструментом перетворення як змісту так і умов роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Розроблена методологія дослідження проблеми споживчої культури як регулятора поведінки дошкільників, заснована на системному підході і погляді на дитину як на цілісну особистість, формуванні основ культури споживання.

Отже, загальна характеристика експерименту дозволила визначити такі особливості організації виховної роботи щодо формування споживчої культури у дітей старшого дошкільного віку: робота з дітьми базувалася на засадах дошкільної педагогіки; стимулювала мотивацію, когнітивні риси та діяльність дітей, мала характер виховання культурних звичок; характеризувалася активною участю батьків; побудована з урахуванням сучасних умов закладів дошкільної освіти; спрямовує та стимулює мотивацію до пізнання культури споживання, здійснюється відповідно до діяльнісного підходу в освіті та забезпечує стабільний розвиток дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан Т. М. Формування економічного досвіду старших дошкільників // Вісн. Черніг. нац. пед. ун-ту. Сер: Педагогічні науки. 2015. Вип. 125. С. 296–299.

2. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник; М-во освіти і науки України. Київ: Слово, 2008. 403 с. : іл., табл.

3. Грама Н. Г. Економічне виховання особистості дитини-дошкільника. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності: монографія. Одеса: Вид. Бакаєв В. В., 2013. С. 16–19.

4. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / авт. кол. наук. кер. К. А. Крутій. Запоріжжя: ЛПС, 2016. 160 с.

5. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.]; авт. кол.: Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богінч [та ін.]. 3-є вид., доопрац. та доп. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.

6. Діденко Л. М. Вчимося рахувати гроші. Київ: Країна Мрій, 2008. 64 с.

7. Довбня А. Ведмедикова крамниця: заняття з економіки для старших дошкільнят // Дошк. виховання. 2013. № 5. С. 34–35.

Катерина ПЕТРОВСЬКА,

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

Тетяна СЕЛЕЦЬКА,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364-787.7-053.3:[37.091.231:004.77

**БЛОГ (ІНТЕРНЕТ-ФОРУМ) ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ
ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГА СОЦІАЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті запропоновано шляхи розв'язання проблеми організації методичної роботи закладу дошкільної освіти, що знайшло своє відображення у її теоретико-методичному обґрунтуванні та розробці відповідних методичних рекомендацій. Охарактеризовано розроблену методичку по створенню та веденню власного сайту (блогу, Інтернет-форуму) для педагога соціального, з метою організації ефективної методичної роботи закладу.

The article proposes ways to solve the problem of organizing the methodical work of preschool education, which is reflected in its theoretical and methodological justification and the development of appropriate guidelines. The developed methodology for creating and maintaining your own website (blog,

Internet forum) for a social pedagogue, in order to organize effective methodological work of the institution, is described.

Освіта складає основу розвитку людства. Соціально-економічний прогрес залежить від здатності держави забезпечити освітою всіх членів суспільства, надати можливість кожній людині досягти успіху в сучасному світі.

Однією зі складових цього процесу є широке впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій в усіх ланках освітньої галузі та її діджиталізація. Це стосується не тільки освітнього процесу, а й управлінської (методичної) діяльності, забезпечення оперативності прийняття рішень, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, створення єдиного інформаційно-освітнього простору, електронних засобів навчального та загального призначення, забезпечення відповідного моніторингу стану освітньої галузі тощо. Це все те, без чого не можлива сучасна європейська освіта, розвиток професійних навичок та наукових досліджень.

Тому, одне з головних завдань освіти сьогодні – навчити користуватися інформаційними технологіями та навчатися, використовуючи ці технології. Від того, наскільки успішно буде вирішене це завдання, визначальною мірою залежить розвиток країни, її місце у світі.

Починаючи з 2001 року, в Україні було розроблено та затверджено Програму інформатизації закладів освіти, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001-2003 роки, затверджену постановою КМУ від 06.05.2001 №436, Державну програму інформатизації та комп'ютеризації професійно-технічних навчальних закладів на 2004-2007 роки, затверджену постановою КМУ від 20.08.2003 №1300 [8]. Вони стали основою розвитку інформатизації освіти в Україні.

На виконання завдань, визначених Указом Президента України «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій» від 20 жовтня 2005 року №1497/2005, постанови Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні» від 1 грудня 2005 року №3175-ГУ та з метою створення умов для розвитку освіти і науки, підвищення ефективності державного управління шляхом впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, забезпечення реалізації прав на вільний доступ, одержання, передачу, виробництво і поширення інформації, здійснення підготовки необхідних спеціалістів і кваліфікованих користувачів Міністерством освіти і науки України було розроблено Державну програму «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки, затверджену постановою Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 №1153 [8].

Ця програма вперше забезпечує комплексне вирішення питання інформатизації та комп'ютеризації освітньої галузі, а саме:

- оснащення закладів та установ освіти сучасною комп'ютерною технікою, відповідним ліцензійним програмним забезпеченням навчального та загального призначення;
- підключення закладів та установ освіти до мережі Інтернет та доступ до світових інформаційних ресурсів;
- розбудову інфраструктури національної науково-освітньої телекомунікаційної мережі, створення освітнього Інтернет-порталу та електронних інформаційних ресурсів;
- створення єдиного інформаційно-освітнього простору;
- підготовку та перепідготовку науково-педагогічних працівників;
- впровадження дистанційного навчання;
- забезпечення функціонування української мови в інформаційному комп'ютерному середовищі тощо.

Важливою проблемою впровадження ІКТ є не просто наявність комп'ютерів у закладах освіти, а можливість доступу до мережі Інтернет. В цілому сьогодні по всій Україні 70% комп'ютерів закладів освіти мають вихід в Інтернет, але у сільській місцевості цей показник нижче. Вирішенню цього питання сприяє спеціально прийнята програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2005-2010 роки».

Однак більшість актуальних проблем інформатизації суспільства практично не вивчаються в системі освіти. Не готуються до цих умов і викладачі вузів. Система підготовки та підвищення кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів в цьому плані не відповідають сучасним вимогам.

Цей тривожний факт повинен стати об'єктом уваги як співробітників вузів, так і політиків, державних діячів нашої країни, оскільки якість освіти – не тільки гуманітарна проблема, але й стратегічний фактор соціально-економічного розвитку країни, забезпечення її національної безпеки.

Науковим підґрунтям для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управління закладом освіти є праці сучасних науковців України. У працях Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова та ін. відображені питання систематизації управлінської діяльності. Проблеми впорядкування збору, обробки та збереження організаційно-управлінських даних ґрунтовно розглянуті такими вченими як В. Биков, В. Гуменюк, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Луначко, В. Пікельна, В. Руденко та ін.

Використанню інформаційних технологій приділяли увагу О. Андріянова, З. Пожидаєва, Н. Сомилкіна, Л. Забродська, Л. Жиліна, Е. Палат, М. Бухаркіна, М. Мойсеєва, А. Петров та ін. Так, наприклад, Г. Єльнікова вважає, що «використання комп'ютерних технологій в управлінській діяльності дає можливість забезпечити своєчасне надання оперативної інформації працівнику, який приймає рішення, з урахуванням її характеру; своєчасне надання аналітичної інформації; надання оптимального обсягу інформації; надання рекомендацій за вибором рішень та скорочення тривалості процесу вироблення рішення» [6].

Аналізуючи праці вчених, можна зробити висновок, що інформатизація системи освіти має два напрями – впровадження інформаційних технологій безпосередньо в освітній процес та інформатизація системи управління освітою. Погоджуючись з напрацюваннями науковців, зазначимо, що в швидкоплинних умовах актуальним стає пришвидшення використання інформаційних потоків в закладі освіти. У наукових працях це питання висвітлюється фрагментарно, а питання комплексного застосування інформаційних потоків в закладі дошкільної освіти не висвітлено взагалі.

Вплив інформаційних технологій на процес організації методичної роботи закладу дошкільної освіти є значним, оскільки прямо пов'язаний з підвищенням ефективності роботи як кожного педагогічного працівника окремо, так і освітньої установи в цілому. Вони прямо впливають на конкурентоздатність на сьогоднішньому освітньому ринку. Використання комп'ютерних мереж, Інтернету та інтернет-технологій, програмних продуктів наскрізної автоматизації управлінських процесів сьогодні не просто питання лідерства у сфері надання освітніх послуг, але і виживання в найближчому майбутньому.

Для швидкого і безпомилкового контролю операцій повноцінного аналізу існуючої ситуації, тобто для забезпечення високої ефективності педагогічного процесу та високої якості надання освітніх послуг, неминучим і незамінним стає впровадження автоматизованих інформаційних систем управління.

За визначенням М. Калініна, «управління – це послідовна зміна станів неперервний рух від мети до результатів» [6]. Поставивши мету, керівник має забезпечити її реалізацію одержанням необхідної інформації про стан суб'єкта управління. Тому збір, аналіз і передача інформації іншим суб'єктам керівної підсистеми важливі ланки управлінського циклу.

На основі аналізу інформації керівник приймає рішення, а відтак організовує його виконання й контролює та аналізує якість проведеної роботи. Динамічність й оперативність – головні складові управлінської діяльності, що в повній мірі забезпечують упровадження ІКТ. Саме тому метою нашого дослідження стало визначення особливостей упровадження інформаційно-комунікативних технологій в управлінську та методичну роботу КЗ «Дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) №17 «Червона шапочка» Кам'янської міської ради.

В результаті аналізу документів, спостереження та інтерв'ювання керівництва закладу та педагогічного колективу нами було зроблено узагальнюючі висновки. В закладі дошкільної освіти інформаційно-комунікативні технології використовуються у таких напрямках:

Використання ІКТ у внутрішньому контролі. Контроль як засіб зворотного зв'язку в управлінській діяльності дозволяє отримувати інформацію про стан освітнього процесу, його результативність. Тому система внутрішнього контролю розглядається як підсистема загальної цілісної

системи управління і як самостійна відносно цілісна система, що дозволяє виділити її власні підструктурні компоненти.

З метою оперативного проведення внутрішнього контролю в електронному режимі керівництвом закладу складається перспективний і поточний графіки, які дозволяють швидко прослідкувати діяльність його суб'єктів, визначити його вид і терміни, а також ознайомитися з результатами. Ця інформація зберігається в сервері й доступна всім вихователям, що забезпечує відкритість і демократичність внутрішнього контролю.

Використання ІКТ під час звітування закладу дошкільної освіти. Діяльність **закладу дошкільної освіти** постійно потребує різного роду звітування. Відтак, збереження статистичних даних, різного роду довідок і методичних матеріалів значно полегшує такий вид роботи й забезпечує його оперативність. Уся інформація по **закладу дошкільної освіти** зберігається на сервері, відповідно систематизується й узагальнюється за категоріями. Крім того завдяки комп'ютерним технологіям уся інформація про **заклад дошкільної освіти** подається у вигляді таблиць, діаграм, графіків, що забезпечує компактне донесення великого обсягу систематизованого матеріалу, наочно демонструє стан справ, дає змогу провести порівняння, що в сучасному інформаційному середовищі є життєво необхідним.

Використання ІКТ для отримання інформації. Досвід переконує, що без інформації про хід і проміжні результати, без постійного зворотного зв'язку процес керування неможливий. Відсутність необхідної інформації паралізує процес керування. Найбільш важливою є інформація отримана в системі внутрішнього моніторингу. Зміст моніторингу визначається адміністрацією залежно від мети і конкретних завдань. Тому адміністрації необхідно розібратися в отриманих фактах, провести їх сортування, відсіяти несуттєві, виділити головні, оцінити їх із погляду впливу на хід і результати освітнього процесу й тільки потім прийняти найбільш обґрунтовані й оптимальні рішення. Зберігання й систематизація потоків інформації забезпечуються тільки використанням комп'ютерів із відповідним програмним забезпеченням.

Розвиток моніторингової роботи педагогічних працівників займає вагоме місце в структурі діяльності **закладу дошкільної освіти**, адже володіння інформацією дає можливість адміністрації оперативно контролювати роботу колективу, своєчасно виявити недоліки й приймати відповідні управлінські рішення, бачити реальний рівень педагогічної майстерності, результати діяльності вихователя й сприяти його творчому росту.

Особливою рисою моніторингу є надання про відповідність фактичного результату очікуванням, прогнозуванням. У **закладі дошкільної освіти** створено мобільну систему моніторингу педагогічних працівників у вигляді таблиці «Ехел», у яких у відповідні графи вносяться дані про кожного працівника, а вони «будують» діаграму. Це дає змогу

відтворювати картину діяльності вихователя за підсумками року й прослідковувати його педагогічний ріст протягом атестаційного періоду. Подібний моніторинг позитивно впливає на роботу вихователів, створює ситуацію доброзичливої конкуренції, забезпечує демократизацію й відкритість в оцінюванні роботи. Його результати використовуються під час проведення атестації педагогічних працівників.

Використання ІКТ у методичній роботі. Входження України до європейського освітнього й культурного простору потребує значних змін у системі освіти, зокрема подальшого вдосконалення освітнього процесу через упровадження комп'ютерних технологій. Така форма діяльності закладу освіти стане можливою тільки після підготовки до роботи в новому інформаційному просторі через сучасні засоби телекомунікацій.

Упровадження ІКТ у методичну роботу досліджуваного **закладу дошкільної освіти** сприяє підвищенню науково-методичного рівня вихователів через організацію навчання з використанням комп'ютерів у підготовці й проведенні занять, для узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду.

Упровадження ІКТ у освітній процес і, зокрема, у методичну роботу **закладу дошкільної освіти** нині стає необхідністю, адже інформаційне суспільство потребує інформаційної культури від кожного його члена.

Основними напрямками методичної роботи з використанням ІКТ є:

1. Створення методичної бази та обладнання кабінетів (підключення до Інтернету, наявність принтерів, сканерів).

2. Організація й проведення занять для вихователів із напрацювання навичок роботи із сучасними операційними системами й прикладом програми забезпечення («Microsoft Power Point», «Microsoft Office Exel»).

3. Підготовка матеріалів методичного характеру (схеми, рекомендації). Такі матеріали дають можливість вихователю самостійно вдосконалювати свій методичний і науковий рівень. Творчою групою розробляються методичні рекомендації щодо використання ІКТ у освітньому процесі, рекомендується відповідна література, сайт в мережі Інтернет, інструкції з використання навчальних програм.

4. **Поширення** передового педагогічного досвіду. Не менш важливим напрямом роботи є створення дошкільної медіа теки передового педагогічного досвіду як вихователів **закладу дошкільної освіти**, так і Інтернет-скарбнички передового педагогічного досвіду вихователів України і близького зарубіжжя. Це дає змогу вихователям оперативно ознайомлюватися з досвідом роботи з окремої проблеми, сприяє виявленню перспективного педагогічного досвіду, ініціює до створення авторського продукту. У **закладі дошкільної освіти** створена й постійно поповнюється медіа тека досвіду роботи вихователів, що дає змогу адміністрації оперативно прослідкувати творче зростання вихователя протягом року чи за атестаційний період.

5. Створення галереї – презентацій творчих вихователів **закладу дошкільної освіти**, що розкривають їх педагогічну майстерність і творчий потенціал.

Звичайно, великі можливості щодо ознайомлення з передовим педагогічним досвідом відкриває робота в мережі Інтернет, завдяки якій підготовка методичних матеріалів стає більш ґрунтовною.

Також ми здійснили аналіз блогів, створених педагогічними працівниками закладу дошкільної освіти у мережі Інтернет за допомогою спеціально розробленою схемою. Результати свідчать, що переважна більшість з них створюють особисті інформаційні ресурси для представлення результатів своєї роботи. Утім, блог, як засіб мережної взаємодії, може використовуватись педагогом і так:

1) блог як інформаційно-освітнє предметне середо вище – компонент відкритого середовища освітньої установи;

2) блог як електронне портфоліо педагога – спосіб оцінювання професійної компетентності, а також інструмент рефлексії професійної діяльності;

3) блог як персональне навчальне середовище (персональне освітнє оточення), персональний освітній простір – засіб реалізації освітньої потреби (професійні спільноти, інструмент читання новин тощо).

Також для оцінювання блога ми використали методику Ю. Запорожцевої і Л. Фамілярської, які, з метою виявлення ставлення педагогів до використання потенціалу ІКТ у професійній діяльності, склали відповідну анкету [2, с. 117]. Усього в опитуванні взяло участь 116 представників педагогічного колективу закладу дошкільної освіти. На запитання «Які переваги використання веб-технологій в організації методичної роботи закладу дошкільної освіти?» відповіді було узагальнено і згруповано так:

– розміщення матеріалів і посилань на веб-ресурси у відкритому доступі, можливість проводити заняття з використанням ІКТ – 15%;

– участь в онлайн-дискусіях, підвищення власного професійного рівня і рівня свого навчального матеріалу – 37%;

– зворотний зв'язок, що забезпечує активний обмін досвідом з колегами своєї країни та інших країн – 39%;

– створення авторських і колективних публікацій, тобто колективна розробка нових інформаційних освітніх ресурсів – 9%.

Також, на думку більшості опитаних, висока інтерактивність навчання під час використання блогу – це можливість дистанційно спілкуватись, надавати підтримку один одному, навчатися і створювати навчальні матеріали в групі професіоналів із різних областей країни.

Результати анкетування свідчать, що важливим фактором використання сучасних веб-технологій є те, що цей процес не потребує спеціальних знань. Це є основою зростання популярності ІКТ серед усіх категорій користувачів мережі Інтернет, особливо серед педагогів.

Автори вказують, що під час розробки питань для оцінювання блогу виникла низка труднощів, обумовлених суб'єктивністю оцінки будь-якого продукту творчої діяльності. В оцінюванні блогу були й специфічні моменти, оскільки він є складною мультимедійною структурою, що включає різні цифрові об'єкти. У кожному окремому випадку уточнення вимагають такі поняття, як «авторство», «автентичність», оскільки іноді буває складно відрізнити, що є плодом діяльності самого власника блогу, а що транслюється автоматично з інших інтернет-джерел.

Оцінювання блогу стосовно його можливостей щодо розвитку професійної компетентності педагогів починається з його вмісту (контенту). У запропонованій анкеті автори, крім вмісту, пропонують оцінити й форму. Під формою автори мають на увазі не стільки художнє оформлення блогу, скільки відповідність принципам освітнього дизайну. В анкету введено поняття навчального середовища блогу. «Упорядкування» цього середовища передбачає розробку навчальних сценаріїв, які будуть реалізовані в блозі. На цьому етапі необхідно не тільки творче мислення, але і знання сучасних технологій, тому й вибрано назву «технологічність» для даної групи критеріїв. Як зазначають дослідники, критерії соціальності виникли тому, що перебуваючи у відкритому середовищі мережі Інтернет, автори блогу взаємодіють не тільки між собою «всередині блогу», але й з «навколишнім світом» – з іншими відвідувачами блогу.

Як уважає С. Сергєєва, «невідривно пов'язано з інтернет-спілкуванням і поняття мережного етикету» [6]. Крім загальноприйнятих норм етикету, в Інтернеті існують і свої, специфічні, дотримання яких в освітньому блозі є однією з важливих умов його легітимності як освітнього ресурсу. Запропонована анкета [6], як бачимо, не обмежується набором технічних правил з ведення блогу, а задає своєрідний «освітній стандарт» для використання нового веб-інструменту і створення інформаційно-навчального веб-середовища.

Отже, використання ІКТ виводить організацію методичної роботи досліджуваного **закладу дошкільної освіти** на новий, більш ефектний рівень, що відповідно позитивно впливає на освітній процес **закладу дошкільної освіти** і сприяє постійному творчому зростанню вихователів.

Таким чином, в результаті проведеної дослідної роботи, можна зробити певні висновки. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес **закладу дошкільної освіти** забезпечує поступовий перехід освіти на якісно новий рівень. Інформаційні технології позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: його мету, зміст, методи, засоби й організаційні форми, що дозволяє вирішувати складні й актуальні завдання щодо забезпечення інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення й самостійності педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блог // Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%C1%EB%EE%E3>.
2. Блог. Википедия – свободная энциклопедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блог>
3. Бойко Л. Б. Елементи інноваційних форм роботи та технології URL: <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog5/title-299>
4. *Вінницька Н. М., Стельмащук С. А.* Можливості використання освітніх блогів. Технологія веб 2.0. // Інформатика в школі. № 7 (43). 2012. 80 с.
5. Осадчий В. В. Передумови та технології створення освітніх Інтернет-ресурсів / Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2009. № 22–23. С. 162–170.
6. Пересечанський В. І. Інформаційне забезпечення управлінської діяльності керівника закладу освіти URL: http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/peresechans.pdf.
7. Рождественская Л. Как оценить образовательный блог? // Образовательная галактика Интел. URL: <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=13>
8. Романич Н. В. Особливості впровадження Інтернет-технологій URL: <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog5/title-291>

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

Ольга БОЙКО,

доктор філософських наук, професор
кафедри психології, політології та соціокультурних технологій
Сумського державного університету

УДК 37.04

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

В статті розглядаються парадокси сучасного суспільства знань. Акцентовується увага на необхідності, в сучасних умовах, не тільки вчити людину все життя, а на необхідності вчитися самостійно все життя.

