

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет
Кафедра педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА
У ПЕРІОД КРИЗОВИХ ЗМІН.
СУЧАСНІ ВІЗІЇ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

**PRACA SOCJALNA
W OKRESIE ZMIAN KRYZYSOWYCH.
WIZJE NOWOCZESNE**

MONOGRAFIA ZBIOROWA

*За науковою редакцією
Пелеха Юрія Володимировича*

Видавництво
"Волинські обереги"



2023

УДК 36
С-69

Затверджено рішенням Вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 12 від 5 грудня 2023 року)

За науковою редакцією **Пелеха Юрія Володимировича**

Рецензенти:

Г. П. Шевченко, д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України;

І. В. Малафійк, д-р пед. наук, професор;

Гжегош Гжибек, д-р хаб., професор.

Авторський колектив:

Галатюк М. Ю. (розділ 3.2); *Давиденко Г. В.* (розділ 2.2); *Daszykowska-Tobiasz J.* (розділ 1.2); *Korala E.* (розділ 2.5 – у співавторстві); *Kawka K.* (розділ 2.6 – у співавторстві); *Левчук І. Б.* (розділ 3.1 – у співавторстві); *Muszkietka R.* (розділ 2.5 – у співавторстві; 2.6 – у співавторстві); *Нечипорук Л. І.* (розділ 1.1); *Оксенюк О. В.* (розділ 1.3); *Пелех Ю. В.* (наукова редакція, передмова, розділ 3.1 – у співавторстві); *Петрук Л. П.* (розділ 3.3); *Стеца Н. В.* (розділ 2.4); *Філоненко Р. С.* (розділ 2.3); *Шевців З. М.* (розділ 2.1).

С-69 Соціальна робота у період кризових змін: сучасні візії: колективна монографія. За наук. ред. Пелеха Ю. В. – Рівне: Волинські обереги, 2023. 308 с.

ISBN 978-617-8260-70-5

Колективну монографію «Соціальна робота у період кризових змін: сучасні візії» розроблено у відповідності до наукової тематики кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету. У монографії окреслено основні тенденції розвитку соціальної роботи у період кризового стану, спричиненого пандемією COVID-19 та воєнною агресією російської федерації проти незалежної держави Україна. Системно, різнобічно і цілісно розкрито проблеми сучасної методології, теорії і практики соціальної роботи та висвітлено авторські візії щодо оновлення її змісту в умовах воєнно-кризового стану. На теоретико-практичному рівні запропоновано нові методики формування особистості сучасного соціального працівника, асистента родини, фахівця з інклюзивної освіти у процесі професійної підготовки.

Для соціальних працівників, студентів спеціальності 231 «Соціальна робота», фахівців інклюзивної сфери, фізичної реабілітації, слухачів докторантських студій, викладачів ЗВО.

УДК 36

ISBN 978-617-8260-70-5

© Авторський колектив, 2023

© "Волинські обереги", 2023

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| ПЕРЕДМОВА..... | 5 |
| Розділ I. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПЕРІОД КРИЗОВОГО СТАНУ | 7 |
| 1.1. Соціальна робота із внутрішньо переміщеними особами в Україні в умовах війни | 7 |
| 1.2. Завдання соціальних працівників у період пандемії COVID-19..... | 31 |
| 1.3. Соціально-педагогічна робота із сім'ями трудових мігрантів | 41 |
| Розділ II. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ | 66 |
| 2.1. Підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» до надання соціальної послуги супроводу в інклюзивному середовищі | 66 |
| 2.2. Цифрова інклюзія та доступність в Україні та світі. Аналіз тенденцій та перешкод | 88 |
| 2.3. Інклюзивне навчання як аспект соціально-педагогічного простору сучасної України..... | 126 |
| 2.4. Сучасні підходи щодо використання арт-терапії у соціальній інклюзії | 146 |
| 2.5. Рухотерапія осіб похилого віку..... | 164 |
| 2.6. Рухотерапія дітей із інтелектуальними розладами | 181 |

| | |
|--|------------|
| Розділ III. ІННОВАЦІЙНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА..... | 195 |
| 3.1. Інтерактивні театральні методики в роботі соціального працівника / соціального педагога | 195 |
| 3.2. Сучасні здоров'язберезувальні технології у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників..... | 247 |
| 3.3. Самоосвіта – як важливий компонент професійного самовдосконалення майбутнього фахівця | 273 |
| | |
| ПРО АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ | 297 |
| ПРО КАФЕДРУ..... | 305 |