The article examines the paradoxes of the modern knowledge society. Emphasis is placed on the necessity not only to teach a person all his life but on the need to learn independently all his life.

Сьогодні показує, що становище людини в суспільстві, її матеріальне і моральне благополуччя, можливість реалізувати свої матеріальні і моральні потреби, свої здібності, навіть вільний час багато в чому залежать від її освіченості. А інтелектуальний потенціал є визначальним чинником прогресивного розвитку суспільства. Досвід кінця ХХ століття на прикладах Японії, Південної Кореї і США наочно показав можливості швидкого та ефективного розвитку держави на базі піднесення освітнього рівня громадян. Тому, сьогодні, на зміну існуючої парадигми освіти, основу якої становлять класичні і “модерністські” зразки, приходить парадигма, де основою є безперервність освіти. І це важливо в рамках глобалізації освіти, як процесу все більшого пристосування системи навчання до запитів глобальної ринкової економіки. Враховуючи все зростаючу залежність економіки від знань (так звана “економіка знань”), ідея створення Єдиної світової освітньої системи, заснованої на єдиних освітніх стандартах, вимагає, знову ж таки, постійного оновлення знання в будь-якій сфері. Навчальна діяльність усіх без винятку груп населення стає основним засобом розвитку і відтворення, тобто складається суспільство, що перманентно навчається. Тим самим, різко зростає попит на освіту, особливо вищу, і, в той же час, відбувається її масовизація. Вимогою часу стає відкрите і дистанційне навчання. Глобалізація породжує маркетизацію освіти, яка

починає розглядатися як сфера підприємництва, інвестування засобів, надання платних послуг тощо.

Отже, в процесі професійної діяльності людина постійно повинна поповнювати запас знань та навичок, підвищувати свою кваліфікацію. І ціллю такої освіти є розвиток самостійності, відповідальності, здатності адаптуватися до нових умов та викликів життя.

Але, є й інший бік глобалізації освіти. За усіма різноманітними проявами ховається однозначна суть, а саме, система освіти має бути зорієнтована на підготовку високопрофесійних вузькопрофільних фахівців у сфері інформатики, менеджменту, новітніх технологій, маркетингу тощо, тобто функціонерів, що відповідають викликам глобальної економіки, постіндустріальної цивілізації, інформаційного суспільства. Отже, такий підхід до проблем освіти свідчить про те, що освіта повинна бути лише функціональною структурою в загальній системі глобального суспільства.

І, як наслідок, встановлюється парадоксальна ситуація де, з одного боку, освітній простір звужується до необхідного мінімуму – підготовка фахівців, що відповідають запитам глобальної економіки. А з іншого боку, завдяки сучасним освітнім технологіям відбувається розширення освітнього простору.

Отже, модернізація освіти – веління часу, умова сучасного життя. Будь-яка національна система освіти, що не модернізується, безперспективна. Не випадково переважна більшість держав заявила про те, що якість їх систем освіти значною мірою вплине на національне процвітання.

У зв'язку з цим дуже гостро стоїть проблема модернізації освітньої сфери і в Україні. З'явилися нові соціальні вимоги до системи української освіти, її специфічних проблем, які викликані зміною системи цінностей і соціальних пріоритетів, а також економічними і політичними викликами. У цих умовах до освіти висуваються принципово нові духовно-моральні та соціально-економічні вимоги. Серйозне значення в структурі цих змін приділяється самостійним навчальним діям, все більш очевидним стає недостатність традиційних пасивних форм навчання. Але, в той же час, виникають і нові проблеми. На це звернув увагу, ще на початку століття німецький філософ Ганс Георг Гадамер, який підкреслював, що одночасно з процесом становлення інформаційного суспільства і зростанням потреб у знаннях, зменшується контроль за розподілом знань і їх доступністю [3, с. 52].

У сучасному інформаційному суспільстві йде постійний процес виробництва нових соціокультурних зразків поведінки, нової системи цінностей, актуалізується проблема впровадження нових технологій не

тільки у виробництво, а й у сферу дозвілля, активних, інноваційних методів навчання. І, безпосередньо, соціальна функція інноваційних форм навчання полягає в тому, що їх застосування допомогло б вирішити проблему освітньої нерівності, вираженої в обмеженні доступу до отримання освіти при існуючому механізмі відбору залежно від рівня успішності. Освітня діяльність є системоутворюючою ознакою “суспільства знань”. Нові освітні технології мають на увазі можливість навчання з використанням сучасних систем телекомунікацій, електронних навчальних матеріалів і віртуальних електронних бібліотек, застосуванням нової методології навчання. Важливим стає навчання самостійному добуванню знань, методам самостійної індивідуальної роботи. “Інтеграція соціальних сил викликана освітніми процесами, що широко поширилися, окремі елементи яких входять до складу освітньої системи. Саме на цьому рівні значною мірою закладається і формується здатність людей осмислювати свої потреби” [2, с. 47]. Природно, що це вимагає істотної перебудови усієї інфраструктури освітньої системи. Нині освітні процеси мають бути, головним чином, спрямовані на те, щоб надати людині доступ до джерел інформації, обсяг якої постійно зростає, та отримання компетенції стосовно користування інформацією, її переробки і оцінювання (медіакомпетенція). Отримання знань в офіційних освітніх структурах і поза формальними освітніми інстанціями виражається в повсюдно поширеному різноманітті і розподілі знань, яке обумовлене появою останнім часом нових інформаційних технологій.

Проте, спираючись на твердження Ф. Кессля, Н. Кутчера, Х. Отто, Х. Циглера [4, с. 23], відмітимо, що ця тенденція має, у свою чергу, певну силу руйнування, оскільки виникає проблема ексклюзивності знання, коли певні обрані кола є своєрідною “аристократією” вже на рівні доступу до освітніх інстанцій і технологій, через що для багатьох не залишається доступу до навчання. Додаткові перешкоди з’являються вже на рівні використання, з цієї причини істотна частина населення, знову ж таки, виявляється відлученою від можливості брати участь в освіті протягом життя.

Наприклад, спостерігаючи за змінами та оцінюючи майбутнє суспільство, Р. Мюнхмайер оцінює його як суспільство знань, в якому важливу роль відіграватиме бажання і вміння вчитися, бажання нового, інтелігентність і креативність. У той же час він акцентує увагу на тому, що сучасне суспільство стає суспільством ризику, де має бути забезпечена ідентичність на основі колективної самоорганізації і особистої відповідальності [6, с. 7].

А, наприклад, австрійський філософ К.-П. Лісман пише: “Суспільство знань – це не якесь особливе розумне суспільство. Помилки, які

допускаються у ньому, недалекоглядність і агресивність, що панують у ньому, є не меншими, ніж в інших суспільствах. Викликає сумнів також, що у ньому буде більш високий загальний рівень освіти. Метою суспільства знань є не мудрість, не самопізнання, і навіть не духовне осягнення світу, щоб краще зрозуміти його закони. До парадоксів суспільства знань належить те, що воно відмовляється від досягнення мети пізнання – істини. У цьому суспільстві вже ніхто не вчиться, щоб щось знати, а навчається задля самого навчання. Адже в основі суспільства знань лежить теза, що усяке знання швидко застаріває і втрачає свою цінність” [5, с. 26].

Стає очевидним: знання і інформація зазнають глибоких взаємопов'язаних змін. Про це застерігав Ж.-Ф. Ліотар, який писав, що їх поява все частіше обмежується ситуаціями, коли заздалегідь відомо, що вони затребувані та ефективні (перформативні). У цьому відношенні будь-яка інформація набуває рис комп'ютерної. Прагнення до перформативності викликає зниження рівня, а то і відмирання усіх видів знань, які виявляються незатребуваними і неефективними. Наприклад, філософія і естетика не відповідають критерію перформативності, тоді як вивчення фінансів або менеджменту, навпаки, відповідає цьому критерію. Інформація все частіше стає товаром. «Знання більше не передаватиметься en bloc [як єдине ціле], один раз і на все життя, швидше воно сервіруватиметься, як стіл у ресторані, відповідно до меню, причому буде розраховане на вже зрілих людей, які мають роботу, або хотіли б працювати, і метою його буде вдосконалення їх умінь і підвищення їх шансів на просування по службі” [1, с. 160].

Необхідно відмітити, що в суспільстві знань відбувається не лише стрімке зростання потреби в нових знаннях, але й стрімке старіння уже набутих. У світі, де обсяг світового знання інтенсивно зростає, кожен індивід повинен проявляти готовність до цих змін, якщо він не хоче втратити зв'язок зі знаннями про суспільство, економіку та інші сфери суспільного життя. Набуття знань при цьому виявляється актуальним протягом всього життя людини, причому її компетенція повинна постійно підлягати перевірці і оновленню. А також постійно відбувається стимуляція здатності індивіда до самонавчання. У цьому сенсі освіта і, насамперед, передавання і отримання компетенції стосовно самоосвіти надає соціальних і освітніх можливостей.

Німецький дослідник В. Нарштедт розглядає освіту як глобальний чинник переживання, як елемент світу, пов'язаного з подіями і простором переживань. Він відмічає, що новою метою навчання замість боротьби культур стає кооперація, а відповідно до змінених потреб формуються нові місця навчання. Результати його емпіричного дослідження “просторових переживань” позначили перспективи подальшого розвитку цих просторів у

глобальні навчальні центри. “Вони мають бути більш відкритими для саморегулюючого навчання, практикувати інтенсивніші форми навчання і сильніше інтегрувати різні емоційні, комунікативні і тематичні повчальні рівні. Слід прагнути до балансу між навчанням, розвагою і споживанням” [7, с.4].

Сфера завдань і профіль пропозицій освітніх інститутів у цьому контексті визначається по-новому. У диференційованому розгляді виокремлюють такі аспекти, як інтернаціоналізація, проникливість освітніх систем, розширення кооперації і відкритість для інших життєвих сфер, плюралізація місць навчання, віртуалізація.

Все це є вимогою часу, тому що сучасний науково-технічний розвиток сприяє досить швидкому впровадженню високих технологій, насамперед інформаційно-комунікативних. Змінюється характер професійної діяльності, з'являється більше універсальна, високомобільна модель праці, збільшується кількість вільного часу, який заповнюється новими видами і формами дозвілля. Тому підвищується затребуваність більш універсальної освіти, яка б надала можливість реалізовувати себе в нових умовах життя.

Отже, освіта сьогодні стає ще більше значущою та важливішою. Вона стає вирішальним ресурсом життєвої організації і одночасно потребує нового визначення і точнішого сприйняття того, що ж означає освіта, як слід її організувати, щоб кожний окремий індивід був залучений до процесу навчання. Освіта повинна допомагати людям виконувати завдання, до вирішення яких вони не були підготовлені спочатку, підготувати їх до нелінійної течії кар'єри, до роботи в команді, до незалежного використання інформації, розвивати свої здібності, і, нарешті, закласти основи комплексного підходу до суворих реалій практичного життя. І саме це дає система безперервної освіти, яка направлена на реалізацію наступних функцій:

- 1) забезпечення адаптації людини до постійно змінюючихся умов не тільки у професійній діяльності, а й соціального середовища шляхом надання можливостей організації особистої освітньої траєкторії на протязі всього життя;
- 2) закріплення, об'єднання освітніх ресурсів суспільства;
- 3) формування освітнього соціального партнерства як компонента громадянського суспільства.

Таким чином, вивчення освіти в соціальному сенсі викликає інтерес як з інституціональної точки зору, так і в контексті суб'єктивної картини світу окремо взятої людини, оскільки питання про освіту – це питання про управління людським капіталом, інтелектуальним і професійним потенціалом суспільства. Прагнення суспільства до того, щоб стати

інформаційним, продиктоване закономірностями розвитку і вимогами часу. Нинішній стан речей такий, що сучасні тенденції в освіті – це не лише пошук нових форм (а частіше трансформованих старих), а потреба в “знанні про знання”, що орієнтоване на перспективу. Це пошук нових технологій, нових життєвих рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна – М. : Институт экспериментальной социологии. – СПб. : Алетейя, 1998. 160 с.
2. Brunold, A. Globales Lernen und Lokale Agenda 21. Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der “Einen Welt” *Global Learning and Local Agenda 21. Aspects of Communal and Educational Processes in “One World”, Wiesbaden, 2004. 47 s.
3. Gadamer, H.-G. Education is Self -Education [Text] / H.-G. Gadamer // Journal of Philosophy of Education, 2001. – Vol. 35. – № 4. – P. 531–542.
4. Klein, H. E. Offene Schule und Wissensgesellschaft – ein Gegensatz? Virtuelle Konferenz: Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft, 1998/11, Heinrich – Boell – Stiftung. – 278 S.
5. Liessmann, Konrad. Theorie der Unbildung. Die Irrtuemer der Wissensgesellschaft [Text] / K. Liessmann. – Muenchen : Pieper Verlag. 2008. 176 S.
6. Muendimeier, R., Otto, H.-U., Rabe, U. – Kleberg Bildung – uhd Lebenskompetenz; / R. Muendimeier, H.-U. Otto, U. Rabe. – Kinder – und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, 2002. 267 S.
7. Nahrstedt, W. Tanz statt Kampf der Kulturen: Reiseziele als globale Lemorte, Universit byt Bielefeld, 2002. 254 S.

Лариса ЛІСІНА,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 371.14:373.1

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовується застосування системного підходу до дослідження об'єкта «технологічна підготовка вчителя початкових класів»;

проаналізовані структурні елементи об'єкта та запропоновано шляхи переведення їх в інший якісний стан.

This article is devoted to the grounds of application of the system-approach to the research-object «technological teachers training»; the structural elements of the object are analyzed and the ways of the transformation to another qualitative state are proposed.

Відставання освіти від реалій життя, девальвація її суспільної значущості, недостатнє наукове і технологічне забезпечення процесу підготовки педагогічних кадрів збільшили протиріччя між обсягом необхідних сучасному вчителю знань і вмінь, уявлень та орієнтацій, і рівнем їх опанування. Це сприяє актуалізації вивчення проблеми вдосконалення підготовки вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти. При цьому, одним з першочергових завдань в умовах формування інформаційно-технологічного суспільства, набуває розробка наукових основ формування саме технологічної компетентності вчителя, яка віддзеркалює його здатність приймати рішення та діяти відповідно до особливостей застосування сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Недаремно дослідники В.Сластьонін, І.Ісаєв і Є.Шиянов відносять до суб'єктивних умов розвитку професійної компетентності вчителя і володіння педагогічними технологіями [8, с. 51], а С.Гончаренко зазначає, що «... творчість учителя буде плідною лише тоді, коли він буде досконало володіти сучасними технологіями» [2, с. 92]. Аналізуючи поняття творчості і технологічності, М.Громкова вказує на те, що «... співвідношення творчості та технологічності в педагогічній праці – це співвідношення ідеального і реального, співвідношення професійної позиції та майстерності» [3, с. 345].

Технологічний напрям підготовки вчителя досліджувався вітчизняними фахівцями А.Алексюком, В.Бондарем, М.Громковою, М.Жалдаком, О.Іваницьким, А.Коваль, А.Нісімчуком, О.Падалкою, О.Пехотою, П.Підкасистим, О.Сергєєвим, С.Сисоєвою, І.Смолюком, О.Шпаком та ін. Однак, чим більше досліджень проводиться, тим важче вчителям усвідомити потік нових фактів. Аналітичні методи, ефективні при вивченні окремих освітніх процесів, уже не працюють при спробі розібратися в логічних зв'язках між окремими фактами (яких стає все більше). Одним із методологічних підходів до вивчення складних явищ є системний підхід, який набув поширення в різних галузях наукового знання, в тому числі і у педагогічній.

Загальній теорії систем, системному підходу, системному аналізу присвятила свої праці велика кількість філософів і педагогів (З.Абасов,

А.Аверьянов, Р.Акофф, Е.Квейд, В.Кузьмін, С.Оптнер, О.Сергеев та ін.), методологів і системологів (П.Анохін, В.Афанасьєв, І.Блауберг, Л.Заде, В.Кушнір, В.Садовський, О.Уємов, П.Щедровицький, Е.Юдін та ін.). Вивченню педагогічних систем присвячені роботи А.Алексюка, С.Архангельського, Ю.Бабанського, В.Безпалька, Б.Гершунського, В.Гриньової, В.Давидова, Т.Дмитренко, А.Зотова, Т.Ільїної, І.Ільясова, Н.Кузьміної, В.Лозової та ін.

Модель цілісної багаторівневої освітньої системи, яка має власний зміст, багатовимірну структуру, що забезпечує її реалізацію й подальший розвиток у соціально-культурному середовищі, представлена в теоретико-методологічному дослідженні А.Лігоцького. Дисертаційна робота В.Моторіної стосується особливостей розвитку системи методичної підготовки майбутніх учителів математики; Н.Морзе проектує систему методичної підготовки вчителів інформатики; В.Шарко – систему методичної підготовки вчителя фізики; В.Курок – цілісну систему загальнотехнічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання.

Але суперечність між об'єктивною необхідністю підготовки вчителя початкових класів, здатного вносити науково обґрунтовані зміни до трансляційної основи технологій з урахуванням особливостей учнів і власних можливостей, і відсутність науково обґрунтованого підходу до формування технологічної компетентності вчителів в умовах впровадження концепції Нової української школи потребує всебічного дослідження факторів, що впливають на освітній простір в цілому та окремі елементи професійної освіти. Пошук шляхів розвитку технологічної підготовки вчителів початкових класів обумовив завдання нашого дослідження: застосувати системний підхід до дослідження об'єкта «технологічна підготовка вчителя початкових класів на курсах підвищення кваліфікації».

Поняття «системний підхід» трактують як: 1) «конкретно-науковий метод діалектико-матеріалістичної методології, що має загальнонаукове значення» (В.Ніколаєв, В.Брук) [7, с. 23]; 2) незалежну частину діалектико-матеріалістичної методології (В.Ізвозчиков) [4, с. 84]; 3) системний аналіз, застосування якого допомагає з'ясувати цілісність системи, дослідити її зміни в процесі розвитку, вивчити поведінку системи, зануреної в зовнішнє середовище, порівняти кілька систем, які виконують спільне завдання (А.Лігоцький) [5, с. 92-93]; теоретично особливу і внутрішньо єдину дослідницьку позицію науковців (І.Блауберг, В.Садовський, Е.Юдін) [1]. Цінність системного підходу як методології пізнання полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт, явище в динаміці, «цілісності інтегративних властивостей об'єкта» [9, с. 5], або зв'язків між елементами об'єкту.

Характерною рисою системного підходу є його високий рівень узагальненості з опорою на ряд діалектичних принципів: взаємозв'язку і розвитку, залежності і незалежності, якісної відмінності частки і цілого. Крім того, в системному підході можна виділити і ряд специфічних **принципів**: системності, ієрархичності, інтеграції, формалізації [10, с. 120], які дозволяють вивчати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків, а також скоординованості усіх елементів; передбачають ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленування цілого на частини, розглянуті в єдності; характеризують структурну впорядкованість об'єкта. Указані принципи допомагають визначитися із основними етапами системного дослідження.

Вчені по-різному визначають ці етапи, вдаючись іноді до ретельної деталізації, а іноді приводячи їх у загальному формулюванні. У нашому дослідженні, при розгляді технологічної підготовки вчителя початкових класів як системи, ми будемо керуватися таким розподілом на етапи: 1) аналіз проблеми та формулювання мети дослідження; 2) визначення системи, її різновиду, функцій, цілей і властивостей; 3) визначення системоутворюючих елементів, структури системи, ієрархічних рівнів і підсистем даної системи; 4) визначення системоутворюючих зв'язків між елементами системи; 5) виявлення поведінки системи в навколишньому середовищі; 6) побудова моделі для опису системи.

Фундаментальним поняттям системного підходу і системного аналізу (як методології) є поняття «система». Синтезуючи окремі формулювання цього терміна [1; 4; 5; 6; 7; 10], визначимо систему як сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, і створюють певну цілісність та єдність. Основними якість, які повинен мати об'єкт, щоб його можна було вважати «системою» є: цілісність і членимість; зв'язок; інтегративна якість; організація.

Об'єкт, який має вищезазначені якості, можна назвати системою і використовувати для його дослідження використовувати системний аналіз. Спираючись на все вищевикладене, ми можемо визначити об'єкт «технологічна підготовка вчителя початкових класів» як систему: 1) цей об'єкт представляє єдине і цілісне утворення, але в його складі можуть бути виділені цілісні елементи; 2) між елементами об'єкта і його якість існує стійкий зв'язок, більш міцний, чим зв'язок елементів об'єкта з елементами поза об'єктом; 3) рівень організації технологічної підготовки проявляється в зниженні ентропії у порівнянні з ентропією системоутворюючих факторів, які визначають можливість формування цього об'єкта; 4) якості технологічної підготовки не визначаються повністю властивостями елементів, які входять в її структуру. Застосування системного підходу дає можливість пояснити й такі важливі ознаки системи «технологічна

підготовка вчителя початкових класів» як зміст, функції, цілі, види, впорядкованість, динамічність, взаємозалежність і взаємозв'язок системи і середовища, ієрархічність, множинність тощо.