ПЕРЕДМОВА

Усі ми розуміємо, що початок повномасштабного вторгнення російських загарбників в Україну 24 лютого 2022 року змінив існуючий до того часу світопорядок. Відтак можемо говорити про докорінну зміну цілей, завдань та змісту роботи усіх соціальних інституцій незалежної держави Україна. У цьому контексті постає багато нових викликів для представників багатьох професій, що наближають наш народ до перемоги. Одну із таких визначальних місій покликані здійснювати соціальні працівники. І, хоч основна робота, пов'язана із наданням усіх видів соціальної допомоги (від психологічної до фізіотерапевтичної) буде здійснюватися у поствоєнний період, розвивати нову стратегію розвитку цієї надважливої ланки ми повинні вже сьогодні. З цією метою науковці кафедри педагогіки, освітнього менеджменту і соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету роблять перший крок до випуску серії наукових монографій, присвячених вибудові алгоритму дій, здатних призвести до модернізації галузі соціальної роботи із врахуванням реалій воєнного і поствоєнного періодів. Започаткуванню такого виду наукової діяльності передувало багато зустрічей із стейкхолдерами, випускниками спеціальності «Соціальна робота» і представниками владних структур, які наголошували на нагальній потребі у виробленні науковцями новітньої візії на події, що відбуваються нині в українському суспільстві і пов'язані насамперед із потребою післявоєнної розбудови нашої держави. Остаточню ця ідея сформувалася під час перебування на науковому стажуванні шістьох викладачів кафедри у Жешувському університеті (Республіка Польща).

Соціальна робота сьогодні – це, перш за все, мистецтво взаємодії з людьми, ґрунтоване на оперуванні базовим контентом багатьох суміжних наук, зокрема з таких галузей гуманітарного знання, як педагогіка, психологія, етика (у нашому баченні – аксіопедагогіка), фізіологія, медицина, філологія, риторика, соціальна психологія та ін.

Тому, створюючи цю колективно-пошукову модель, ми виходили з потреби здійснення міжпредметної узгодженості і змістового взаємопроникнення для системного висвітлення досліджуваного явища.

У змісті монографії представлено дослідницький матеріал, що розкриває непізнані до сьогодні, тонкі грані роботи соціального працівника, що полягають не лише у наданні допомоги, а й сприяють фізичному та духовному відновленню людей, що потребують опіки. Це, насамперед, методики роботи соціального працівника в інклюзивному середовищі та інші новітні методики, як от: концептуальна методика функціонування студентського соціального театру, новітні методи арт-терапії при роботі в інклюзивному середовищі, зміст здоров'язберігавальних технологій, що призначені для використання соціальними працівниками у професійній діяльності, методика роботи із внутрішньо переміщеними особами під час воєнного стану, сучасні методики для самоосвіти майбутніх соціальних працівників тощо.

Окремо зазначено про такі важливі питання глобального, загальнодержавного значення, як роль держави у забезпеченні населення реабілітаційними послугами та хоспісною допомогою.

Отже бачимо, що авторським колективом розкрито низку загальних питань актуального стану соціальної роботи, що потребують подальшого вдосконалення та впровадження у практику. Це лише перший крок на шляху до формування нової сторінки у вказаній царині, а відтак чекаємо на ваші зауваження та побажання.

Насамкінець хотів би подякувати авторському колективу, переважну більшість якого складають працівники кафедр; ректору РДГУ проф. Руслану Постоловському та головному бухгалтеру п. Марії Андрощук; ; нашим партнерам і особисто директорці Вінницького інституту Університету «Україна», голові ради «Соціальна перспектива», професорці Ганні Давиденко за багаторічну співпрацю з кафедрою та наданий матеріал.