Структуру системи визначають як організовану сукупність зв'язків між її підсистемами і елементами, що розглядаються безвідносно до процесів, які відбуваються в цих зв'язках [9, с. 83-86], а також сукупність необхідних та достатніх для досягнення мети відношень між компонентами [6, с.113]. Функції системи – це особливий цілісний структурний або функціональний стан, який виражається в новому якісному змісті всіх її елементів, а також у їх співвідношенні. Система виникає, формується і функціонує у відповідному напрямі для реалізації певних цілей. Цілі визначаються внутрішніми характеристиками системи, а також множиною компонентів, які не входять до складу системи, яка досліджується, але впливають на неї або зумовлені навколишнім середовищем. Розвиток системи розуміється науковцями як процес переходу з одного рівня на наступний, вищий рівень.

Технологічна підготовка вчителя початкових класів в процесі післядипломної освіти є саморегулюючою багатоаспектною структурною системою, яка здатна мобільно реагувати на зміни в освіті, відображати перспективи розвитку кожної навчальної дисципліни. Її дослідження припускає вивчення не тільки загальнопедагогічних і дидактичних факторів, але й гносеологічних, ідеологічних, психологічних, соціально-психологічних, соціологічних та ін. В кожному з цих аспектів вивчення можна знайти ті, що реально існують, або можливі варіанти оптимального рішення: як, урахувавши цільову установку, планувати, організовувати процес навчання і керувати ним.

Інтегруючи результати досліджень системного підходу [1; 5; 7; 9; 10], ми припускаємо застосування таких ідей до об'єкта нашого дослідження: кожен елемент вивчається й описується з урахуванням його місця в системі; кожен елемент системи має різні характеристики; у структурі системи спостерігається ієрархія; властивості системи виникають із властивостей елементів і навпаки; як ціле система протиставляється середовищу; невід'ємною рисою поведінки систем є доцільність; джерело перетворення системи перебуває в ній самій.

Застосування системного підходу до аналізу технологічної підготовки, на нашу думку, передбачає таку послідовність етапів: а) фіксацію деякої множини елементів, відокремленої від інших; б) визначення і класифікацію зв'язків між елементами і підсистемами; в) визначення на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків взаємодії системи з середовищем; г) виділення серед множини внутрішніх зв'язків системоутворювальних зв'язків, які забезпечують упорядкованість системи; д) виявлення в процесі аналізу

упорядкованості елементів у системі; є) аналіз основних принципів поведінки системи як цілісної множини; ж) вивчення процесів управління, які забезпечують стабільність системи і досягнення запланованих результатів.

Розглянемо **етапи застосування системного підходу до технологічної підготовки вчителя** початкових класів як педагогічної системи.

I Етап. Виділення компонентів технологічної підготовки. Ми виділяємо такі елементи в об'єкті «технологічна підготовка»: мета, зміст, технологія підготовки, педагогічне середовище, викладач, суб'єкти підготовки. Всі вони взаємопов'язані і зміни в одному компоненті приводять до змін в інших компонентах. Наприклад, компетентність (некомпетентність) викладача може привести до змін у технології, педагогічному середовищі, які в свою чергу викличуть зміни в результатах підготовки суб'єктів навчання. Або зміни в контингенті суб'єктів навчання можуть обумовити необхідність внесення змін до технологій навчання і специфіки педагогічного середовища та ін. Характеризуючи взаємозв'язки, взаємовідносини і взаємодію компонентів системи зауважимо, що зміни в компонентах не відразу приводять до змін всієї системи (зміни в технології навчання слухачів не відразу приводять до особистісного розвитку вчителя, або змінам у педагогічному середовищі та ін.), тому що для збереження цілісності і стійкості система протягом певного часу виявляє супротив змінам. Тільки після накопичення певних змін у всіх компонентах системи вона переходить у стан, який характеризується іншими якісними показниками. Має місце закон переходу кількісних змін у якісні.

II Етап. Виявлення зв'язків між елементами системи технологічної підготовки вчителя. І.Блауберг і Е.Юдін визначили типологію зв'язків як характеристики системного об'єкта і включили до неї такі типи зв'язків [1]: взаємодії, генетичні, перетворення, побудови або структурні, функціональні, розвитку, управління. Зв'язки управління, на думку авторів, відносяться до системоутворювальних зв'язків. У технологічній підготовці вчителя всі перераховані зв'язки мають місце. Вплив одного елемента на інший і систему в цілому супроводжується її переходом з одного стану в інший і набуттям нових системних якостей, що слугує підтвердженням наявності зв'язків взаємодії, породження, перетворення, управління й розвитку.

Технологічна підготовка вчителя як педагогічна система є відкритою, тобто підлягає впливу зовнішнього середовища. Середовище, до складу якого входить система «технологічна підготовка вчителя», здійснює безпосередній вплив на формування її системних якостей і функціонування.

Технологічна підготовка вчителів початкових класів виступає підсистемою їх професійної підготовки, яка в свою чергу є елементом підсистеми підготовки вчителів, котра виступає елементом системи професійної підготовки фахівців. При цьому, технологічна підготовка вчителя конкретної спеціальності ланцюгом взаємозв'язків пов'язана з системою професійної підготовки фахівців, яка, будучи зумовленою суспільним і державним устроєм, рівнем економічного розвитку, характером і типом культури, здійснює свій безпосередній вплив на інтенсивність, характер і цілі технологічної підготовки вчителя. У конкретному навчальному закладі, який виступає середовищем професійної підготовки фахівців, на результат технологічної її складової впливають матеріальна й інформаційна база, традиції педагогічного колективу, зв'язки з іншими навчальними закладами, в тому числі й зі школами, для яких готуються вчителі. Наявність спеціалізованих ліцеїв і профільних шкіл формують запит на якість та спрямованість технологічної підготовки вчителя. Середовище впливає на систему технологічної підготовки учителя, спонукаючи її до постійних змін. Однак воно не безпосередньо впливає на показники стану існування системи. Остання, зберігаючи певну автономію, незалежність від зовнішніх впливів, впливає на саму себе. При всій важливості зовнішніх факторів джерело розвитку системи перебуває в ній самій. У нашому випадку джерелом розвитку виступає суперечність між завданнями розвитку технологічної підготовки учителів початкових класів, що ускладнюються з часом, і традиційними підходами до їх розв'язання. Середовище може прискорити створення, поширення цих суперечностей, вплинути на процес технологічної підготовки вчителя через дію на її складові компоненти. Наприклад, зміна освітньої парадигми супроводжується змінами в цілях технологічної підготовки. Перехід на нові технології навчання НУШ супроводжуються необхідністю внесення коректив до підготовки вчителів, які повинні їх упроваджувати.

Технологічна підготовка вчителя як педагогічна система відноситься до динамічних систем, що розвиваються активно (змінюючись під впливом середовища, вона перетворює саме середовище). У межах системи зміни в підготовці вчителя неодмінно викликають зміни в подальшій підготовці учнів до життя, які, вступивши у взаємодію з середовищем, змінюватимуть його.

Чинники середовища мають неоднакове значення для функціонування технологічної підготовки вчителя як системного об'єкта. Одні з них впливають безпосередньо на всю систему або окремі її елементи (перехід на ступеневу підготовку фахівців та ін.), інші - виступають фоном, на якому розгортається функціонування системи (збільшення терміну навчання в

школі та ін.). При цьому різні елементи системи по-різному пов'язані з середовищем і неоднаково реагують на його впливи.

III Етап. Виявлення системотвірних зв'язків при застосуванні системного підходу до дослідження поняття «технологічна підготовка вчителя». У вирішенні проблеми визначення системотвірних чинників існує декілька напрямів. Для вирішення проблеми визначення системотвірних зв'язків для нашого дослідження необхідно «виділити за специфікою, унікальністю конкретних системотвірних чинників загальну закономірність, яка притаманна всім системам без винятку, але проявляється по-різному на різних рівнях організації» [1, с. 49]. Ми вважаємо в системі технологічної підготовки вчителя початкових класів системотвірним чинником мету цієї підготовки: елементи системи об'єднуються і функціонують для реалізації певної мети. Мета дає викладачеві інструментальні можливості, не тільки створити проект кінцевого результату), але й: 1) сконцентрувати зусилля на головному; 2) внести ясність і гласність у спільній роботі суб'єктів навчання; 3) створити еталони оцінки результатів навчання. Саме мета є об'єктивним критерієм відбору з середовища всіх елементів, і відношень, які утворюють систему.

IV. Етап. Вивчення процесів керування, що забезпечують стабільний характер існування систем і досягнення запланованих результатів. Управління можна розглядати як свідомий і цілеспрямований вплив на систему технологічної підготовки вчителя або її окремі компоненти з метою забезпечення умов для функціонування, а отже, досягнення поставлених цілей. Управління як процес активний і, безперервний має блокувати ці впливи, регулювати їх, охороняючи систему «технологічної підготовки вчителя» від руйнування.

Таким чином, застосування системного підходу до дослідження об'єкта «технологічна підготовка вчителя», дозволило встановити його структурні елементи, виявити причини їх змін та визначити можливі шляхи переведення до іншого якісного стану. Спираючись на все вищевикладене і власний досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, ми вважаємо, що удосконалення технологічної підготовки вчителя забезпечується: застосуванням андрагогічного й акмеологічного підходів у навчально-виховному післядипломному процесі для упровадження поетапного розвитку творчої особистості вчителя початкових класів; педагогічно доцільним поєднанням традиційних та інтерактивних освітніх технологій, спрямованих на забезпечення особистісно зорієнтованої взаємодії викладача й слухачів; впровадженням в навчальний післядипломний процес як технологій, спрямованих на формування методологічної компетентності, так і технологій, спрямованих на розвиток

особистісних якостей; урахуванням індивідуальних особливостей учителів у процесі організації пошукової діяльності; активізацією в слухачів спонукальних мотивів до творчого самовираження.

Найбільш актуальною проблемою подальших досліджень ми вважаємо конструювання технологій навчання вчителів, розробку систему моніторингу якості післядипломної педагогічної освіти, а також визначення критеріїв ефективності й результативності навчальних досягнень учителів у процесі технологічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М.: Знание, 1969. 48 с.
2. Гончаренко С. Методика як наука // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Випуск 1. С. 86-96.
3. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб.пособие для вузов. М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
4. Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования (Проблемы методологии и теории): Монография / Е.В. Баранова, Г.А. Бордовский, Т.А. Бороненко и др.; Под ред. В.А. Извозчиковаю СПб.: Образование, 1996. 224 с.
5. Лігоцький А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. - К., 1997. - 484 с.
6. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. 460 с.
7. Николаев В.И., Брук В.М. Системотехника: Методы и приложения. Л.: Машиностроение, 1985. 68 с.
8. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. В.А. Сластенина. - М.:Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974. – 279 с.
10. Спицнадель В. Н. Основы системного анализа: Учеб. пособие. — СПб.: «Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000. - 326 с.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Олена Виноградова,

аспірантка II курсу кафедри соціальної роботи
Харківської гуманітарно педагогічної академії

УДК 37.111.11

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО ЦЕНТРУ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

В Україні з 2012 року запроваджено посаду фахівця із соціальної роботи, діяльність яких спрямована на надання комплексних соціальних послуг вразливим верствам населення, насамперед, сім'ям, в яких виховуються діти з інвалідністю. Тому формування професійної компетенції фахівців соціальної сфери є одним із пріоритетних завдань вищої школи у галузі соціальної роботи.

Питання формування професійної компетенції фахівців із соціальної роботи привертали уваги таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як В. Сериков, К. Корсак, В. Болотов, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, І. Тараненко, В. Аніщенко, В. Ковальчук, Е. Шорт, М. Потапчук, Н. Копилова, Д. Сафін, А. Хуторський, В. Журавльова, А. Михайличенко, І. Томчук, М. Теплов, Дж. Рамен, О. Деркач, Л. Берестова, В. Зазикіна, И. Кулькова, Т. Єгорова, Т. Жаворонкова та ін.

Теоретичному аналізу професійної підготовки соціальних працівників присвячені наукові праці Л. Мітіної, П. Вейл, Л. Анциферової, І. Клімкович, Н. Кузьміної, О. Маркової, В. Огарева, Ф. Мерн, та інших.

Метою наших досліджень є розкриття змісту професійної діяльності фахівців із соціальної роботи в умовах інтегрованого центру денного перебування для дітей з інвалідністю.

На думку В. Дударьова, професійна компетентність фахівців соціальної сфери потребує нового погляду і наукового обґрунтування цілісної дидактичної системи підготовки, пошуку форм і засобів навчання і самонавчання, адекватних вимогам до рівня підготовки професіонала [1, с. 27-32].

Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи – спроможність кваліфіковано виконувати певні завдання і обов'язки. Професійна компетентність об'єднує знання, переконання, цінності, вміння, навички, досвід, готовність та здатність реалізувати коло повноважень, що визначають її відповідальність у виконанні поставлених завдань[2, с.67].

Н. Брюханова під «компетентністю» розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [3, с. 40-49]. На думку О. Ігнат'євої, компетентність - вищий ступінь володіння знанням або прояв знань[4, с. 36-41].

Основне завдання фахівців інтегрованих центрів денного перебування для дітей з особливими потребами дошкільного і молодшого шкільного віку – надання комплексних індивідуальних та групових соціальних послуг, переважно реабілітаційного і корекційного спрямування, а також проведення освітніх заходів як для дітей, так і для батьків для вирішення проблем соціального розвитку сімей цієї категорії.

Працюючи з дітьми з інвалідністю в умовах інтегрованого центру денного перебування, фахівець із соціальної роботи повинен виконувати наступні дії: об'єктивно оцінювати ситуацію в родині, виступати посередником між членами родини та соціальними інститутами; складати план роботи з сім'єю за результатами оцінювання потреб сім'ї/особи, та забезпечити його виконання, враховуючи ресурс родини; розвивати та підвищувати батьківський потенціал батьків/або осіб, які їх замінюють; проводити консультування членів родини, та в разі необхідності, залучати фахівців інших галузей; ефективно захищати інтереси дитини; сприяти залученню інших суб'єктів соціальної роботи задля задоволення нагальних потреб дітей з особливими потребами та членів їх сімей; впроваджувати обґрунтовані інноваційні технології соціальної роботи; застосовувати гендерно – чутливий підхід в організації соціальної роботи; оцінити ефективність виконаної роботи; постійно вдосконалювати професійні знання, дотримуватись державних стандартів та етичних норм.

Отже, професійна підготовка фахівця із соціальної роботи до діяльності в умовах інтегрованого центру денного перебування для дітей з інвалідністю характеризується як постійний процес, який триває протягом професійної діяльності, оскільки пов'язаний зі зміною соціального середовища, законодавства, наявністю специфічних індивідуальних потреб дітей з

особливими потребами, постійним розширенням інструментарію соціальної роботи. Важливо зазначити, що здатність досягати успіхів у професійній діяльності значною мірою залежить також від індивідуальних здібностей фахівця до самовдосконалення та самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління/ В. В. Дударьов //Грані-2015 - № 4-С.27-32 – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_4_7

2. Соціальна роботи з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч.І. Сучасні орієнтири та ключові технології/ З. П. Кияниця, Ж. В. Петрочко. – К.: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. – 256 с.

3. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті [Текст] / Н. Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. – С. 40-49.

4. Игнатьева Е. О менеджменте знаний и неявном знании в образовании [Текст] / Е. О. Игнатьева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 36-41.

Марія КУЗЬМІНА,

аспірантка кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету «Запорізька політехніка»

Віктор КУЗЬМІН,

кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету «Запорізька політехніка»

УДК 378:005.6

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ВПЛИВУ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ВИБІР ЇХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У рамках статті відзначено, що студент, коли вступає до закладу вищої освіти, прагне отримати професійні компетентності, щоб почати реалізовувати власну кар'єрну стратегію. Підкреслено, що сучасна вища освіта має великий функціональний набір, але все ж головною функцією вищої освіти як соціального інституту та освітньої програми в межах конкретного закладу вищої освіти є саме формування професійних компетентностей у конкретного здобувача вищої освіти. Українська

молодь активно планує власні кар'єрні стратегії, але в той же час досить зверхньо ставиться як до процесу детального планування кар'єрної стратегії, так і до процесу її покрокової реалізації на практиці. На нашу думку, здобувачі вищої освіти ставляться до засвоєння професійних компетенцій досить безвідповідально, і це полягає в тому, що здебільшого вони сліпо довіряють ЗВО вибір професійних компетенцій, які на час їх навчання можуть бути застарілими або такими, що не відповідають саме їх потенційним роботодавцям. Таке безвідповідальне ставлення до планування кар'єрних стратегій є одним з головних факторів кар'єрних невдач сучасної української молоді. Відзначено, що вирішення цієї проблеми повинно мати комплексний характер із залученням закладів вищої освіти, держави, органів місцевого самоврядування та студентської спільноти.

The article notes that when a student enters a higher education institution, he strives to gain professional competencies in order to start implementing his own career strategy. It is emphasized that modern higher education has a large functional set, but still the main function of higher education as a social institution and educational program within a particular higher education institution is the formation of professional competencies in a particular higher education applicant. Ukrainian youth actively plans their own career strategies, but at the same time they are quite superficial about the process of detailed career strategy planning, as well as the process of its step-by-step implementation in practice. In our opinion, applicants for higher education are quite irresponsible in the acquisition of professional competencies, and this is because for the most part they blindly trust the choice of professional competencies, which at the time of their training may be outdated or unsuitable for their potential employers. This irresponsible attitude to career strategy planning is one of the main factors in the career failures of modern Ukrainian youth. It was noted that the solution to this problem should be comprehensive with the involvement of higher education institutions, the state, local governments and the student community.

Формування професійних компетенцій є важливою складовою навчального процесу в рамках сучасної вищої освіти. Навчальний процес повинен бути побудованим відповідно до визначених компетентностей у робочих і навчальних програмах, а також силабусах. Компетентності, закладені в зазначені вище документи, визначаються на рівні профільного міністерства, закладу вищої освіти та профільних кафедр, що реалізують конкретні освітні програми. Зауважимо, що в формуванні компетентнісного компонента робочої програми майже не беруть участь здобувачі вищої освіти. Хоча за логікою саме вони повинні формувати запит на освоєння тих

чи інших освітніх програм. Процес оволодіння професійними компетенціями є важливим елементом формування кар'єрної стратегії для здобувача вищої освіти, оскільки реалізація будь-якої кар'єрної стратегії – це виконання специфічного функціоналу на різних етапах професійної реалізації. Адже в сучасному демократичному суспільстві кожна особа сама вибирає власну кар'єрну стратегію та має лише можливість опосередкованого впливу на вибір компетенцій, які вона буде освоювати в рамках освітнього процесу. Сформувані важливі компетенції для реалізації власної кар'єрної стратегії допомагає вибір циклу вибіркових дисциплін. Хоча цей вибір є умовним і в реаліях сучасної української вищої освіти заклади вищої освіти здебільшого спроможні задовольнити лише побажання більшості здобувачів вищої освіти. Адже зазвичай заклади вищої освіти проводять голосування з вибору пріоритетів студентів у сфері вибіркових навчальних дисциплін, де більшість студентів вибирають одну навчальну дисципліну з кількох запропонованих. Через неможливість забезпечити всіх здобувачів вищої освіти заняттями з вибраної дисципліни застосовується модель, коли обрана більшістю студентів навчальна дисципліна викладається представникам всієї академічної групи. Тобто в такому разі ми спостерігаємо номінальність вибору дисциплін серед студентів, що суттєво звужує їх можливості в сфері освоєння необхідних для реалізації кар'єрної стратегії компетенцій. Альтернативним шляхом впливу на розширення можливості впливу студента на отримання додаткових професійних компетенцій є активна участь у діяльності студентського самоврядування та виробнича практика. Завдяки самоврядуванню студенти можуть організовувати й бути учасниками громадських заходів, де можна на практиці засвоїти певні навички та компетенції. Хоча в такому разі справа не йде про комплексність, і зазвичай отримання тих чи інших професійних компетенцій відбувається спонтанно й іноді випадково. Зазначені приклади свідчать про те, що процес засвоєння тих чи інших професійних компетенцій відбувається без суттєвого впливу самих здобувачів вищої освіти. І в такому разі студентам залишається довіритися представникам закладу вищої освіти.