Монографія призначена для використання студентами спеціальності «Соціальна робота», аспірантами та докторантами, які досліджують аналізовану проблему, а також викладачами, які здійснюють процес професійної підготовки фахівців з соціальної роботи.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПЕРІОД КРИЗОВОГО СТАНУ

1.1. Соціальна робота із внутрішньо переміщеними особами в Україні в умовах війни

Ta część monografii poświęcona jest refleksji dotyczącej specyfiki pracy socjalnej na Ukrainie z „osobami wewnątrznie przesiedlonymi” w warunkach wojennych. Analizowane są ujęcia definicji pojęcia „osoba wewnątrznie przesiedlona”, podstawy zapewnienia praw i wolności „osób wewnątrznie przesiedlonych” na Ukrainie oraz ich wsparcie społeczne w świetle międzynarodowych i krajowych dokumentach prawnych.

W monografii przedstawiono kierunki pracy socjalnej z „osobami wewnątrznie przesiedlonymi”: społeczne, społeczno-informacyjne, społeczno-psychologiczne, społeczno-pedagogiczne, społeczno-prawne, medyczno-społeczne, społeczno-ekonomiczne itp. Zdefiniowano etapy zarządzania w metodzie indywidualnego przypadku jako wiodącego w pracy socjalnej z tą kategorią populacji. Szczególną uwagę zwrócono na analizę w fazie oceny i określenia potrzeb. Zidentyfikowano specyficzne potrzeby „osób wewnątrznie przesiedlonych” w związku z relokacją do społeczności przyjmujących: prawne, medyczne, mieszkaniowe, edukacyjne, psychologiczne, materialno-ekonomiczne, społeczne, informacyjne itp.

Uzasadniona jest potrzeba organizacji interakcji międzysektorowych na rzecz wsparcia społecznego i pomocy ludności w warunkach wojennych. Analizie poddana została specyfika wsparcia społecznego ludności w warunkach wojennych w partnerskich działaniach służb społecznych Ukrainy, wolontariuszy międzynarodowych i krajowych oraz organizacji publicznych i biznesu.

Słowa kluczowe: *praca socjalna, „osoby wewnątrznie przesiedlone”, usługi społeczne, zarządzanie w metodzie indywidualnego przypadku, ocena potrzeb, interakcja międzysektorowa.*

This text is dedicated to examining the specifics of social work in Ukraine with internally displaced persons during times of war. The approaches to defining the concept of «internally displaced person», the foundations of ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons in Ukraine, as well as their social support in international and domestic legal documents, have been analyzed.

The directions of social work with internally displaced persons (IDPs) have been outlined, including social, social-informational, social-psychological, social-pedagogical, social-legal, medical-social, social-economic, and others. The stages of the case management technology as a leading approach in social work with this population have been defined, with particular attention to the assessment stage of their needs. Specific needs of IDPs, resulting from their displacement to receiving communities, have been identified.

These needs encompass legal, medical, housing, educational, psychological, material-economic, social, informational, and others.

The necessity of organizing intersectoral cooperation for social support and assistance to the population in times of war has been substantiated. The article also analyzes the specifics of social support for the population during wartime in the collaborative efforts of Ukraine social services, international and domestic volunteer organizations, civil society organizations, and businesses.

Keywords: *social work, internally displaced persons, social services, case management, needs assessment, intersectoral cooperation.*

Повномасштабне збройне вторгнення Росії в Україну, запровадження воєнного стану, масовані ракетні удари по значимій для населення інфраструктурі стало величезним викликом для системи соціальної роботи в Україні. Війна принесла смерть і руйнування в кожному сім'ю, залишила без даху над головою, їжі, тепла мільйони українців. З початку повномасштабного російського вторгнення в Україну офіційно зареєстрували майже 5 млн внутрішньо переміщених осіб. Такі дані наводить Міністерство з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України за підсумками 2022 року. На сьогодні в Україні офіційно зареєстровано 4867106 внутрішньо переміщених, а за міжнародними оцінками кількість внутрішніх переселенців перевищує 7 мільйонів громадян. Ще понад 4 мільйони осіб зареєструвалися для отримання тимчасового захисту в Європі. За даними ООН, кількість українських біженців у Європі наближається до 8 млн. Завдання сфери соціального захисту й підтримки – допомогти людям, які опинилися в складних життєвих обставинах і не можуть самостійно вирішити свої проблеми.

Аналіз поглядів учених на роль соціального працівника та специфіку його професійної діяльності з вимушеними переселенцями дозволяє вирізнити провідні напрями цієї роботи. Теоретичну значущість роботи з переміщеними особами у воєнний та кризовий період розкрили у своїх працях такі вчені, як І. Куратченко, Є. Балакірева, О. Заставецька, І. Зверева, О. Ольхович, О. Особова, В. Панок, Ю. Середя, Т. Семігіна, М. Трубавіна, Т. Шевченко та ін. [13; 16; 17; 19].

Значна кількість наукових розвідок розкриває окремі аспекти проблеми внутрішньої міграції в кризові періоди. Так, соціальні аспекти цієї проблеми розкриваються в працях І. Григоренко, Н. Гусак,

О. Денисюк, Д. Кобзіна, Г. Левкіної, О. Луньової, Ж. Петрочко, Н. Савельєвої, Т. Семігіної, А. Черноусова та ін. [2; 3; 9; 14; 16]. Дослідженню психологічних факторів внутрішньої міграції присвячені роботи О. Блінової, Д. Ісаєва, В. Панка та ін. Особливості нормативно-правового забезпечення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб вивчали А. Бущенко, О. Мартиненко, Є. Мінакова, Л. Наливайко, Г. Гудвін-Гілл та ін. [11; 21].

Незважаючи на певні розбіжності, можемо констатувати, що в наукових розвідках прослідковується спільне бачення проблеми й шляхів соціальної підтримки й допомоги внутрішньо переміщеним, що в умовах нинішньої повномасштабної війни, розв'язаної Росією, набуло особливої актуальності.

Екологічні та техногенні катастрофи, збройні конфлікти та війни є причиною появи такої категорії населення країни, як внутрішньо переміщені особи. За дорученням Генеральної Асамблеї ООН та Комісії з прав людини ще у 1998 р. було розроблено «Керівні принципи з питань про переміщення осіб всередині країни», які підтвердили і доповнили існуючі норми міжнародного права в галузі прав людини та міжнародного гуманітарного права, що стосуються внутрішньо переміщених. Згідно з цим документом «внутрішньо переміщеними є особи або групи осіб, яких змусили рятуватися втечею або яких змусили залишити свої домівки чи місця звичайного проживання в результаті або з метою уникнути наслідків воєнного конфлікту, масового насильства, порушень прав людини, стихійного чи викликаного людською діяльністю лиха, зокрема, й які не перетинали міжнародно визнаних державних кордонів» [20].

«Велика українська енциклопедія» поняття «внутрішньо переміщені особи» визначає як «люди, які масово покидають своє постійне місце проживання внаслідок збройного конфлікту, стихійного лиха тощо, але не покидають кордони країни» [1].

В Україні внутрішньо переміщені особи як масове явище виникло після 26.04.1986 р. у зв'язку з аварією на Чорнобильській атомній електростанції. Тоді ж вперше на законодавчому рівні статус внутрішньо переміщених осіб урегульовано з прийняттям Закону України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» від 28.12.1991 р. та Постанови Кабінету Міністрів України «Про Порядок відселення та самостійного

переселення громадян з територій, що зазнали радіоактивного забруднення внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС» від 16.12.1992 р.

Унаслідок збройного конфлікту на територіях Донецької та Луганської областей, а також окупації Криму термін «внутрішньо переміщена особа» офіційно закріплено у Законі України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 р. В ст.1 Закону зазначено, що «внутрішньо переміщені особи – це особи, які є громадянами України, іноземцями або особами без громадянства, перебувають на території України на законних підставах і мають право на постійне проживання в Україні, яких змусили залишити або покинути своє місце проживання в результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [5]. Цей закон став базою для формування відповідної нормативної основи гарантування дотримання прав, свобод і законних інтересів внутрішньо переміщених осіб в Україні.