У зазначеній ситуації важливим є факт довіри здобувачів вищої освіти до самого університету чи іншого закладу вищої освіти. Починаючи з 2013 року в Україні спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості абітурієнтів, що цілеспрямовано їдуть навчатися закордон. На думку С. Трощук, «на це їх спонукають недоліки тутешньої системи освіти, тамтешні перспективи або ж два чинники одразу» [1]. Тобто можна зазначити, що українські абітурієнти, вступаючи до європейських закладів вищої освіти, розраховують отримати компетенції, що дозволять їм у майбутньому

працевлаштуватись як на вітчизняному, так і на європейському ринках праці. Працевлаштування в такому випадку відображає активну фазу реалізації кар'єрної стратегії. Вибираючи для вступу європейські університети чи коледжі, українські абітурієнти вибирають безпосередньо освоєння компетенцій, необхідних для реалізації на європейському ринку праці, а також отримання соціальних і культурних навичок, важливих для функціонування в рамках суспільств європейських країн. Адже професійні компетенції не завжди дають можливість реалізувати кар'єрну стратегію без знання мови, традицій та інших соціальних ритуалів, які є важливою складовою для майбутнього ефективного функціонування як у конкретних європейських країнах, так і ЄС у цілому. Такий стан справ зумовлює ситуацію, коли європейський заклад освіти використовується українськими абітурієнтами як соціальний ліфт для підвищення власного соціального статусу і для покращення власного матеріального становища та й добробуту родини. У такому разі можемо констатувати вторинність самого факту європейської освіти української молоді, оскільки українські студенти використовують навчання в європейських ЗВО не як можливість долучитися до кращих практик європейської освіти, а як фактор адаптації до країни, де вони збираються реалізувати власні кар'єрні стратегії на ринку некваліфікованої чи малокваліфікованої робочої сили. Через дефіцит робочої сили в багатьох країнах ЄС навіть такий шлях може призвести до працевлаштування молодого українця в сегменті як середнього, так і високого рівнів оплати праці. Досягнення зазначеного рівня працевлаштування представників української молоді на європейському ринку праці здебільшого має випадковий і несистемний характер, та слід відмітити і відносно невеликий відсоток українців, які з допомогою батьків або самостійно зі шкільних років шляхом вивчення іноземних мов та ринку освітніх послуг європейських країн спланували власні кар'єрні стратегії з орієнтацією на європейський ринок праці.

Вищезазначений досвід українських абітурієнтів спонукає замислитися з приводу того, наскільки досвід формування професійних компетенцій в закладах вищої освіти є корисним для реалізації кар'єрних стратегій української молоді. На думку Л.Черенько, у процесі здобуття вищої освіти «розширюються горизонти мислення, що, вкупі з новими знаннями, сприяє кращій адаптивності людини до мінливого середовища. Особливо цінним такий досвід може бути в періоди суспільних трансформацій, коли руйнуються попередні статусні ознаки, з'являються нові професії та сфери діяльності, розширюється коло нових можливостей» [2]. Як бачимо, українська молодь може розраховувати не на розвиток саме професійних компетенцій, що стануть запорукою її успішному старту в рамках

національного ринку праці, а саме на розвиток комунікативних та міждисциплінарних компетенцій. У такому випадку постає питання, а чи взагалі є сенс українській молоді здобувати вищу освіту з метою формування професійних компетенцій? За сучасного стану речей відповідь на зазначене питання не є очевидним і головна причина такого стану речей полягає у відсутності адекватного діалогу між представниками всіх ланок освітнього процесу у закладах вищої освіти та організацій роботодавців.

На нашу думку, існують такі шляхи підвищення рівня впливу здобувачів вищої освіти на вибір професійних компетенцій випускника закладу вищої освіти під час навчання в закладах вищої освіти:

1. Проведення соціологічних досліджень із застосуванням методу фокус-груп серед школярів старших класів та інших потенційних абітурієнтів з приводу необхідних для них компетенцій, які, на їх думку, будуть запорукою початку реалізації їх кар'єрних стратегій у випадку, якщо вони стануть здобувачами вищої освіти за тією чи іншою освітньою програмою. Результати зазначених досліджень повинні враховуватися на етапі внесення коректив у вже існуючі освітні програми та при створенні нових.

2. Застосування проєктивних індивідуальних та колективних завдань у межах навчальних дисциплін. Важливість застосування зазначеного методу дозволяє студенту вибрати напрям, за яким йому цікаво засвоювати професійні компетенції. Під час консультацій з виконання проєктних індивідуальних та колективних завдань студент має можливість індивідуально співпрацювати з науково-педагогічним складом кафедри, яка забезпечує освітню програму. Зазначена форма виконання завдань спонукає здобувачів вищої освіти до співпраці зі спеціалістами-практиками за напрямом практичного завдання, що сприяє набуттю нових професійних компетенцій студентами.

3. Розвиток менторських освітніх технологій в рамках освітнього процесу закладів вищої освіти. Загалом менторство передбачає передання практичного досвіду спеціалістами в рамках освітньої програми. На відміну від практики, менторство передбачає різноманітні варіації передачі практичного досвіду від практичних працівників до студентів без відриву від навчального та виробничого процесу, що в реальності означає поєднання освітнього та виробничих процесів. Зазначений фактор забезпечує можливість коригування процесу засвоєння професійних компетенцій. І в такому форматі можливість коригування професійних компетенцій мають як особа, що забезпечує менторську діяльність, так і сам студент, навіть з можливістю консультування з боку представників закладу вищої освіти. Такий формат засвоєння професійних компетенцій має значні перспективи в рамках діяльності закладів вищої освіти.

Слід зазначити і той факт, що незважаючи на те, що українська молодь активно планує власні кар'єрні стратегії, вона в той же час досить зверхньо ставиться як до процесу детального планування кар'єрної стратегії, так і до процесу її покрокової реалізації на практиці. На нашу думку, ставлення до засвоєння професійних компетенцій є досить безвідповідальним, і це полягає в тому, що здебільшого здобувачі вищої освіти сліпо довіряють ЗВО вибір професійних компетенцій, які на час їх навчання можуть бути застарілими або такими, що не відповідають саме їх потенційним роботодавцям. Таке безвідповідальне ставлення до планування кар'єрних стратегій є одним з головних факторів кар'єрних невдач сучасної української молоді. Вирішення цієї проблеми повинно мати комплексний характер із залученням закладів вищої освіти, держави, органів місцевого самоврядування та студентської спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Трощук С. Між батьківщиною і перспективою [Електронний ресурс] / С. Трощук – Режим доступу до ресурсу: https://zaxid.net/mizh_batkivshhinoyu_i_perspektivoyu_n1488722.

2. Черенько Л. Чи гарантує вища освіта успіх і небідне життя? [Електронний ресурс] / Л. Черенько – Режим доступу до ресурсу: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/diplom-vs-znannja-.html>.

Катерина ПЕТРОВСЬКА,

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

Наталія ВОЛЬХІНА,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.013.42.011.3-051:174

ФОРМУВАННЯ ЕТИКИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА СОЦІАЛЬНОГО

У статті запропоновано шляхи розв'язання проблеми формування у майбутніх педагогів соціальних етики ділового спілкування, що знайшло своє відображення у її теоретико-методичному обґрунтуванні та впровадженні педагогічних умов. Подано результати проведеної дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної сфери;

проаналізовано результати дослідження рівня сформованості етики ділового спілкування майбутніх фахівців соціальної сфери.

The article proposes ways to solve the problem of formation of future teachers of social ethics of business communication, which is reflected in its theoretical and methodological justification and implementation of pedagogical conditions. The results of the conducted experimental work on checking the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of professional ethics of future specialists in the social sphere are presented; the results of research of the level of formation of ethics of business communication of future specialists in the social sphere are analyzed.

В сучасних умовах розвитку суспільства, коли соціальна робота поступово набуває статусу невід'ємної частини життєдіяльності держави, професійна підготовка фахівця соціальної сфери являє собою предмет посиленої уваги вітчизняної науки і освіти. Одним з ключових питань у вирішенні даної проблеми є формування професійної культури фахівця соціальної сфери як якісної характеристики його суб'єктно-особистісного рівня, мірило розвитку й досягнень.

В сучасній науковій літературі поняття «професійна культура» має неоднозначне визначення. У широкому розумінні культура розглядається як предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, породжуються й утверджується людський сенс буття.

Як зазначає С. Вітвицька «Професійна культура фахівця, зокрема в галузі освіти, є суттєвою характеристикою особистості й професійної діяльності, спілкування і поведінки фахівця. Складовими педагогічної культури є: науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно – педагогічні якості, педагогічна техніка».

В іншому випадку педагогічна культура дослідницею В. Гриньковою розглядається як «діалектично інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей цілей, цінностей мотивів; цінностей знань, технологічних цінностей і цінностей властивостей; цінностей відносин». Вважається, що данні цінності є осями координат, на їх основі викреслюється модель педагогічної культури і які сприяють й коригують діяльність фахівця у соціальному, духовному, професійному, а також особистому просторі.

Аналіз існуючих варіантів характеристик професійної культури (Ш. Амонашвілі, С. Вітвицька, Н. Волкова, С. Гончаренко, В. Гринькова, І. Зязюн, А. Капська, Н. Кузьміна, М. Кухарев, І. Підласий, О. Щербаков,

П. Щербань, В. Ягупов та ін.) свідчить про те, що їх автори здебільшого не роблять принципових розмежувань між професійною майстерністю і професійною культурою фахівця як своєрідних показників і оцінки його кваліфікаційної підготовки в умовах вищого навчального закладу, а також досягнень на тому або іншому етапі самостійної освітньої діяльності. Крім того, незалежно від принципів інтеграції ознак в тій або в іншій моделі професійної культури, більшістю авторів підкреслюється особистісні й професійні критеріальні характеристики як провідні параметри виміру її сформованості.

Розглядаючи особистісний аспект професійної культури фахівця соціальної сфери дослідники, у контексті таких властивостей як динамічна, порівняно стала цілісна система інтелектуальних, соціокультурних і морально-вольових якостей, сформованих у процесі історично складених конкретних видів діяльності і суспільних відносин, акцентують увагу на їх співвіднесенні з нормами етики. Це зумовлено тим, що соціальна робота, як особливий вид професійної діяльності має специфічну, тільки їй притаманну сукупність ідеалів і цінностей, що склалися в процесі становлення принципів і норм поведінки фахівців. Соціальна робота містить в собі особливі ситуації, протиріччя яких необхідно вирішувати в самому процесі діяльності. Ця обставина викликає необхідність дотримуватися в діяльності специфічних моральних принципів і норм.

З огляду на це, професійна етична культура, як своєрідна система особистісних якостей працівника соціальної сфери, заснована на моральних нормах, прийнятих суспільством, що виконують функцію регуляторів спільної діяльності й існування, а також на тих професійних цінностях, що складають сутність соціальної роботи.

Сучасна вища педагогічна школа як провідний соціальний інститут, що вирішує проблему професійної підготовки фахівців усіх галузей освіти, у тому числі й фахівців соціальної сфери, окреслила комплекс завдань, пов'язаних з реформуванням освітнього процесу у вищих закладах освіти, провідними серед яких є:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку фахівця на засадах особистісної педагогіки;
- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної та соціально-гуманітарної підготовки фахівців освітньої галузі до відповідності вимогам інформаційно-технологічного суспільства;
- модернізація освітньої діяльності у вищих закладах освіти педагогічного спрямування на основі використання новітніх педагогічних,

інформаційних технологій і створення нового покоління засобів навчання (М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук, В. Грубінко, І. Бабин та ін.).

Усвідомлюючи безперечну значущість і своєчасність поставлених завдань, теорія і практика вищої педагогічної школи керується тією закономірністю, що ефективність їх розв'язання залежить від наукового обґрунтування і органічної єдності провідних складових освітньо-професійного процесу – навчання і виховання, спрямованих не тільки на підготовку майбутнього фахівця, а й на усвідомлення ним переваг обраної професії, соціального призначення і місця, яке вона посідає в ієрархії існуючих спеціальностей, формування на цій основі сталого інтересу і базових основ професійної культури.

Соціологічні, психологічні й педагогічні дослідження останніх десятиріч (О. Абдуліна, В. Андрущенко, І. Бабин, І. Бех, Я. Болюбаш, Н. Волкова, В. Волович, І. Гавриленко, В. Грубіянко, І. Зимня, І. Ільїн, А. Капська, В. Мельникова, О. Мороз, О. Невмержицький, В. Павленчик, О. Савченко, О. Семашко, В. Сластьонін, М. Степко, Н. Філіпченко, В. Шинкарук) свідчать про те, що рівень професійної підготовки сучасного фахівця освітньої галузі не повною мірою відповідає вимогам суспільства.

Одна з вагомих причин цієї невідповідності полягає в нерівнозначності уваги, яка приділяється у вищій школі навчанню і вихованню. Культ знань, якого дотримується вища школа у підготовці фахівця, прикриває культ людини, що не призводить до успіху у вихованні його особистісних якостей. Адже загальновідомим є положення про те, що навчання у вищому закладі освіти спрямоване на формування готовності майбутнього фахівця до кваліфікованої праці за обраною ним професією. Щодо виховання, то саме завдяки його цілеспрямованого впливу здійснюється становлення, формування і розвиток особистості фахівця, здатного не тільки постійно удосконалювати свій професійний рівень, а й самовіддано, керуючись демократичними й гуманістичними принципами виконувати покладені на нього суспільством і державою завдання.

Експериментальні дослідження (В. Григора, В. Донігі, І. Єрмаков, В. Караковський, О. Мармиза, В. Мельникова, В. Назаренко, Г. Несен, О. Невмержицький, Л. Новикова, В. Павленчик, І. Посохова, Н. Селиванова, О. Соколова, Г. Сорока, Л. Сохань та ін.) вказують на те, що досягнення цілей виховання особистості можливе лише за умови системного підходу до організації та здійснення виховного процесу в закладі освіти.

На необхідність упровадження системного підходу до виховання в умовах вищого закладу освіти вказують і соціологи (В. Андрущенко, В. Волович, М. Горlach, М. Дьяченко, І. Прокопенко та ін.), які підкреслюють

думку про те, що важливим виховним принципом є постановка майбутнього фахівця в об'єктивні відносини відповідної залежності, які б спонукали його обирати правильну форму поведінки і блокували б небажану, стимулювали соціально-корисну спрямованість його діяльності.

Отже, у розв'язанні завдань, пов'язаних з формуванням етики як складової професійної культури майбутнього фахівця соціальної сфери саме системний підхід має оптимальні можливості створити соціально-освітні умови, сприятливі не тільки для оволодіння даною професією, а й формування базових основ етичних відносин в системі «людина-середовище».

Викладені в сучасній літературі данні щодо особливостей організації й управління виховним процесом у вищому закладі освіти вказують на необхідність упровадження виховної системи як багатоаспектного соціально-освітнього утворення.

Разом з тим викладені в літературі рекомендації щодо організації й управління виховним процесом у вищих закладах освіти, на наш погляд, не можна вважати достатніми для вирішення питань, пов'язаних з формуванням професійної культури фахівця соціальної сфери, хоч можливість їх використання як вихідних положень не викликає сумніву. Причина полягає у тому, що в цих рекомендаціях здебільшого містяться лише загальні підходи до організації виховної системи у вищому закладі освіти без урахування специфіки впливу на становлення особистості фахівця обраної ним професії.

Актуальність вирішення цього питання зумовлена тим, що в сучасній теорії і практиці виховання студентської молоді (С. Вітвицька, С. Гончаренко, І. Зимняя та ін.) одним з важливих чинників досягнення його результативності виступає взаємовплив виховного процесу і змістовної сутності обраної професії. Представники значної кількості професій, які мають життєво важливе значення і безпосередньо пов'язані з людиною (тобто згідно класифікації Є. Клімова – «Людина – Людина») або її умовами життєдіяльності, професії з високим ступенем індивідуалізації праці, зокрема лікарська, вчительська, соціально-педагогічна та інші діяльності формують у їх носіїв не тільки майстерність, а й певні риси особистості, провідною з яких є професійна етика.

Особистість соціального працівника цілісна. Якості, яких вимагає від спеціаліста професійна діяльність, не зникають за межами закладу соціального захисту, вони живуть у його поведінці й діях постійно, у будь-яких ситуаціях і відношеннях, формуючи у громадській думці образ соціального працівника як високоморальної особистості. Відтак, досягнення цілей становлення професійної і загальної культури майбутнього фахівця потребує створення, насамперед в межах закладу вищої освіти, відповідного соціально-освітнього середовища,

складеного із сукупностей зовнішніх умов як простору, в якому відбувається повсякденна життєдіяльність студентської молоді.

Результати проведеної нами дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності педагогічних умов формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної сфери дають підстави зробити певні висновки.

На етапі констатації ми зробили спробу зафіксувати вихідні рівні сформованості професійної етики, тобто сукупності ідеалів і цінностей, ідей про належне, етичних принципів і норм поведінки, що відтворюють сутність професії й забезпечують взаємовідносини між людьми, які складаються у процесі праці і які є наслідком їх професійної діяльності.

Для визначення рівнів сформованості професійної етики майбутнього соціального педагога було виокремлено такі критерії: комунікативний критерій, емоційний критерій, моральний критерій. В якості критеріїв використовувався певний набір професійно-етичних якостей, показниками яких були – комунікативні вміння, рівень сформованості емпатійності, системи ціннісних диференціацій.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено чотири рівні сформованості професійної етики у майбутніх соціальних педагогів: високий, середній, достатній, низький. Характеристика кожного рівня дозволяє вести цілеспрямовану педагогічну діяльність з підвищення рівня сформованості професійної етики в окремого здобувача, якісно впливати на професійну підготовку соціального педагога.

В результаті аналізу сучасної теорії і практики вищої школи що до формування професійної культури фахівця соціальної сфери ми визначили що упровадження виховної системи в життєдіяльність закладу вищої освіти як педагогічно керованого соціального утворення дає можливість цілеспрямовано синтезувати зміст, форми, методи і види діяльності студентів і тим самим створити комфортні умови для всебічного і гармонічного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Формуючий експеримент нашого дослідження умовно був розділений на 3 етапи. Основна мета першого – мотиваційного етапу полягала в стимулюванні здобувачів до пізнання етичних принципів і норм поведінки. Другий етап – ціннісно-орієнтаційний був спрямований на вироблення в здобувачів позитивного ставлення до моральних норм, етичних принципів і умінь їхнього застосування у різних ситуаціях. На третьому етапі – ціннісно-діяльнісному моральні цінності і етичні принципи стають регуляторами поведінки, набувають особистісного смислу.

Кожен з етапів передбачав постановку конкретних завдань і застосування адекватних форм і методів виховної роботи: педагогічна підтримка у формуванні професійної етики; залучення здобувачів до

колективного обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій (інтерактивні методи, ігрові методи); формування в студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння ними моральних понять, цінностей норм професійної етики.

Ефективність розробленої системи формування професійної етики майбутнього фахівця соціальної сфери можна оцінювати за такими критеріями: високий рівень комунікативних здібностей; здатність керувати вираженням своїх емоцій, легко входити в будь-яку роль, гнучко реагувати на зміни ситуації, чутливість до проблем оточуючих; великодушність, емоційна відвертість, товариськість, здатність швидко встановлювати контакти та знаходити спільну мову; уникати конфліктних ситуацій, визначеність стосовно соціальних норм і володіння диференційованою структурою ціннісних орієнтацій.

Слід зазначити, що тільки комплексне забезпечення обґрунтованих педагогічних умов дає можливість успішно формувати професійну етику майбутнього працівника соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варецька О. В. Етика педагогічної взаємодії // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2016. № 51 (104). С. 80-88.
2. Васянович Г. Педагогічна етика: навч. метод. посіб. Львів: Норма, 2005. 344 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [Алексєнко Т. Ф. та ін.]; за заг. ред. І. Д. Зверєвої; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т проблем виховання НАПН України [та ін.]. Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. 535 с.
4. Мартянов Е. Ю. Этика педагога в интернет-пространстве: методические рекомендации и этические основания создания персональных сайтов учителя // Школьная педагогика. 2015. №1. С. 5-8.
5. Онопченко Г. Види взаємодії учасників освітнього інформаційно-соціального середовища // Навчання і виховання обдарованої дитини. 2015. № 1. С. 45-51.
6. Професійна етика вищої освіти: Навчальний посібник / А.П. Алексєнко, К. І. Карпенко, Л. О. Гончаренко, В. В. Дейнека. Харків: ХНМУ, 2015. 77 с.
7. Тофтул М. Г. Етика: навчальний посібник. К.: ВЦ «Академія», 2006. 416 с. URI: http://pidruchniki.com/39624/etika_ta_estetika/etika.

8. Шиманова О. Етика і професійна етика: навч.-метод. посіб. Львів: ПП Сорока Т. Б., 2012. 131 с.

Анастасія ПОПОВА,

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

УДК 378.091.011.3-057:36-051

SOFT SKILLS У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті розглядаються поняття «компетентність», «професійна компетентність», «структура професійної компетентності соціального працівника», «soft skills», «hard skills». Визначено рівні структури професійної компетентності соціального працівника та взаємозв'язок їх з рівнем вираженості професійної приналежності та сфери діяльності. Схарактеризовано перелік soft skills, сформованість яких є запорокою професійної успішності.