У міжнародному праві на внутрішньо переміщених осіб поширюються права, закріплені в загальних міжнародних актах: Загальній декларації прав людини (1948 р.), Конвенції про захист цивільного населення під час війни (1949 р.) та в протоколах до неї (1977 р.), Міжнародному пакті про громадянські і політичні права (1966 р.), Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права (1966 р.), Конвенції проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або пригнічуючих гідність видів поведінки та покарання (1984 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.), Римському статуті міжнародного кримінального суду (1998 р.), Конвенції про права осіб з інвалідністю та ін. У межах діяльності Ради Європи прийняті Конвенція про захист прав і основоположних свобод, Рекомендація 6 (2006 р.) Комітету Міністрів Ради Європи державам-членам щодо внутрішньо переміщених осіб, Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи (2009 р.) щодо захисту прав внутрішньо переміщених осіб (2010 р.) тощо [9].

Міжнародні документи у сфері прав і свобод стали основою для формування відповідної нормативної основи забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб в Україні та їх соціальної підтримки. В нашій державі напрацьовані базові нормативно-правові

акти, предметом правового регулювання яких є забезпечення права внутрішньо переміщених осіб на соціальну допомогу і підтримку. Серед них – Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 р., Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про житловий фонд соціального призначення» щодо умов забезпечення соціальним житлом внутрішньо переміщених осіб від 18.09.2018 р. Кабінет Міністрів України з метою полегшення доступу внутрішньо переміщених осіб до отримання пенсій, соціальних виплат, медичного обслуговування, роботи та освіти ухвалив низку підзаконних актів (постанов, інструкцій тощо): постанова Кабінету Міністрів України: «Про облік внутрішньо переміщених осіб» від 01.10.2014 р., розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії інтеграції внутрішньо переміщених осіб та впровадження довгострокових рішень щодо внутрішнього переміщення на період до 2020 року» від 21.11.2018 р. та ін. [5].

Міжнародні та національні нормативно-правові акти у сфері забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб класифікують за критеріями:

- за предметом регулювання (встановлюють засади регулювання статусу внутрішньо переміщених осіб (наприклад, Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб») та упорядковують відносини у цій сфері опосередковано (наприклад, Закон України «Про свободу пересування та вільний вибір місця проживання»);
- за колом осіб (загальні – поширюють свою дію на все населення країни; спеціальні – на окреме коло осіб, зокрема осіб зі спеціальним статусом);
- за юридичною силою, а також територією, на яку поширюється дія вищезазначених актів (Конституція України, закони, що діють в різних галузях законодавства; постанови Верховної Ради України тощо у сфері забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб; програми та плани місцевих державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування); міжнародні акти (загальні та спеціальні міжнародні документи, прийняті Радою Європи, ООН, Європейським Союзом, ОБСЄ) [11].

Г. Гудвін-Гілл наголошує на необхідності соціально-правового захисту внутрішньо переміщених, скільки вони перебувають у скрутному становищі через втрату своїх соціальних зв'язків, майна, були змушені покинути місця постійного проживання, не перетинаючи кордону своєї держави. Він визначає умови, які вказують на необхідність посилення захисту цих осіб:

- внутрішньо переміщені часто перебувають довго в дорозі, переховуються, хворіють, перебувають в стресових умовах, і це їх робить особливо уразливими;

- соціальна організація переміщених осіб може бути зруйнована або пошкоджена внаслідок фізичного переміщення; сімейні групи можуть бути розділені;

- внутрішньо переміщені, особливо діти, люди похилого віку або вагітні жінки, можуть відчувати глибокий психосоціальний стрес, пов'язаний з переміщенням;

- відсутність джерел доходу і засобів існування спричинює фізичну і психосоціальну вразливість внутрішньо переміщених;

- внутрішнє переміщення може спричинити мовні бар'єри у спілкуванні з іншими;

- внутрішньо переміщені можуть не мати документів, які засвідчують особу і необхідні їм для отримання допомоги або юридичного визнання [21].

Одне з головних завдань Міністерства соціальної політики України та сфери соціального захисту в непростих умовах воєнного часу – забезпечення наших громадян своєчасною, доступною, якісною підтримкою, розбудова системи надання соціальних послуг на основі прийнятих нормативно-правових документів: постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо виплат пенсії та грошової допомоги внутрішньо переміщеним особам та визнання такими, що втратили чинності, деяких постанов Кабінету Міністрів України» від 25.03.2022 р.; «Про затвердження компенсації витрат за тимчасове розміщення внутрішньо переміщених осіб, які перемістилися у період воєнного стану і не отримують щомісячної адресної допомоги внутрішньо переміщеним особам для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг» від 19.02.2022 р. та ін.