The article reveals the concepts of "competence", "professional competence", "social worker's professional competence structure", "soft skills", "hard skills". The levels of the social worker's professional competence structure and their relationship with the level of expression of professional affiliation and field of activity are determined. The list of soft skills, the formation of which is a guarantee of professional success, is characterized.

Модернізація системи професійної підготовки фахівців соціальної роботи у системі закладів вищої освіти є необхідною складовою якісної та сучасної освіти. Складена століттями педагогічна система не повинна руйнуватися, а повинна еволюціонувати, шляхом змінення педагогічних акцентів, зокрема формування не лише стійких професійних знань, але і універсальних компетенцій. Глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, діджиталізація різних освітніх процесів зумовлюють зміни компетентнісної парадигми вимог до соціальних працівників. Бути конкурентоздатним на ринку праці стає важче з кожним роком, що є результатом підвищення вимог до сучасних фахівців, розширення межі уявлень про соціальну роботу та високий рівень очікувань від працівників соціальної сфери. Тому, актуальним є розгляд структури професійної компетентності сучасного та

конкурентноздатного соціального працівника крізь призму м'яких (soft skills) та твердих (hard skills) навичок.

Різні аспекти досліджуваної проблеми були предметом наукового вивчення вітчизняних (С. Бацунов, О. Бікулова, Ю. Давлетшина, А. Івоніна, Н. Жадько, , І. Кунгурова, М. Чуркина, О. Чуланова та інші) та зарубіжних (Э. Крузе, Ю. Портланд) дослідників. Однак проблема розгляду soft skills у структурі професійної компетентності фахівців із соціальної роботи не була предметом окремого наукового дослідження.

Успішність та конкурентноздатність фахівця із соціальної роботи залежить від рівня сформованої професійної компетентності. Аналіз наукових та літературних джерел (Л. Анфиферова, В. Болотов, Ю. Варданян, П. Вейл, В. Серіков, І. Клімкович, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, А. Маркова, Ф. Мерн, Е. Шорт) дав можливість визначити сутність понять «компетентність» та «професійна компетентність». Систематизація наукових поглядів дослідників (В. Болотов, В. Серіков, В. Ковальчук, А. Маркова, Е. Шорт та інші) дозволила визначити значення дефініції «компетентність», яка розуміється як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. Узагальнення наукової літератури (Л. Анфиферова, Ю. Варданян, П. Вейл, І. Клімкович, Н. Кузьміна, Ф. Мерн та інші) показало, що термін «професійна компетентність» розглядається як інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь і навичок, досвіду, а також позитивного ставлення до роботи, необхідні для ефективного виконання робочих обов'язків у певній галузі діяльності. Компетентність має на увазі не тільки вміння виконувати роботу, але також здатність передавати і використовувати знання і досвід в різних професійних умовах.

Структура професійної компетентності, на думку О. Холостової розглядається як поєднання специфічних компетенцій різного типу, зокрема [4]: адаптивної компетенції – вміння передбачати і бути готовим до змін, важливим в рамках професії; інтеграційної компетенції – здатності зв'язати теорію і практику; контекстуальної компетенції – розуміння соціальним працівником широкого культурного, економічного і соціального контексту, в рамках якого здійснюється професійна діяльність, тобто здатність зв'язувати специфічне, унікальне і загальне універсальне у професійній діяльності; концептуальна компетенція – розуміння теоретичних основ своєї професії і вміння аналізувати, синтезувати і формулювати проблему, що безпосередньо пов'язано зі знаннями специфічності галузі; міжособистісна компетенція – вміння ефективно спілкуватися (усно і письмово); технічна компетенція – здатність опановувати основні професійні навички, у тому числі навички

дослідження, управління та аналізу загальних стратегій державної та соціальної політики у галузі соціальної роботи.

В розроблену структуру професійної компетентності соціального працівника, на думку Н. Шмельової входять три рівні [5]: методичний, організаторський, соціальний. Методична компетентність передбачає володіння спеціальним професійним інструментарієм – методами і технологіями соціальної роботи. Організаторська компетентність включає здатність приймати рішення, цілеспрямованість, організаційні вміння, наполегливість, самоорганізацію соціального працівника. Соціальна компетентність – професійна позиція, соціальна зрілість особистості фахівця, а також його самоефективності, комунікативності і асертивності.

Таблиця 1

Групи фахівців із соціальної роботи за ступенем вираженості різних видів компетентностей

Виражена компетентність	Група приналежності (бажаної діяльності)	Сфера діяльності
Методична компетентність	соціальні працівники – консультанти	«людина-людина»
Соціальна компетентність	соціальні працівники – місіонери	«людина-грумада»
Організаторська компетентність	соціальний працівник – фасилітатор	«людина-група»

Отже, професійна компетентність соціального працівника – це специфічна здатність індивіда, необхідна для ефективного виконання конкретних видів соціальної роботи на основі певних професійно важливих особистісних якостей, знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій

Якщо всі знання, уміння, навички, що формуються у процесі професійної підготовки соціальних працівників, розділити на дві великі категорії, то ми отримаємо: *hard skills* – тверді навички та *soft skills* – м'які навички.

Як зазначає дослідниця О. Бікулова, розвиток *hard skills* завжди присутній в рамках навчання різних фахівців, оскільки ця група відноситься до основних професійних навичок, отримання яких і є головною метою при навчанні фахівців [1]. Знаний дослідник Ю Портленд стверджує, що тверді навички – це ті, які легко спостерігати, виміряти і продемонструвати [3]. Зокрема у соціальній роботі до *hard skills* відносимо: вміння підбирати методики, методи роботи з конкретною групою клієнтів, навички розробки та проведення тренінгів та різних просвітницьких заходів соціального

спрямування, знання іноземної мови, володіння комп'ютерними програмами, володіння статистичними методами аналізу даних тощо. Тверді навички необхідні, щоб ефективно займатися обраним видом професійної діяльності. Сюди ж включаються і професійні навички.

Більшість дослідників сходяться на думці, що *soft skills* (м'які навички) – це соціальні навички. Вони не настільки очевидно вимірювані, як тверді, але саме вони найбільш ефективно допомагають продемонструвати і застосувати тверді навички. Дослідники О. Гайдученко і А. Марушев розглядають *soft skills* як навички необхідні для швидкого знаходження спільної мови з оточуючими, для легкості пошуку і підтримки зв'язків, а також успішного донесення своїх ідей оточуючим [4]. На думку В. Шипілова *soft skills* відноситься до категорії соціально-психологічних навичок, які впливають на характер соціальної взаємодії між людьми. М'які навички необхідні в будь-якому виді діяльності, зокрема і соціальній роботі.

Результати дослідження, проведеного в Гарвардському Університеті і Стенфордському дослідницькому свідчать, що внесок твердих навичок у професійну успішність [4]. До найбільш значущих «гнучких навичок» слід віднести: здатність працювати в команді, здатність приймати рішення і вирішувати проблеми (лідерство), здатність спілкуватися з людьми в організації і поза нею, здатність планувати, організовувати і виділяти пріоритети, здатність шукати і обробляти інформацію, мотивувати себе та інших.

Враховуючи структуру професійної компетентності фахівця із соціальної роботи та систему повноважень, вважаємо, що формування *soft skills* у майбутніх соціальних працівників є важливою запорукою їх професійної успішності. Зокрема, до важливих *soft skills*, які допоможуть соціальним працівникам досягти успіху у своїй кар'єрі відносимо: навички критичного мислення, організаційні навички, емоційний інтелект та емпатія, навички комунікації, навички активного слухання, здатність встановлення меж. Розглянемо кожну з них.

Навички критичного мислення. Застосовуються у роботі з метою оцінки всіх фактів, що стосуються справи. Діяльність фахівців із соціальної роботи пов'язана із взаємодією з окремими людьми або сім'ями, які потребують допомоги, та необхідністю знаходити найкраще можливе рішення для вирішення проблеми. У багатьох випадках фахівцям потрібно знаходити креативне вирішення проблем, або застосовувати контекстне мислення, яке дозволяє у будь-якій інформації бачити професійний ресурс та застосовувати у своїй професійній діяльності.

Організаційні навички. Оскільки соціальні працівники часто працюють одночасно з кількома справами, організаторські здібності можуть допомогти

їм продовжувати якісно виконувати завдання. Впорядкування паперових та електронних файлів зі справами клієнтів, а також живе спілкування потребує уміння планувати час, розставляти пріоритети. До організаційних навичок також відносимо здатність приймати рішення і вирішувати проблеми, уміння працювати в команді та підтримувати професійні зв'язки із колегами з метою якісного соціального обслуговування клієнтів, з якими працює соціальний працівник.

Емоційний інтелект та емпатія. Працюючи з клієнтами, соціальні працівники повинні використовувати емоційний інтелект, щоб інтерпретувати різні мовні та невербальні сигнали своїх клієнтів, які можуть допомогти у вирішенні їхніх справ. Ця навичка дозволяє їм краще зрозуміти різні аспекти потреб своїх клієнтів, а також ставити правильні подальші запитання, щоб зібрати більше інформації про проблему.

Навички комунікації. Соціальні працівники працюють з різними клієнтами та різними організаціями соціальної інфраструктури. Ефективні навички спілкування можуть допомогти їм тісніше співпрацювати з клієнтами, підготувати ґрунтовні справи та дати детальні вказівки. Вони також використовують комунікативні навички, щоб просто описати необхідні дії клієнтів, а також щоб мотивувати їх на вирішення проблем.

Навички активного слухання. Значна частина обов'язків соціального працівника передбачає активне прислуховування до потреб своїх клієнтів. Ця навичка допомагає їм визначити точні проблеми своїх клієнтів, щоб краще допомогти їм. Сформованість цих навичок також дозволяє соціальним працівникам розуміти будь-які вказівки менеджерів, психологів та інших фахівців.

Здатність встановлення меж. Соціальна робота є вимогливою, напруженою сферою професійної діяльності. Більшість досвідчених соціальних працівників пропонують встановити межі для встановлення балансу між роботою та особистим життям. Важливо встановити межі з клієнтами та іншими професіоналами, щоб запобігти вигоранню та підтримувати позитивні стосунки. Навичка управління часом може бути корисною у встановленні меж.

Розвиток цих навичок можливий за умови:

- включення у структуру освітніх програм не тільки професійно-орієнтованих освітніх компонент, але і дисциплін, пов'язаних із розвитком таких навичок;
- включення у змістову компоненту професійно-орієнтованих дисциплін завдань та навчальних блоків, спрямованих на формування soft skills;

- запровадження інституту менторства у системі професійної підготовки соціальних працівників з числа соціальних працівників практиків з різних організацій соціальної інфраструктури і бізнесу;
- формування у майбутніх соціальних працівників почуття соціальної та індивідуальної відповідальності за свою діяльність;
- розширення «фреймового» уявлення про соціальну роботу, як виду професійної діяльності, який традиційно пов'язують із роботою виключно з проблемними категоріями населення;
- залучення майбутніх соціальних працівників до розробки та впровадження соціальних стартапів та ідей, що можуть дозволити монетизувати знання, уміння та навички.

Однак, складність розвитку soft skills у спеціаліста цього профілю передбачає труднощі оцінки наявності та рівня сформованості цих навичок у особистості, оскільки не розроблена методика оцінки soft skills соціальних працівників. Крім того, можливість розвитку цієї групи навичок залежить від рівня розвитку людини, її особистісних якостей та професійних домагань.

Перспективними напрямками досліджень вбачаємо у вивченні можливостей модернізації систем професійної підготовки соціальних працівників з урахуванням формування soft skills; формуванні управлінської стратегії організації соціальної сфери, орієнтованої на розвиток м'яких навичок співробітників; розробці комплексу діагностичних методів, що дозволяють оцінювати та вимірювати рівень розвитку «м'яких» компетенцій соціальних працівників на різних рівнях професійної кар'єри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бикулова О. А. Что такое hard skills и soft skills? В чем разница? URL: <http://www.profconsultant.ru/poleznoe/14-2010-02-03-12-02-34/395--hard-soft-skills>
2. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Интернет-журнал Науковедение*. 2017. Том 9, № 1. С. 4–16. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>
3. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? URL: <http://dnevnykuspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html>
4. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе. М.: Дашков и К, 2008. 232 с.

5. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника: Спецкурс-спецпрактикум. М.: Институт социальной работы, 2017. 212 с.

Ірина САВЕЛЬЧУК,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

УДК 364.044.4

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ФУНДАМЕНТ ЩОДО СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Науково-методологічне підґрунтя становлення соціальної освіти становить соціальна педагогіка, в умовах відродження якої відбувається розвиток професійної підготовки соціальних працівників. Виявлено різномірні напрями у трактуванні предмету й об'єкту соціальної педагогіки та соціальної роботи. Побудова освітнього процесу підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти на науково-методологічних засадах передбачає переосмислення сутності соціальної роботи. З'ясовано, що з позицій різних форм взаємодії «навчання-дослідження-управління» розширюються професійні межі соціальної роботи.

The scientific and methodological basis for the formation of social education is social pedagogy, in the conditions of the revival of which the development of professional training of social workers takes place. Diverse directions in the interpretation of the subject and object of social pedagogy and social work are revealed. The construction of the educational process of training social workers in higher education institutions on a scientific and methodological basis involves rethinking the essence of social work. It was found that from the standpoint of various forms of interaction "learning-research-management" the professional boundaries of social work are expanding.

Вітчизняна соціальна робота проходить дуже складний власний шлях наукової ідентифікації, оскільки розвивається з одночасним відродженням соціальної педагогіки. Визначення предметом її дослідження «соціальної допомоги знедоленим дітям і профілактики правопорушень серед неповнолітніх (Герман Ноль, Гертруда Боймер)» та «проблеми інтеграції виховних чинників суспільства з метою підвищення культурного рівня населення (Пауль Наторп)» вказує на історичні джерела становлення

соціально-педагогічної теорії [2, с.19]. Проте, у методології соціальної роботи спостерігається «неузгодженість термінології, нечіткість або подвійне тлумачення багатьох понять, що не дозволяє надати чітку оцінку новим соціальним явищам і процесам», що призводить до зміщення акцентів з «вивчення соціально-педагогічних проблем на питання соціальної роботи» [2, с.20].

Наукове становлення соціальної роботи в Україні детерміновано суспільно-історичною природою практичної діяльності з надання підтримки, допомоги, захисту та підготовки до неї. Проблематичним для розвитку цілісності соціальної роботи залишається дискусійність питання щодо взаємозбагачення та взаємодоповнення теорії практикою, чи практики теорією. Відповідно до цього сформувалися позиції наукових досліджень, які намагаються усунути суперечності щодо первинності або практики, або теорії. Так, ідея цілісності соціальної роботи, спираючись на усвідомлення практичного досвіду та пріоритетних проблем практики соціальної роботи з різними категоріями населення, сприяє розвитку теоретичного обґрунтування практичної соціальної роботи. У межах такого розуміння методологічних можливостей соціальної роботи спостерігається неможливість узагальнення практичних моделей соціальної роботи та адаптаційність теоретичних засад для обґрунтування практичних дій, прийняття рішень щодо розв'язання практичних ситуацій. Як бачимо, у такому аспекті соціальної роботи як наукової теорії шлях її становлення відбувається від практики до теорії.

Стосовно методології соціальної педагогіки, то важливими її складовими визначено: систему знань про засади становлення та структуру соціально-педагогічної теорії, принципи і способи їх пізнання; систему діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки й методів оцінки якості наукових соціально-педагогічних досліджень [3, с .4]. Наявність спільних базових понять соціальної педагогіки та соціальної роботи, на думку О. В. Безпалько [1, с.6], безперечно доводить їх взаємозв'язок. Це також вказує на суттєві відмінності між ними, оскільки «соціальна педагогіка у центр уваги ставить розвиток і становлення особистості як суб'єкта соціального життя, забезпечення педагогічно доцільного впливу різних факторів соціального середовища, а у теорії соціальної роботи акцент переміщується на соціальний захист, досягнення змін (соціальних та особистісних) як умови, що сприяє вирішенню проблем окремої людини, соціальної групи чи суспільства загалом» [1, с.7]. Заплутаності додає ще й те, що поряд зі спробами підвести науково-методологічний фундамент до практики соціальної та соціально-педагогічної роботи став застосовуватися термін «соціальна освіта», який все найчастіше став вживатися в контексті підготовки соціальних працівників. Таке пояснення пов'язується з необхідністю вирішення соціальних проблем захисту і допомоги населенню завдяки соціальній освіті.

Остаточного вкорінення термін «соціальна освіта» набуває відповідно до принципу «освіта впродовж життя» та з введенням в обіг поняття

«неформальна освіта». Такому поширенню сприяють дослідження в контексті соціальної освіти дорослих [6], взаємозв'язку людей з різними соціальними та освітніми формалізованими ознаками, в різних соціальних середовищах соціальної сфери: освіти, соціального забезпечення, соціальних гарантій, соціальної роботи в громаді [7]. Саме тому соціально-педагогічний зміст процесу підготовки соціальних працівників характеризує створення навчально-методичних засобів підтримки, які є типовими для сучасної педагогічної університетської освіти.

Складності визначення суттєвого місця соціальної роботи у різних формах взаємодії «навчання — дослідження — управління» спрямовують специфічність такого пошуку на динамічність розвитку соціальної роботи в глобальному суспільно-освітньому просторі. Тому доцільним стає сутнісна переорієнтація та поява й утвердження «нової» соціальної роботи.

Традиційне розуміння соціальної роботи через поняття «становлення» не відображає її історичний та сучасний досвід, який за способом практичного та теоретичного накопичення завжди відображав і реагував на зміни, що супроводжували суспільний розвиток. Доказом такого розширення традиційних меж соціальної роботи стає втілення нової професійної платформи («Світові пріоритети соціальної роботи й соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» (2012 р.) та глобальне визначення соціальної роботи (2014 р.), яку спільно розроблено Міжнародною федерацією соціальних працівників, Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною радою з питань соціального добробуту [4]. Включення питань з охорони здоров'я, навколишнього середовища й сталого розвитку вказує на необхідність розширення сутнісної характеристики соціальної роботи щодо її переорієнтації з філософії патерналістського соціального забезпечення на розвиток людського капіталу через «зосередження на структурних чинниках соціальних проблем і потребі наддержавного їх регулювання» [4, с. 9].

Саме тому перспективи розвитку власних теорій соціальної роботи відбивають, як перспективність розвитку спеціалізацій професії соціального працівника, так і стимулювання академічного освітнього середовища щодо впровадження нових концепцій соціальної роботи в освітній процес підготовки та досліджень стосовно долучення перспективних теорій до «місцевих знань» [5, с. 192-193]. На розширення меж академічного освітнього середовища підготовки та професійних функцій фахівців у галузі соціальної роботи сприяють перспективи застосування нових теоретичних концепцій соціальної роботи [5, с. 190-192]:

- ✓ соціальна робота, що зосереджена на розширенні можливостей, компетенцій і ресурсів клієнта та його близького оточення або середовища (Strength-Based Perspective);
- ✓ феміністська соціальна робота (Feminist Social Work Perspective);
- ✓ зелена соціальна робота (Green Social Work Perspective).

Отже, теорії практичної діяльності відповідають сутності наукового підходу у межах якого підкріплюється можливість вибору методів, форм,

технологій соціальної роботи. Проте, наявність специфічного предмета, а також категорійно-понятійного апарату, закономірностей і принципів щодо його визначення доводять науковий характер соціальної роботи та доцільність вживання терміну «соціальна освіта» у контексті здійснення підготовки соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна робота та соціальна педагогіка: спільне та відмінне в сучасних українських реаліях. *Соціальна робота в Україні*. 2011. № 1-2. С. 5-11.

2. Зверєва И. Д. Стратегия развития социальной педагогики в Украине. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 3(16). С. 18-21.

3. Мардахаев А. В. Методология социальной педагогики. *Педагогическое образование и наука*. 2011. № 1. С. 4-10.

4. Семигіна Т. В. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*. 2015. № 1-2. С. 6-11. [Режим доступу]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2015_1-2_3.

5. Семигіна Т. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15 – 16 березня 2018 року, Київ), Ю. М. Швалб (ред.). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка. 2018. С. 90-194. URL:<http://psy.univ.kiev.ua/ua/scientificpublications/rozvyvalnyi-potentsial-suchasnoi-sotsialnoi-roboty-metodologii-ta-tekhnologii>

6. Шаповалов В. К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология. М.: «Дашков и К». 2012. 264 с.

7. Шендеровський, К. С. Соціальна освіта та соціальні комунікації. *Тексти лекцій*. К.: Нац. ун-т; Ін-т журналістики. 2011. 206 с.

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

Олена ВАТАГ,

соціальний педагог

Новгородівського опорного закладу загальної середньої освіти
I-III ступенів № 7 Новгородівської міської ради Донецької області,

здобувачка другого (магістерського) рівня ВО
зі спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія ПОПОВА,

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

УДК 373.3/5.013.42 064.3:316.48

ЗМІСТОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ МЕДІАТОРСТВА ТА ВІДНОВЛЮВАНОВОГО ПІДХОДУ У ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТІВ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються змістові та організаційні основи соціально-педагогічної технології медіаторства та відновлюваного підходу у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі. Автором схарактеризовані ключові поняття наукової теми. Визначено історичні процеси та законодавчі та нормативно-правові документи, що регулюють впровадження технології медіаторства та відновлюваного підходу. Проаналізовано основні організаційні засади, принципи впровадження технології медіаторства та відновлюваного підходу у контексті діяльності служб шкільного порозуміння.

The article considers the content and organizational foundations of socio-pedagogical technology of mediation and a renewable approach to resolving conflicts in the student environment. The author characterizes the key concepts of the scientific topic. The historical processes and legislative and normative-legal documents regulating the introduction of mediation technology and the renewable approach are determined. The basic organizational principles, principles of introduction of mediation technology and renewable approach in the context of school understanding services are analyzed.

Інтерес до проблеми і необхідність впровадження альтернативних способів врегулювання конфліктів в освіті обумовлений значним зростанням конфліктних ситуацій, в які залучаються всі учасники освітніх відносин. На тлі загального культурного занепаду і втрати моральних орієнтирів, все більш чітко проявляється криза шкільного і сімейного виховання, це породжує суперечності, зумовлені комунікативними, поведінковими, ціннісними, структурними чинниками. Все це знижує ймовірність реалізації стратегії

співпраці і може негативно позначитися на процесі і результатах навчання і виховання дитини.

В умовах, що склалися необхідність вдосконалення системи профілактики та впровадження комплексних інноваційних технологій в сфері врегулювання конфліктів в освіті набуває особливого значення. Служби шкільного порозуміння та соціально-педагогічна технологія медіації як способи врегулювання шкільних конфліктів сьогодні стають популярними явищами завдяки масовому впровадженню інноваційних технологій в освіті.

У цьому аспекті особливого значення набуває дослідження змістових та організаційних основ соціально-педагогічної технології медіаторства та відновлюваного підходу у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі, оскільки формування толерантного суспільства, в якому перевагу надають мирним техніками врегулювання суперечностей, можливе із використанням в закладі загальної середньої освіти соціально-педагогічної технології медіаторства та відновлюваного підходу у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі.

Як показало наше вивчення, різні аспекти проблеми представлені у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Так зокрема загальні основи вивченню суті конфлікту, причин його виникнення та шляхів вирішення присвячені праці О. Бодальова, Ф. Бородкіна, В. Журавльова, А. Зайцева, Г. Ложкіна, М. Пірен, Н. Пов`якель та ін. Проблема застосування медіації як способу урегулювання шкільних конфліктів розглядається у дослідженнях А. Анцупова, Н. Грішиної, Л. Дурняк, Б. Лєко, Л. Матвійчук, Г. Чуйко та ін.). Соціально-педагогічна технологія медіаторства не має цілісного висвітлення, то ми розглядаємо її в розрізі досліджень питань професійної діяльності шкільного соціального педагога загалом (О. Безпалько, Г. Вороніна, О. Єжова, І. Зверєва, А. Капська, П. Шептенко та ін.) та соціально-педагогічних технологій (Т. Алексеєнко, С. Архипова, Р. Вайнола, Л. Завацька, О. Карпенко, та ін.).

Однак, результати бібліографічного аналізу дають підстави стверджувати, що проблема застосування медіаторства у розв'язанні конфліктів між учнями у закладах загальної середньої розроблена фрагментарно.

Медіація (англ. mediation – посередництво) розглядається як процес, альтернативна технологія врегулювання суперечок, метод вирішення спорів і примирення конфліктуючих сторін, що передбачає організацію і проведення їх переговорів за допомогою незалежного посередника. У соціальній педагогіці і соціальній роботі медіація розглядається як метод

вирішення міжособистісних і міжгрупових конфліктів і як модель відновного правосуддя.

У ході опрацювання джерельної бази дослідження нами виявлено низку наукових праць, в яких вживається термін «шкільна медіація», зокрема ця термінологія використовується у наукових розвідках американських вчених (Д. Джонсон, Р. Коен, англійського дослідника Д. Шапіро), російських дослідників (І. Бубнової, С. Оборотової, М. Хазанової, А. Чуприся, Ц. Шамлікашвілі), білоруських (М. Бойко, С. Лабоди), українських теоретиків і практиків (А. Горова, Н. Заверико, Р. Коваль, О. Микитюк, А. Нікітчук та ін.).

У ході аналізу наукових доробок вищеназваних дослідників ми виявили різні підходи до визначення поняття «шкільна медіація». Оскільки цей термін для педагогічної лексики є порівняно новим, здійснимо порівняльний аналіз цього поняття. Так, зокрема наукові розвідки Ц. Шамлікашвілі і М. Хазанова розглядають медіацію як соціальний інструмент створення в школі безпечного і комфортного середовища шляхом попередження і вирішення спорів і конфліктів між учасниками педагогічного процесу [6].

Ефективність медіації як інноваційної технології вирішення конфліктів між молодшими підлітками в школі розглядають І. Бубнова і А. Арганова, Н. Заверико, І. Романишина. Зокрема, Н. Заверико в статті «Медіація як технологія розв'язання конфліктів серед підлітків: вітчизняний та зарубіжний досвід» аналізує світовий досвід використання технології медіації у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками, обґрунтовує переваги і розкриває можливості застосування медіації в соціально-педагогічній діяльності з молодшими підлітками для «формування в них навичок ефективної комунікації та відповідальної поведінки» [2, с.32]. Дослідниця І. Романишина стверджує у своїх дослідженнях, що «метод «рівний-рівному» та медіація є порівняно новим у шкільній практиці, але вже має багато прихильників, тому що саме серед підлітків є найбільш продуктивним і популярним» [5, с. 248].

У словнику медіатора поняття «шкільна медіація» характеризується як «інноваційна методика, що дозволяє охопити весь спектр інститутів, що беруть участь у формуванні особистості дитини від сім'ї, дошкільних установ до вищої школи, її вихованні і соціальної освіти» [7].

Аналіз визначень різних дослідників дав можливість прийти до висновку, що шкільна медіація – це інноваційний метод, який застосовується для вирішення спорів і запобігання конфліктним ситуаціям між учасниками освітнього процесу в якості сучасного альтернативного способу вирішення спорів, який передбачає системне включення в роботу з

конфліктами підготовленого медіатора з числа педагогічних працівників, батьків або самих школярів.

Дискурс поняття шкільної медіації тісно пов'язаний із термінами:

- «медіація однолітків» (відновлювальні практики в школах, шкільна медіація), трактується як система мирного вирішення конфліктів в шкільних колективах за допомогою спеціально підготовлених посередників-медіаторів з числа старшокласників [1];
- «медіативний підхід», який трактується як діяльнісний підхід, заснований на принципах медіації, що передбачає володіння навичками позитивного усвідомленого спілкування, і має на меті створення педагогічних засад для запобігання та (або) ефективного вирішення спорів і конфліктів в повсякденних умовах без проведення медіації як повноцінної процедури [1].

Медіативні технології базуються на теоріях відновного підходу. Відновлювальний підхід – підхід до вирішення конфліктних ситуацій, який передбачає відновлення порушених внаслідок конфлікту зв'язків і відносин його учасників і їх оточення, виправлення заподіяної конфліктом шкоди і створення шкільної атмосфери, яка знижує ризик виникнення таких ситуацій. Це нова парадигма мислення і розвитку практики включення, поваги і відповідальності [1].

Зазначимо, що медіація, як соціально-педагогічна технологія ґрунтується на ряді принципів, зокрема: принцип рівності (всі учасники медіативних процедур, включаючи підлітків-медіаторів, рівні, думка кожного має бути врахована); принцип об'єктивності (вирішення конфліктів позбавлене суб'єктивізму, спирається на факти і доводи сторін); принцип діяльності (постановка поточних завдань і їх рішення незалежно від наявності або відсутності конфліктів, які потребують втручання служби медіації); принцип провідної ролі особистісного розвитку (незалежно від наявності або відсутності конфліктів, які потребують втручання служби медіації, діяльність служби спрямована на формування знань (компетенцій) у всіх учасників освітнього процесу про природу конфліктів, підходах до їх вирішення тощо); принцип мотивації (результат навчання медіаторів, а також вирішення конфліктів залежить від наявності позитивної мотивації всіх задіяних суб'єктів освітнього процесу).

Відзначимо, що поняття, що вживаються в контексті наукового дискурсу «медіація», набувають популярності як в науковій літературі, так і в практичній діяльності. Про актуальність впровадження медіації у закладах освіти наголошується в інструктивно-методічних матеріалах, які щорічно розробляє Міністерство освіти і науки та направляє для виконання у заклади

освіти. Так, в додатку до листа Міністерства освіти і науки України від 20.07.2016 №1 / 9-383 «Про забезпечення навчальних закладів практичними психологами і соціальними педагогами і організації у 2019-2020 навчальному році належного психологічного супроводу учасників освітнього процесу» зазначається, що важливим кроком, які доцільно зробити в 2019-2020 навчальному році керівникам обласних, районних, міських департаментів (управлінь, відділів) освіти і науки є «допомога у вирішенні проблем адаптації дітей до закладу освіти і запобігання конфліктів в учнівських колективах, в тому числі і засобами медіації та миробудування» [4]. У методичних рекомендаціях з питань організації виховної роботи в навчальних закладах на 2019-2020 навчальний рік визначено, що для встановлення безпечного комфортного середовища у закладах освіти, поширення мирних технік вирішення конфліктних ситуацій потрібно створювати шкільні служби порозуміння та залучати до роботи в них дітей різного віку.

В Україні перші прецеденти створення служб медіації в школах були в Одесі. З 2001 р. реалізовувався пілотний проект «Стратегія міліції щодо профілактики підліткової злочинності в Україні», у результаті якого була розроблена регіональна трирівнева модель профілактики підліткової злочинності, запропонована Департаментом кримінальної міліції у справах дітей Міністерства внутрішніх справ України для впровадження. Відповідно до наказу «Про подолання злочинності серед неповнолітніх та організації профілактичної роботи» Міністерства освіти і науки України з 2006 р. створюються Шкільні служби примирення (порозуміння). Координує цю діяльність Український центр порозуміння, який сьогодні має назву Інститут миру та порозуміння (Роман Коваль, Ukrainian Centre for Common Ground). Шкільні служби розв'язання конфліктів діють в багатьох містах, найбільш 29 потужні Шкільні служби медіації в містах Жмеринка, Київ, Одеса, Вінниця, Харків [1].

Реалізація відновного (медіативного) підходу у вирішенні педагогічних конфліктів повинна застосовується у кожному закладі загальної середньої освіти, однак створення служб шкільного порозуміння, в рамках діяльності якої застосовується такий підхід до вирішення конфліктної ситуації є явищем поодиноким у закладах освіти України.

Розглянемо основні організаційні засади використання відновного підходу у системі вирішення педагогічних конфліктів. У ході реалізації відновного підходу важливо, щоб сторони мали можливість звільнитися від негативних станів і знайти ресурс для спільного пошуку виходу з ситуації. Відновлювальна програма включає попередні зустрічі медіатора з кожною зі сторін окремо і загальну зустріч сторін за участю медіатора.

До основних принципів відновного підходу відносимо [3]:

1) добровільність участі сторін. Сторони беруть участь у зустрічі добровільно, примус в будь-якій формі сторін до участі неприпустимий. Сторони мають право відмовитися від участі в примирній зустрічі як до її початку, так і в ході самої програми;

2) інформованість сторін. Медіатор зобов'язаний надати сторонам всю необхідну інформацію про суть медіації, процедуру примирення, про хід її процесу та можливі результати, а також роз'яснити в ході мотиваційної бесіди наслідки участі або відмови від участі в програмі;

3) нейтральність ведучого відновлювальних програм. Ведучий відновлювальних програм в рівній мірі підтримує конфліктуєчі сторони і їх прагнення у вирішенні конфлікту. Якщо ведучий відчуває, що не може зберігати нейтральність, він повинен передати справу іншому ведучому (медіатору) або припинити медіацію. Ведучий повинен бути нейтральним до сторін, але не небайдужим до факту заподіяння шкоди, тобто його основною метою є контроль і посередництво у вирішенні конфліктної ситуації;

4) конфіденційність у відновлювальних програмах. Ведучий програм і служба шкільного порозуміння зберігає конфіденційність того, що відбувається в ході відновної програми і попереджує про важливість збереження конфіденційності учасників. Ведучий відновної програми може передати узгоджену зі сторонами інформацію про її результати в структуру, яка направила справу на медіацію (як правило, це підписаний сторонами договір, в якому зафіксовані результати, які сторони погодились виконати задля досягнення миру);

5) відповідальність сторін і служби порозуміння. Ведучий програм і служба порозуміння відповідає за безпеку учасників на зустрічі, а також дотримання принципів і стандартів процедури. Відповідальність за результат медіації несуть сторони конфлікту, що беруть участь в медіації. Ведучий програм і служба порозуміння не може радити сторонам прийняти те чи інше рішення по суті конфлікту. У ситуації, де є кривдник і жертва, відповідальність кривдника полягає у нейтралізації шкоди, заподіяної жертві;

6) самостійність служб порозуміння. Служба порозуміння самостійна у виборі форм діяльності і реалізації відновлювальної програми і організації медіативного процесу.

Основою відновного підходу є організація діалогу між сторонами, який дає їм можливість краще пізнати і зрозуміти один одного. Діалог сприяє зміні відносин: від відносин конфронтації, упереджень, підозрілості, агресивності до позитивних взаємин. Ведучий програми (медіатор) допомагає висловити

і почути точки зору, думки, почуття сторін, що формує простір для взаєморозуміння.

Найважливішим результатом відновного підходу є відновлювальні дії (вибачення, прощення, прагнення щиро загладити заподіяну шкоду), тобто такі дії, які допомагають виправити наслідки конфліктної або кримінальної ситуації.

Не менш важливим результатом відновлювальної програми може бути угода або договір про примирення. Відновлювальна програма орієнтована на процес комунікації, вона спрямована, в першу чергу, на налагодження взаєморозуміння, набуття здатності до діалогу і здатності вирішити ситуацію. Досягнення угоди стає природним результатом такого процесу.

Основна мета служби порозуміння (медіації) полягає у формуванні благополучного, гуманного і безпечного простору (середовища) для повноцінного розвитку та соціалізації дітей і підлітків, в тому числі при виникненні складних життєвих обставин, включаючи конфлікт із законом [3].

Досягнення поставленої мети забезпечується шляхом вирішення таких основних завдань: створення за допомогою методу шкільної медіації та відновного підходу системи захисту, допомоги та забезпечення гарантій прав та інтересів дітей різних вікових груп і груп, включаючи дітей, які потрапили у складні життєві обставини і знаходяться в соціально небезпечному положенні, дітей з неблагополучних сімей, дітей з девіантною (суспільно небезпечною) поведінкою, дітей, які вчинили суспільно небезпечні діяння; створення з використанням процедури медіації та відновного підходу системи профілактичної та корекційної роботи з дітьми, які потрапили в складні життєві обставини і знаходяться в соціально небезпечному положенні, дітьми з неблагополучних сімей, дітьми з девіантною (суспільно небезпечною) поведінкою, дітьми, котрі скоїли суспільно небезпечні діяння; впровадження нових форм, технологій і методів роботи, в тому числі забезпечення досудового і судового супроводу неповнолітніх, що вступили в конфлікт з законом, які повернулися зі спеціальних закладів освіти закритого типу; інтеграції методу шкільної медіації в освітній процес і систему виховання; створення служб шкільної медіації у закладах освіти для забезпечення можливості доступу до медіації кожної сім'ї і кожної дитини; підвищення ефективності соціальної, психологічної та юридичної допомоги, що надається дітям, в першу чергу належать, яких відносять до груп ризику; підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти з питань застосування процедури медіації у повсякденній педагогічній практиці; забезпечення відкритості у діяльності щодо захисту прав та інтересів дітей; створення умов для

залучення громадськості до вирішення проблем і завдань у цій сфері; розвитку міжвідомчого співробітництва в галузі застосування медіації та відновного правосуддя у закладах освіти.

Діяльність служб порозуміння (шкільної медіації) спрямована на формування безпечного простору (середовища) не тільки для дітей, а й для дорослих, шляхом сприяння вихованню у них культури конструктивної поведінки в різних конфліктних ситуаціях. Служба шкільного порозуміння (медіації) – це служба, створена у закладі освіти, метою діяльності якої є сприяння у вирішенні конфліктів, мінімізації їх наслідків та створення сприятливого освітнього середовища. Функціонал служби складається з працівників конкретного закладу, учнів та їхніх батьків, які пройшли необхідну підготовку і навчання основам шкільної медіації та медіативного підходу.

В основі діяльності служб шкільного порозуміння (медіації) лежить [3]: вирішення різноманітних і різноспрямованих конфліктів, що виникають у закладі освіти, здійсненні просвітницької роботи серед колег та батьків; запобігання виникненню конфліктів, створення перешкод для їх ескалації (загострення); забезпечення формування і навчання груп «рівний-рівному» (медіаторів-однолітків); координація дій учасників груп «рівний-рівному» в їх роботі щодо поширенню досвіду медіації і основ позитивного спілкування серед молодших і середніх школярів; забезпечення допомоги при вирішенні групами «рівний-рівному» конфліктів між однолітками, а також участь в ролі ко-медіатора при вирішенні конфліктів між дорослими і дітьми; використання медіативного підходу в рамках роботи з профілактики бездоглядності, безпритульності та правопорушень неповнолітніх, попередження наркоманії, алкоголізму, тютюнопаління; використання медіативного підходу в рамках роботи з дітьми та сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах; використання медіативного підходу в рамках роботи по вихованню культури конструктивної поведінки в конфліктній ситуації і створення умов для вибору ненасильницьких стратегій поведінки в ситуаціях напруги і стресу; застосування медіативного підходу, а також технологій позитивного спілкування в корекційній роботі з неповнолітніми правопорушниками, в тому числі у спілкуванні з працівниками правоохоронних органів і представниками комісій у справах неповнолітніх і захисту їх прав; використання медіативного підходу як основи для збереження комунікації між поколіннями і можливості передачі головних загально людських духовно-моральних цінностей.

Ключовими індикаторами рівня сформованості сприятливого, гуманного і безпечного середовища для розвитку та соціалізації особистості є: зниження деструктивного впливу виникаючих конфліктів між

учасниками освітнього процесу за рахунок навчання дорослих основам медіації, а також навчання дітей медіативного підходу і технологіям позитивного спілкування у групах «рівний-рівному»; зниження рівня агресивних, насильницьких і асоціальних проявів серед дітей; скорочення кількості правопорушень, скоєних неповнолітніми; формування умов для запобігання неблагополучних траєкторій розвитку дитини; підвищення рівня соціальної та конфліктної компетентності всіх учасників освітнього процесу.

Отже, за допомогою медіації та відновного підходу буде створена нова, більш ефективна система допомоги сім'ї та дітям, а також захисту і забезпечення гарантій прав та інтересів дітей всіх вікових груп, в тому числі дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах або вступили в конфлікт з законом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білик Н. М. Соціально-педагогічна технологія медіаторства у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками : дис. канд.пед.наук : 13.00.05 / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2017. 288 с.

2. Заверико Н.В. Медіація як технологія розв'язання конфліктів серед підлітків: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. №2. 2012. С.28-33. 86

3. Медиация в образовании : учебно-методическое пособие / М. А. Юферова, О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук, А. И. Стрелова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 67 с.

4. Про забезпечення навчальних закладів практичними психологами і соціальними педагогами та організацію у 2016-2017 н.р. належного психологічного супроводу учасників навчально-виховного процесу: Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-383 від 20.07.2016. URL: www.академія.com.ua/wp-content/uploads/2016/06/praktpsyh-2016.doc (дата звернення: 15.05.2016 р.). 174

5. Романишина І.М. Медіація як ефективний метод вирішення конфліктів у шкільній практиці. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №3. С.248-255. 194

6. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы. *Психологическая наука и образование*. 2014. №2. С.26-33 247

7. Школьная медиация. *Словарь медиатора. Центр медиации и права.*
URL: <http://www.mediacia.com/wordmed.htm> (дата звернення: 10.10.2016 р.). 255

Володимир КОТЛЯР,

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

Оксана УМАНЦЕВА,

здобувачка вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364.63-782-54

ДОМАШНЄ НАСИЛЬСТВО НАД ЖІНКОЮ ТА ПРОТИДІЇ ЙОГО НАСЛІДКАМ У ФОРМАТІ ПРИТУЛКУ (ШЕЛТЕРУ)

У статті визначається поняття домашнього насильства над жінкою. Вивчено сучасні міжнародні й вітчизняні підходи до подолання наслідків домашнього насильства над жінкою. З'ясовано сутність мультидисциплінарного ведення випадку.

The article defines the concept of domestic violence against women. Modern international and domestic approaches to overcoming the consequences of domestic violence against women have been studied. The essence of multidisciplinary case management is clarified.

Сім'я, як історично складена в суспільному бутті система взаємовідносин між чоловіком і жінкою, батьками і дітьми і як мала соціальна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними відносинами, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю, є тим мікросередовищем, в якому вперше після народження людини відбувається її становлення і розвиток як особистості, засвоюється культура суспільства, формуються матеріальні й духовні потреби, інтереси і цінності. З іншого боку, зміни форм і функцій сім'ї призводять до змін не тільки в її внутрішніх взаємовідносинах, але й суспільства в цілому.

З огляду на це в соціології сім'я традиційно виступає одним з основних об'єктів аналізу. Особлива увага приділяється вивченню міжособистісної

взаємодії, організації сімейного життя, групової поведінки. Дослідники концентрують увагу на емоційній близькості членів сім'ї, на її матеріальних і духовних потребах. Предмет соціології сім'ї окреслюється з'ясуванням усіх обставин її успіху і невдач як динамічного соціального інституту, що реалізує, незалежно від історичної епохи, важливі для суспільства функції: народження (репродуктивну), утримання (екзистенціальну), виховання (соціалізації) дітей (Т. Байдук, В. Болотова, В. Головатов, С. Григор'єва, О. Дворцова, С. Коновалов, О. Поступний, В. Фролов, Т. Чернецька).

Проблема сім'ї на сучасному етапі розвитку суспільного життя актуалізується не випадково. Однією з причин посиленої до неї уваги є поширення у багатьох країнах світу і, нажаль, в Україні проявів жорстокості й насильства до дітей, членів сім'ї похилого віку, зокрема, домашнього насильства до жінок, що являє собою одну з розповсюджених форм порушення прав і свобод людини. Так, за свідченням офіційних соціологічних даних, 68% жінок в Україні потерпає від знущань з боку чоловіків, з яких 57,2% супроводжуються фізичним насильством.

За визначенням соціологів, поширення проявів домашнього насильства не лише руйнує гармонію і злагодю в родині, але й виступає однією з передумов злочинності в суспільстві загалом. Домашнє насильство призводить до руйнування базової ланки суспільства – сім'ї, породжує дитячу безпритульність та бездоглядність, є однією з причин поширення соціального сирітства. Саме тому воно розглядається не як приватна проблема, а як проблема суспільства, що має вирішуватися державними органами разом з громадськістю [5, с.8].

Верховна Рада України 7 грудня 2017 року прийняла Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» №2229-VIII (далі – Закон про запобігання та протидію домашньому насильству) [4], який пропонує комплексний підхід до боротьби з цим явищем та запроваджує дієвий механізм надання допомоги та захисту особам, які постраждали від домашнього насильства. Цей Закон набув реальності у практичному вирішенні даної соціально значущої проблеми. Так, зусиллями центральних організацій, місцевої влади та міжнародних неурядових організацій у чотирьох регіонах України створено та запроваджено пілотну модель роботи Центрів (притулків) допомоги жінкам, постраждалим від насильства, зокрема, у Вінниці, Харкові, Кривому Розі (Дніпропетровська обл.), Бердянську (Запорізька обл.), Слов'янську та Маріуполі (Донецька обл.).

Однією з важливих запроваджуваних Законом складових захисту і підтримки постраждалих від домашнього насильства є надання місцевим органам влади та місцевого самоврядування правових підстав для

створення спеціалізованих закладів підтримки осіб, постраждалих від домашнього насильства, – шелтерів (від англ. Shelter – укриття).

Комплексний підхід до вирішення проблеми домашнього насильства і надання допомоги постраждалим у форматі притулку потребує системного науково обґрунтованого методико-практичного забезпечення, здатного виконувати поставлені перед соціальними працівниками завдання.

Значним внеском у розробку методико-практичного забезпечення у вирішенні проблеми подолання домашнього насильства та його наслідків є наукова праця, підготовлена колективом авторів: А. Федорович, Г. Скіпальською, І. Краснолобовою та ін. Перевагами посібника є обґрунтоване і чітке викладення інформації щодо створення та організації роботи притулків, принципів, форм, методів і методик роботи з жінками, що постраждали від домашнього насильства; програма й алгоритм роботи за програмою, в основу якої покладено мультидисциплінарне ведення випадку (соціальний супровід), що здійснюється єдиною командою фахівців різних дисциплін у тісній взаємодії для досягнення спільної мети – поліпшення якості соціального життя клієнта. Метод мультидисциплінарного ведення випадку апробований у міжнародній практиці, визнаний ефективним та економічно виправданим в роботі з найуразливішими цільовими групами.

Напрацьований, узагальнений і викладений в літературі комплекс організаційних і методико-практичних заходів, спрямованих на подолання наслідків домашнього насильства є безперечно базовою основою у вирішенні даної проблеми. Серед досліджень причин та факторів, які обумовлюють насильство в сім'ї, доцільно виділити роботи А. Бови, С. Глазунова, І. Грабської, О. Дроздова, Ю. Качанової, О. Мойсеєвої, Р. Павелків та ін. Основи соціальної роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства, викладені в наукових працях Я. Бордіян, Е. Вілса, Г. Єфімової, М. Зоріної, А. Капської, Т. Лях, В. Нестерчука, Н. Платонової та ін.

За визначенням багатьох вітчизняних науковців (Т. Журавель, О. Кочемировська, М. Лукашевич, Т. Семигіна та ін.), метою теорії і практики соціальної роботи з випадками насильства над жінкою в сім'ї є допомога і попередження фактів насильства над нею і подолання наслідків насильницької поведінки шляхом надання підтримки, застосування інтервенційних та консультативних стратегій, забезпечення та організації безпечного середовища, формування служб мережі підтримки та створення ненасильницької культури взаємовідносин в колі родини [3, с.10].

Розглядаючи форми і методи роботи з жінками, які зазнали домашнього насильства, вчені, посилаючись на зарубіжний досвід соціальної роботи, акцентують увагу на необхідності здійснення робіт профілактичного характеру; налагодження роботи з правоохоронними

органами; організації притулків (шелтерів) для жінок, які постраждали від домашнього насильства; проведення консультацій з метою надання адекватної допомоги жінці для повернення влади і контролю над власним життям, формування адекватної поведінки, зниження ступеня залежності від агресора, для розвитку нетерпимості й неприйняття будь-якого прояву насильства [6, с.16].

Для роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства, вітчизняні науковці М. Лукашевич і Т. Семигіна вважають за доцільне формувати групи взаємопідтримки, в яких ключова роль належить освітньо-просвітницьким методам втручання: знайомство з правами жінок, зміна гендерних стереотипів та уявлень про жіночу роль в оточуючому суспільстві, розвиток лідерських якостей та навичок самопредставництва. В групах взаємопідтримки значна увага надається терапевтичним факторам: універсалізації переживань, міжособистісному навчанню, розвитку умінь спілкування.

Характеризуючи стан організації надання допомоги жінкам, які постраждали від домашнього насильства, Т. Лях і Т. Спіріна вказують на те, що мережа державних соціальних служб, інформаційних центрів, притулків для жінок, які зазнали насильства, створених згідно Закону про запобігання та протидію домашньому насильству, функціонує ще недостатньо ефективно, а положення, задекларовані в Законі, не втілюються в реальність повністю, в необхідному обсязі. Допомогу жінкам, які зазнали насильства в сім'ї, надають фрагментарно і майже виключно у великих містах. Практично моделі надання допомоги в українських кризових центрах мало зважають на необхідність застосування системного підходу з урахуванням усіх особливостей жінок, що зазнають насильства в сім'ї, та важливості проведення паралельної інформаційно-профілактичної роботи [2, с.225].

Перевага цих наукових досліджень полягає у тому, що уточнення та аналіз заявленої проблематики здійснюється на основі мультидисциплінарного ведення випадку.

Мультидисциплінарне ведення випадку представляє собою комплекс заходів, що здійснюються єдиною командою фахівців різних напрямків у тісній взаємодії з метою поліпшення якості соціального життя клієнта.

До складу команди входять працівники Центру (притулку): соціальні працівники, психолог, юрист, медичний працівник. До ведення випадку, при необхідності, можуть бути залучені члени мобільної соціально-психологічної допомоги, представник місцевого ЦСССДМ та інші спеціалісти. Це обумовлено тим, що випадок позиціонується як потреба клієнтки у комплексному соціальному, психологічному, юридичному, медичному та інших видах допомоги [1].

Специфікою мультидисциплінарного ведення випадку є:

- пріоритет інтересів та потреб клієнта;
- активне мотивування клієнта на зміну поведінки та «формування запиту» на отримання необхідної допомоги;
- комплексний підхід до випадку, коли всі проблеми і потреби клієнта розглядаються у зв'язку з його соціальним оточенням;
- взаємозв'язок роботи фахівців різних напрямків.

Для практичної перевірки ефективності застосування мультидисциплінарного ведення випадку як комплексного підходу в соціальній роботі з жінками, постраждалими від домашнього насильства, або спростування його ефективності, нами була розроблена та реалізована експериментально-дослідницька програма, яка включала три етапи.

Перший етап (констатувальний) передбачав визначення бази проведення дослідження, здійснення аналізу літератури з проблематики дослідження. На основі теоретичного аналізу намічені основні підходи до організації роботи з діагностики рівня стресу та стресостійкості постраждалих від насильства жінок, які є ключовими, з використанням методів: анкетування, самооцінювання. Отримані результати діагностики стали фундаментом для подальшої розробки програми соціальної роботи з жінками, які постраждали внаслідок насильства в сім'ї.

Другий етап (формувальний), передбачав теоретичну розробку та практичну апробацію програми застосування мультидисциплінарного ведення випадку як комплексного підходу в соціальній роботі з жінками, постраждалими від домашнього насильства.

Під час третього (контрольного) етапу експерименту було реалізовано перевірку ефективності та дієвості впровадженої програми соціальної роботи з використанням мультидисциплінарного ведення випадку шляхом контрольного зрізу, підсумкової обробки отриманих даних і порівняльного експерименту із використанням методів статистичної обробки даних.

Таким чином, для оцінки рівня соціальної реабілітованості жінок, постраждалих від домашнього насильства, доцільно використовувати чотирирівневу систему оцінок – для з'ясування високого, достатнього, середнього та низького рівнів. З метою вирішення завдань дослідження було застосовано: модифіковану методика на визначення рівня стресу А. Рідера; тест на самооцінку стресостійкості особистості В. Семиченко.

В результаті експериментальної перевірки ефективності застосування мультидисциплінарного ведення випадку в соціальній роботі з жінками, що постраждали від домашнього насильства, підтверджено гіпотезу дослідження: комплекс змістовних і методико-технологічних заходів соціальної роботи з клієнткою, яка постраждала від домашнього насильства,

буде цілеспрямованим і результативним, якщо він буде складений на основі висновків діагностичного її обстеження фахівцями різних спеціальностей, зокрема, медичного працівника, юриста, психолога і соціального працівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капська А.Й., Пеша І.В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
2. Лях Т., Спіріна Т., Рогожинська В. Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. Вип. 27, том 3. С.224-228.
3. Притулок для осіб, які постраждали від домашнього насильства: алгоритм створення й забезпечення роботи. *Метод. посіб. / за заг. ред. О.О. Кочемировська*. К.: ФОП Клименко, 2020. 80 с.
4. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України № 2229-VIII від 07.12.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>. (дата звернення: 25.09.2020).
5. Створення та забезпечення діяльності притулків для осіб, постраждалих від домашнього насильства: *метод. посіб. / Н.В. Федорович, Г.Б. Скіпальська, І.М. Краснолобова [та ін.]; за ред. Н.В. Федорович*. К.: Видавничий дім «Калита», 2019. 176 с.
6. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

Наталія МИХАЙЛЕНКО,

асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.091:364-43]:[364.63:316.346/2

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ВИПАДКАМИ ГЕНДЕРНО-ОБУМОВЛЕНОГО НАСИЛЬСТВА

У статті автором розглянуто актуальність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками гендерно-обумовленого насильства; визначено організаційно-педагогічні умови, що забезпечать ефективність такої підготовки в умовах закладу вищої освіти.

In the article the author considers the relevance of professional training of future social workers to work with cases of gender-based violence; the organizational and pedagogical conditions that will ensure the effectiveness of such training in a higher education institution have been identified.

Гендерне питання – актуальна проблема сьогодення, яка стала предметом обговорення широкого кола громадськості як на національному, так і міжнародному рівнях. Це пояснюється значним зростанням кількості випадків порушення прав та свобод особистості, дискримінації, насильства та жорстокого поводження, в тому числі такого, що вчиняється за ознакою статі – гендерно-обумовленого насильства.

Гендерно-обумовлене насильство виникає як наслідок нерівних, владних відносин між чоловіками та жінками, що призводить до обмежень людини як у громадському, так і приватному житті, зокрема сфері сімейних відносин (домашнє насильство). Постраждалими від гендерно-обумовленого насильства є переважно жінки (Фонд Народонаселення ООН).

Згідно дослідження, проведеного ОБСЄ на території України у 2018 р., 75 % жінок віком від 18 до 74 років зазнавали насильства будь-якої форми з того часу, як їм виповнилося 15 років, та 34 % – протягом останніх 12 місяців, що передували дослідженню [2].

За даними Міністерства соціальної політики України протягом 2019 р. зафіксовано понад 130 тис. звернень громадян з приводу домашнього насильства, що на 15 % більше у порівнянні з аналогічним періодом минулого року, з них 88 % – від жінок [4].

Зростання кількості випадків порушення прав та свобод особистості, дискримінації, насильства та жорстокого поводження, зокрема відносно представниць жіночої статі, підґрунтям чого виступає гендерне питання, сприяли запровадженню в Україні низки заходів у контексті вирішення даної проблеми: вдосконалення чинної нормативно-правової бази; реалізація державних соціальних програм запобігання та протидії гендерно-

обумовленому та домашньому насильству, грантово-проектної діяльності із залученням міжнародних донорів; створення мобільних бригад соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства/насильства за ознакою статі; розширення мережі притулків та кризових установ для постраждалих осіб; впровадження корекційних програм роботи з чоловіками, що вчиняють насильство, або належать до групи ризику щодо його вчинення тощо.

Оскільки вагома роль у реалізації політики гендерної рівності, запобігання й протидії гендерно-обумовленому насильству належить соціальним працівникам, та, враховуючи вищевказані тенденції, актуалізується питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та забезпеченості держави кваліфікованими кадрами.

Професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування у особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і готовності до професійної діяльності (А. Лейбович). Головною метою професійної підготовки С. Сисоєва визначає готовність майбутнього фахівця до професійного і особистісного розвитку. Поняття готовності розглядається як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури визначеної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в системі вищої освіти обов'язково має включати в себе гендерний компонент, що забезпечить здатність фахівця розпізнавати прояви гендерної нерівності, дискримінації, насильства та жорстокого поводження на індивідуальному чи інституціональному рівнях, впливати на формування свідомості населення у напрямку толерантності, взаємоповаги, соціальної справедливості, протистояння гендерним установкам і стереотипам, і головне – підвищить якість та ефективність надання соціальної допомоги клієнтам з урахуванням гендерно-чутливого підходу [1].

Слід зазначити, що саме гендерно-чутливий підхід при наданні соціальних послуг вразливим категоріям населення, у тому числі особам, постраждалим від гендерно-обумовленого насильства, дає можливість не лише критично визначати їх потреби, але й надавати допомогу, враховуючи особливості у сприйнятті власних проблем жінками та чоловіками [5].

На жаль, на сьогоднішній день у вітчизняній системі вищої освіти загалом, та підготовки майбутніх соціальних працівників зокрема, існує низка проблем, пов'язаних із відсутністю чіткої та дієвої державної програми розвитку гендерного компонента в освіті, освітніх програм з гендерної проблематики, методичного забезпечення, недостатньою кількістю кваліфікованих фахівців-практиків тощо. Крім того, практика

підготовки соціальних працівників в Україні передбачає широкий спектр реалізації професійних функцій у майбутньому, що призводить до поверхневого засвоєння теоретичних знань і розвитку практичних умінь, оскільки у процесі викладання профільних дисциплін бракує часу для більш детального заглиблення у конкретній вузькоспеціалізований напрямок професійної діяльності.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у сфері запобігання та протидії випадкам гендерно-обумовленого насильства передбачає реалізацію організаційно-педагогічних умов у освітньому процесі закладу вищої освіти, головна мета яких – формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців, здатних успішно вирішувати й попереджати проблеми та конфлікти, що виникають на гендерному підґрунті.

На нашу думку, процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з випадками-гендерно-обумовленого насильства буде ефективним за наступних організаційно-педагогічних умов:

- використання методів та форм роботи, які передбачають активну участь здобувачів у освітньому процесі, відкритість, інтерактивність та інші підходи, притаманні трансформативному навчанню;
- включення гендерного компонента до професійно зорієнтованих освітніх компонент освітньо-професійних програм підготовки майбутніх соціальних працівників;
- створення на базі закладу вищої освіти Школи гендерної рівності;
- співпраця закладу вищої освіти з державними та громадськими установами, соціальними інституціями щодо запобігання та протидії гендерно-обумовленому насильству (Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; мобільні бригади соціально-психологічної допомоги; притулки для осіб, які постраждали від домашнього насильства/насильства за ознакою статі тощо);
- особистісно-орієнтована взаємодія професорсько-викладацького складу зі здобувачами, що передбачає не лише засвоєння знань з основ майбутньої професійної діяльності, але й отримання оцінки певних суспільних подій, явищ, процесів з позиції людини, що займає активну життєву позицію, поважає честь і гідність інших, транслює ідею гендерної рівності, виявляє високий рівень сформованості гендерної культури.

Отже, впровадження гендерного компоненту в освітній процес закладів вищої освіти забезпечить формування свідомості, вільної від гендерно-рольових стереотипів, культурної сенситивності, толерантності як

важливих професійних атрибутів фахівця соціальної сфери; навчить механізмам реалізації та захисту прав людини; сприятиме розвитку уміння застосовувати гендерний підхід під час аналізу конфліктних ситуацій, що виникають як у повсякденному житті, так і професійній діяльності, відстоювати власні права, уникаючи гендерної дискримінації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко О.В. Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників до гендерно-чутливої соціальної роботи. Вісник післядипломної освіти. Сер. Педагогічні науки. 2017. Вип. 12 (41). С. 63-76.

2. Добробут і безпека жінок. Україна: доповідь за результатами дослідження. Видавець: Organization for Security and Co-operation in Europe, 2019. 120 с. URL: <https://www.osce.org/uk/secretariat/440318?download=true> (дата звернення 10.10.2020).

3. Жінки. Мир. Безпека: Інформаційно-навчальний посібник з гендерних аспектів конфліктів для фахівців соціальної сфери / Колектив авторів. Київ, 2017. 172 с.

4. Кожна 5 жінка в Україні стикається з тією чи іншою формою насильства. *Міністерство соціальної політики України*: веб-сайт. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/18311.html> (дата звернення 08.10.2020).

5. Особливості надання медичних та соціальних послуг для вразливих категорій населення з використанням гендерно-чутливого підходу: Навч. посіб. / Ярошенко А.О., Варбан М.Ю., Шульга Л.О. та ін.; за заг. ред. Ярошенко А.О. Київ: МБФ «Альянс громадського здоров'я», 2017. 112 с.

Олена ПРУДКОГЛЯД,

соціальний педагог КЗО «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)
№ 134 Комбінованого типу «Дніпровської міської ради»,
здобувачка другого (магістерського) рівня ВО
спеціальності 231 Соціальна робота
Бердянського державного педагогічного університету

Анастасія ПОПОВА,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У
ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядаються особливості соціально-педагогічної роботи у полікультурному освітньому просторі закладу дошкільної освіти засобами проектної діяльності. Автором схарактеризовані поняття наукової проблематики. Проаналізовано основні напрями роботи соціального педагога у закладі освіти. Досліджено шляхи полікультурного виховання дітей дошкільного віку. Схарактеризовані особливості реалізації та запровадження проектної діяльності. Визначені особливості соціально-педагогічної роботи у полікультурному освітньому просторі закладу дошкільної освіти засобами проектної діяльності.

The article reveals the features of socio-pedagogical work in the multicultural educational space of preschool education by means of project activities. The author characterizes the concepts of scientific issues. The main directions of work of a social pedagogue in an educational institution are analyzed. Ways of multicultural education of preschool children are investigated. Peculiarities of realization and introduction of project activity are characterized. Peculiarities of social and pedagogical work in multicultural educational space of preschool education institution by means of project activity are defined.

Системні зміни, що відбуваються в українській освіті, пов'язані з переходом освітніх установ на нові освітні стандарти, які визначають потребу педагогічної спільноти в пошуку і науковому обґрунтуванні ефективних способів підвищення якості навчання і виховання відповідно до соціального замовлення держави. Значну увагу сьогодні приділено приведенню форм і методів освіти з полікультурного виховання в закладах дошкільної освіти (ЗДО) у відповідність до нових вимог змісту освіти, оскільки в цих установах здійснюється первинна соціалізація особистості дитини, цілеспрямовано відтворюються соціально схвалювані зразки і норми поведінки, закладаються ціннісні орієнтації.

Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти (2012) в число основних принципів дошкільної освіти входять: побудова освітньої діяльності на основі індивідуальних особливостей кожної дитини, при якому

сам дитина стає активним учасником у виборі змісту своєї освіти, стає суб'єктом освіти; сприяння і співпраця дітей і дорослих, визнання дитини повноцінним учасником (суб'єктом) освітніх відносин; підтримка ініціативи дітей в різних видах діяльності.

Важливими суб'єктами реалізації цих принципів є вихователі, батьки, діти та соціальні педагоги. Однак реалізація цих принципів потребує впровадження нових ефективних засобів в освітньому процесі, використання яких було б спрямоване на розвиток дитячої пізнавальної ініціативи, конструювання власних знань, отримання позитивного досвіду реалізації власних задумів у вигляді творчого продукту, а також формування вміння спільної діяльності – з одного боку, та покращення умов виховання і навчання у закладі дошкільної освіти – з іншого. Таку комплексну задачу можна вирішити шляхом використання соціально-педагогічного проектування. Використання методу проекту в освітній діяльності ЗДО при вирішенні завдань полікультурної освіти дає можливість розвивати у дітей пізнавальний інтерес, засвоювати знання про рідну культуру і культуру інших народів в процесі практико-орієнтованої діяльності, виховувати любов до рідної культури і повагу до людей, що відрізняються від них своїм способом життя, формувати в ході підготовки і реалізації проекту вміння спілкуватися і взаємодіяти з людьми в багатокультурному оточенні, а з іншого боку дозволить покращити умови навчання і виховання у закладі освіти шляхом покращення надання освітніх послуг, посилення партнерської взаємодії і підтримки від батьків, адміністрації, представників соціальної інфраструктури міста.

Як показало наше вивчення, різні аспекти проблеми представлені у дослідженнях вітчизняних вчених. Так зокрема різні аспекти полікультурного виховання досліджували науковці: В. Бойченко, А. Волик, В. Єршов, В. Компанієць, Г. Розлуцька; компетентнісний підхід, зокрема і до полікультурної освіти та виховання, обґрунтовують І. Бех, О. Гуренко, Г. Медведєва. Проблеми полікультурності обґрунтовано в студіях зарубіжних науковців, які розглядали окремі аспекти освіти США і Канади: систему освіти (П. Аксельрод, С. Девіс), педагогічну освіту (Д. Бредлі, Т. Карсон, А. Харгрівз, І. Джонстон, А. Вілст), полікультурну та міжкультурну освіту (Дж. Бенкс, Дж. Бадетс, Дж. Беррі, Р. Біббі). У вітчизняній педагогіці питання проектування освітньої діяльності присвячені дослідження В. Безрукова, А. Борщової, М. Горчакової-Сибірської, І. Колесникової. Принципи розробки та реалізації проектної технології в освітньому процесі охарактеризовані в публікаціях Н. Веракси, Г. Селевко, А. Супруновій, і ін. Проектна діяльність як засіб розвитку дошкільників досліджена А. Кудрявцевою, Н. Пахомовою, І. Штанько та ін.

Однак, результати бібліографічного аналізу дають підстави стверджувати, що проблема полікультурного виховання та створення полікультурного освітнього середовища засобами соціально-педагогічного проєктування не була предметом окремого дослідження. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розробка і реалізація проєктних технологій соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на полікультурне виховання та створення полікультурного освітнього простору ЗДО.

Дослідниця Г. Першко під соціально-педагогічною діяльністю розуміє діяльність, яка спрямована на вирішення завдань соціального виховання і соціально-педагогічного захисту [7].

При цьому соціальне виховання – це турбота суспільства про свій прогрес в особі молодших поколінь; умови, створювані суспільством, державними і приватними структурами, для фізичного, психічного і соціального розвитку людини. А соціально-педагогічний захист – система умов і засобів, що забезпечують фізичну, психічну і морально-психологічну безпеку окремого суб'єкта (вихованця), відстоювання його інтересів і прав, створення матеріальних і моральних умов для вільного розвитку його духовних і фізичних сил [5, с. 5].

Провідним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності є соціальний педагог. Однак соціальне виховання і соціально-педагогічний захист ефективні лише в разі активної позиції тих, на кого вони спрямовані – самої особистості, її сім'ї, групи спілкування.

Систематизація змісту соціально-педагогічної літератури дозволило систематизувати основні напрями роботи соціального педагога у закладі дошкільної, зокрема до них відносимо [4, 6, 8, 12]: облік всіх дітей дошкільного віку, які проживають в мікрорайоні конкретного закладу освіти, вивчення їх соціального становища та умов життя; вивчення соціально-психологічних особливостей дітей та соціально-педагогічного впливу мікросередовища закладу освіти на вихованців шляхом спостереження, бесід, опитування експертів, інтерв'ювання, тестування, аналізу документів тощо; створення соціальних умов, що компенсують неблагополучний досвід соціалізації і несприятливі умови життя дітей і їх сімей; забезпечення діагностики, корекції і консультування з соціально-педагогічної проблематики дітей і сімей групи ризику; надання комплексної допомоги, спрямованої на створення сприятливих соціально-педагогічних умов в освітніх і інших установах системи соціального виховання і захисту; виявлення, соціально-педагогічна профілактика та реабілітація соціально-дезадаптованих дітей; організація спортивно-оздоровчої, дозвілєвої та іншої соціально-значущої діяльності дітей; попередження негативного ставлення дорослих до дітей, допомога у вирішенні конфліктних ситуаціях у

дитячому середовищі, між вихователями і дітьми, батьками і дітьми тощо; стимулювання та підтримка соціальних ініціатив педагогічного колективу, дітей і батьків.

Окреслені напрями роботи соціального педагога деталізуються відповідно до визначених соціально-педагогічних проблем ЗДО, категорій дітей, які у ньому навчаються. Зауважимо, що в умовах інтеграції до Європейського Союзу актуальним напрямом соціально-педагогічної практики в Україні є полікультурне виховання дітей та формування навичок взаємодії у гетерогенному середовищі.

Особливої актуальності означена проблема набуває у поліетнічних регіонах України, де компактно розселені різні національні спільноти. На думку українських учених (В. Заслуженюк, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний та інші), велика роль у формуванні етнокультурної освіченості, культури міжнаціонального спілкування відводиться дитячому садку, школі, центрам культури національних меншин [11]. Саме працівники цих закладів мають допомогти дітям зрозуміти те, що у світі, в якому ми живемо, мають місце етнічні, соціальні, релігійні відмінності. Тому дуже важливо навчити дітей розуміти й толерантно ставитися до представників іншої національності, віросповідання, культури, прищеплювати підростаючому поколінню високу культуру міжнаціонального спілкування. Полікультурний аспект виховання дітей дошкільного віку в сучасних соціокультурних умовах розглядається нами з таких позицій: полікультурне виховання дошкільників, що передбачає виховання культури міжнаціонального спілкування, етнічної толерантності дошкільників на засадах етнокультури національних меншин та українського народознавства [73].

У дослідженнях О. Гуренко наголошується, що оптимальними шляхами полікультурного виховання дітей старшого дошкільного віку є: створення сприятливого полікультурного середовища в ЗДО; проведення з дітьми низки бесід на полікультурну тематику; запровадження в освітній процес ЗДО програми полікультурного виховання дітей дошкільного віку, спрямованої на формування полікультурної обізнаності дошкільників; організація рольових ігор, у яких можна простежити ставлення дітей до своїх ровесників – представників різних національних груп, та проаналізувати їх оцінні судження щодо власної поведінки; консультації батьків щодо полікультурної просвіти, виховання етнічної толерантності тощо; тісна співпраця вихователів з музичним керівником та хореографом закладу дошкільної освіти з метою створення добірок пісень, танців різних народів світу цілому та народів, що мешкають у регіоні зокрема; влаштування творчих зустрічей з представниками освітньо-культурних центрів

національних меншин; організація екскурсій до краєзнавчих, художніх музеїв регіону; проведення театралізованих культурно-виховних заходів, пов'язаних зі святкуванням свят народного календаря українців та інших етнічних груп; проведення семінарів-практикумів для вихователів з метою їх ознайомлення з ужитковим мистецтвом національних груп "тощо [2].

Однак, враховуючи вищезазначені умови вважаємо, що створення та реалізація полікультурного освітнього простору закладу освіти і полікультурне виховання дітей доцільно здійснювати шляхом соціально-педагогічного проектування, оскільки це найбільш оптимальна модель для створення середовища творчості та різноманітності.

Соціально-педагогічна робота засобами проектної діяльності з виховання полікультурності у дітей та створення полікультурного освітнього середовища, що має на меті створення проекту передбачає: виокремлення актуальних проблем, які є значущими в перспективі розвитку суспільства та у контексті діяльності закладу дошкільної освіти; врахування, що полікультурне виховання у закладі дошкільної освіти має здійснюватися в трьох напрямках (інформаційне насичення (повідомлення знань про традиції, звичаї різних народів, специфіку їхньої культури і цінності і т.д.; емоційний вплив (в процесі реалізації першого напрямку «інформаційного насичення» важливо викликати відгук у душі дитини, «розворушити» його почуття); поведінкові норми (знання, отримані дитиною про норми взаємин між народами, правила етикету, повинні бути обов'язково закріплені в його власній поведінці).

При створенні соціально-педагогічного проекту для конкретного закладу необхідно враховувати послідовність полікультурного виховання, що передбачає [3]: національне виховання, що розуміється як прищеплення любові і поваги до свого народу, гордості за його культурно-історичні досягнення; ознайомлення дітей з людьми найближчого національного оточення, формування доброзичливого ставлення до однолітків і дорослих сусідніх національностей на основі залучення до звичаїв і традицій сусідніх народів; повідомлення знань про етнічну самобутність віддалених народів і формування емоційно позитивного ставлення до національної різноманітності планети.

Важливим аспектом у соціально-педагогічному проектуванні і розробці проекту є дотримання принципів, зокрема [4, 9, 10]: принцип взаємодії – співробітництво з усіма членами педагогічного колективу, дітьми, батьками, соціальними інститутами міста щодо вирішення проблем дитини; принцип індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу, заснованого на гуманному ставленні до особистості, повазі прав дитини, педагога і батьків, створення умов для саморозвитку і соціалізації особистості; принцип

позитивного сприйняття, толерантності особистості, заснованого на прийнятті дитини і дорослого такими, якими вони є, і спираючись на позитивні якості, формувати інші, більш значущі властивості особистості; принцип конфіденційності, в основі якого лежить відкритість, довіра, збереження професійної таємниці.

Таким чином, соціальний проєкт метою якого є полікультурне виховання дітей та створення полікультурного освітнього простору повинен базуватися на обґрунтованому прогнозі і з урахуванням наступних вимог: комплексності; обґрунтованості; реальності; оптимальності; наступності (враховується початковий стан, тенденції розвитку тощо); цілісності і завершеності; зорієнтованості на кінцевий позитивний результат.

Дослідник В. Реут вважає, що першою стадією проєктування є визначення соціальної проблеми і об'єктивних потреб розвитку суспільства, після чого йде паспортизація системи, що включає цю проблему, аналіз її елементів, постановку цілей і завдань, прогнозування перспектив і результатів, моделювання ситуації. Далі здійснюється процес соціального конструювання і, як кінцевий результат, – оформлений проєкт [10, с.73].

Проєкт повинен пройти весь життєвий цикл, тобто часовий період, – від моменту зародження ідеї проєкту і до підведення підсумків його реалізації. Таким чином, цей цикл включає: задум; аналіз (вивчення, дослідження, діагностика) проблеми; вироблення концепції; розробку проєкту (включаючи експертизу та доопрацювання); твердження і презентацію; реалізацію проєкту; оцінку його результатів; підведення підсумків.

Враховуючи актуальність та важливість соціально-педагогічного проєктування у контексті полікультурного виховання і створення полікультурного освітнього середовища ЗДО необхідно, щоб проєкт відповідав чітким вимогам, як-от: конкретизація меж реалізації проєкту; цілісність (зв'язаність цілей, завдань, дій і заходів); послідовність дій по вирішенню завдань і досягнення цілей проєкту і їх послідовність; обґрунтованість актуальності проєкту, діяльності в рамках проєкту, способів оцінки результатів, засобів і ресурсів для реалізації проєкту; об'єктивність результатів проєкту; компетентність авторів і персоналу; життєздатність проєкту.

У своїй діяльності соціальний педагог використовує такі методи проєктування [10]: педагогічне проєктування (розумове налаштування варіантів вирішення проблеми педагогічними засобами); соціально-педагогічне проєктування (різноманітне конструювання, розвиток та удосконалення соціально-педагогічної системи); соціально-педагогічна технологія (підготовка до практичної діяльності соціального педагога по реалізації програм передбачають можливість досягнення мети).

Зазвичай, соціально-педагогічний проєкт, зокрема і з полікультурного виховання і створення полікультурного освітнього простору має типову структуру, до якої входять наступні компоненти: аналіз проблеми, на вирішення якої спрямовано проєкт; мета і завдання проєкту; опис діяльності в рамках проєкту; терміни реалізації проєкту, очікувані результати, механізми їх оцінки; порядок використання результатів і їх адресність; ресурсне забезпечення проєкту (кадрове, фінансове та матеріально-технічне забезпечення); порядок здійснення керівництва та контролю за виконанням проєкту; план-графік виконання робіт в рамках проєкту; кошторис витрат; перспективи розвитку проєкту [10].

Проектний цикл (життєвий цикл проєкту) – це період від ініціювання проєкту до оцінки його результатів. Життєвий цикл проєкту включає наступні стадії: 1) ініціювання проєкту; 2) планування; 3) фінансування; 4) реалізація; 5) моніторинг; 6) оцінка результатів [9].

Ініціювання проєкту. При ініціюванні проєкту важливе дотримання ряду умов: чітке визначення рамок і кордонів, в яких може бути здійснена запланована діяльність; облік стратегії розвитку організації; облік можливостей проєктної команди; облік обмежень по фінансуванню; досконале знання особливостей установи, в якому планується реалізація проєкту; знання актуальних потреб цільової групи і т.д.

Дотримання умов ініціювання проєкту забезпечує його прийняття і можливість реалізації.

Планування проєкту включає: аналіз зовнішніх факторів, що впливають на проблему, що вирішується; формулювання мети і завдань, які будуть виконуватися; оцінку обсягу ресурсів (часових, людських, матеріальних, фінансових), які будуть потрібні для реалізації проєкту.

Фінансування проєкту («fundraising» - залучення ресурсів, ресурсозабезпечення) передбачає здійснення заходів по залученню ресурсів для реалізації проєкту. На цьому етапі потрібно підготувати і підписати фінансові угоди із зовнішніми донорами або організувати виділення ресурсів керівництвом з бюджету організації.

Реалізація проєкту. Потрібна наявність попереднього плану заходів, засобів і виконання намічених дій відповідно до плану-графіку робіт. Найчастіше в силу різних обставин потрібно здійснювати періодичну корекцію плану-графіка. У зв'язку з цим неминучим для забезпечення ефективності проєкту є його поточний моніторинг.

Моніторинг проєкту – це періодичне (в процесі реалізації проєкту) спостереження за ходом його реалізації з метою оперативного коригування плану в залежності від мінливих умов (внутрішніх або зовнішніх). Мета моніторингу – забезпечення гарантованого досягнення запланованих

результатів, незважаючи на можливі допущені в процесі планування, помилки або упущення і незалежно від зміни умов або появи нових факторів.

Оцінка результатів – етап, на якому: демонструються результати роботи; підводяться підсумки; готується звіт; аналізуються помилки; оцінюється набутий досвід (чим може бути корисний при розробці нового проєкту). За підсумками оцінки визначаються сценарії подальшого розвитку проєкту.

Потреба в написанні проєкту може з'являється щоразу, коли в практиці виникає проблемна ситуація, з'являється протиріччя, яке заважає діяльності соціального педагога і не дозволяє йому досягати бажаного результату.

Отже, соціально-педагогічне проєктування у системі полікультурного виховання та створення полікультурного освітнього середовища – це комплексна розробка, спрямована на створення науково обґрунтованої і життєво затребуваною моделі бажаного майбутнього з метою її подальшої реалізації в процесі практичної діяльності, побудова конкретних соціальних моделей, прогнозів, заснованих на соціологічних дослідженнях, економічних розрахунках, адміністративних новацій і т. п.

В рамках проблеми нашого дослідження особливе значення надається процесуальному рівню соціально-педагогічного проєктування, на якому в рамках проєкту реалізуються завдання по засвоєнню дітьми знань, умінь, ціннісних відносин, що сприяють формуванню навичок взаємодії у гетерогенному середовищі в цілях розвитку міжкультурної компетенції, для якого притаманні наступні особливості: виокремлення актуальних проблем, які є значущими в перспективі розвитку суспільства та у контексті діяльності закладу дошкільної освіти; проєктування полікультурного освітнього простору і системи полікультурного виховання у закладі дошкільної освіти має здійснюватися відповідно до вікових особливостей дітей з урахуванням напрямів, визначених у законодавчих та нормативно-правових документах, чітко визначеній послідовності з урахуванням кращого національного, закордонного досвіду, сильних і слабких сторін закладу тощо; зміст соціально-педагогічних проєктів повинен деталізуватися відповідно до визначених соціально-педагогічних проблем ЗДО, категорій дітей, які у ньому навчаються; необхідність створення мережі соціального партнерства серед педагогічного складу, адміністрації, дітей, батьків, представників громадського сектору тощо; створення, планування та реалізація проєкту має відбуватися за чітким алгоритмом та враховувати інтереси усіх суб'єктів соціально-педагогічного проєктування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическое проектирование : учеб.-метод. пособие. Минск : Акад. последиплом. образования, 2009. 153 с.
2. Гуренко О. І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві: навч. посіб. для студентів ВНЗ / за ред. проф. К. О. Баханова. Донецьк: Ландон-XXI, 2014. 480 с.
3. Зайченко М. В. Інструментарій соціального педагога. К.: Шк. Світ, 2011. 128 с.
4. Захарова Н. М. Соціально-педагогічна робота в дошкільному навчальному закладі: навчальний посібник. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. 133 с.
5. Моїсеєнко К. Професійна діяльність соціального педагога: метод. посібник. К.: Шк. Світ, 2009. 120с.
6. Настільна книга соціального педагога (нормативно-правове забезпечення діяльності) / упоряд. Ю. А. Луценко, В. Г. Панок. К.: Білоцерківдрук, 2011. 308с.
7. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 . Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К., 2011. 20 с.
8. Петрович В. С. Соціальний педагог: посадова інструкція. *Педагогічний пошук*. 2001. № 2. С. 74–76.
9. Регіональна програма інтегрованого курсу «Культура добросусідства» для дітей дошкільного віку «Український віночок. Закарпаття» /Т. Палько, Г. Рего, О. Романчак, за ред.: М. Араджеоні. Ужгород, 2016. 71 с.
10. Реут В. Г. Проектирование в сфере образования : учеб.-метод. пособие. Минск : Акад. последиплом. образования, 2017. 96 с.
11. Степаненко І. В. Духовність і життєва компетентність. *Філософська думка*. 2005. № 6. С. 40-55.
12. Щорс В. В. Універсальний довідник соціального педагога. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. 124.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анастасія Попова, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, заступник декана з наукової роботи та міжнародної діяльності Бердянського державного педагогічного університету.

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

Віктор Кузьмін, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Володимир Котляр, кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Дар'я Зленська, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.

Ірина Савельчук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Катерина Петровська, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Лариса Лісіна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Людмила Романовська, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

Марія Кузьміна, аспірантка кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Надія Кот, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана з виховної роботи Бердянського державного педагогічного університету.

Наталія Вольхіна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.

Наталія Михайленко, асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

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

Оксана Уманцева, здобувачка вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.

Олена Василенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Олена Ватаг, соціальний педагог Новоградівського опорного закладу загальної середньої освіти I-III ступенів № 7 Новоградівської міської ради Донецької області, здобувачка другого (магістерського) рівня ВО зі

спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.

Олена Прудкогляд, соціальний педагог КЗО «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 134 Комбінованого типу «Дніпровської міської ради», здобувачка другого (магістерського) рівня ВО спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.

Ольга Бойко, доктор філософських наук, професор кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету.

Ольга Гуренко, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, перший проректор Бердянського державного педагогічного університету.

Ольга Ілішова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана з навчальної роботи на заочній формі факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти, Бердянського державного педагогічного університету.

Тетяна Селецька, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.

Юлія Сафоненко, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота Бердянського державного педагогічного університету.

Наукове видання

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

Збірник наукових статей

Загальний редактор: к. пед. наук, доцент Катерина Петровська

Науковий редактор: д. пед. наук, професор Ольга Гуренко

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки: ст. лаборант Анастасія Нагорна