Слід відмітити значний обсяг роботи, яку здійснює Міністерство соціальної політики України, соціальні служби з внутрішньо переміщеними. Зокрема, з лютого по грудень 2022 р. майже 4,9 млн внутрішньо переміщених осіб взято на облік у соціальних службах, понад 1,8 млн громадян отримали допомогу на проживання внутрішньо переміщеним особам. Також було здійснено важливий крок в напрямі цифровізації соціальної сфери, зокрема запроваджено послуги для внутрішньо переміщених осіб у застосунку «Дія»: реєстрація внутрішньо переміщених онлайн; зміна адреси реєстрації внутрішньо переміщених; зняття з обліку внутрішньо переміщених [18].

Однак, на думку соціальних працівників у приймаючих громадах, прийняття нормативних документів щодо захисту прав внутрішньо переміщених в Україні не спроможне задовольнити всіх вкрай необхідних їх потреб. Невідповідність задекларованої політики у сфері міграції реальному стану речей є однією з причин недостатньо швидкого реагування на виклики, пов'язані зі складними соціальними проблемами внутрішньо переміщених осіб.

На основі попереднього досвіду соціальної підтримки і допомоги внутрішньо переміщеним особам і сім'ям виокремлюються такі напрямки соціальної роботи з цією категорією населення:

1. Соціальний напрямок (робота здійснюється в контакт з різними відомствами, в тому числі з Пенсійним фондом) містить у собі:
 - проведення соціальних консультацій;
 - проведення заходів щодо соціальної реабілітації в стаціонарних і нестаціонарних умовах;
 - соціальна діагностика;
 - допомога мігрантам в одержанні пенсій і допомог;
 - сприяння організації груп самопомоги і взаємодопомоги;
 - виявлення осіб з девіантною поведінкою з числа мігрантів і асоціальних родин;
 - профілактика бездомності (включаючи сприяння в одержанні гуртожитку, тимчасового житла чи придбанні власного житла);
 - профілактика дитячої безпритульності (включаючи влаштування дітей у дитячі будинки і будинки-інтернати);
 - сприяння поверненню майна мігрантів і одержанню ними компенсацій;

– взаємодія з різними державними установами і громадськими організаціями з питань допомоги мігрантам.

2. Соціально-інформаційний напрямок (робота здійснюється в контакт з Держкомстатом та засобами масової інформації):

- інформування мігрантів про діяльність соціальних служб;
- збір інформації про вимушених мігрантів (у тому числі і від самих мігрантів) і її систематизація з метою організації оптимальної соціальної роботи з даною категорією населення.

3. Соціально-психологічний напрямок (робота здійснюється в контакт з органами освіти й охорони здоров'я):

- психологічне консультування;
- психологічна корекція і допомога в соціальній адаптації;
- психологічна допомога в гострих кризових ситуаціях і умовах після травматичного стресу;
- психопрофілактика стресу;
- проведення психологічних тренінгів;
- навчання аутотренінгам і психологічній саморегуляції;
- психологічна діагностика розвитку дітей і підлітків з родин переселенців.

4. Соціально-педагогічний напрямок (робота здійснюється в контакт з органами освіти, охорони здоров'я і правопорядку):

- проведення консультацій з питань родини і виховання дітей;
- соціально-педагогічна робота з дітьми і підлітками;
- спеціалізована (корекційна) соціально-педагогічна допомога дітям та підліткам, що потребують її;
- соціально-педагогічна допомога дітям і підліткам, що мають проблеми в навчанні;
- контроль за одержанням освіти дітьми і підлітками з родин вимушених мігрантів;
- професійне консультування і сприяння одержанню професійної освіти підлітками і молоддю.

5. Соціально-правовий напрямок (робота здійснюється в контакт із судовими і правоохоронними органами):

- захист прав внутрішніх мігрантів;
- надання мігрантам інформації про їхні права й обов'язки;
- соціально-правове консультування.

6. Медико-соціальний напрямок (робота здійснюється в контакті зі службами охорони здоров'я):

- медико-соціальне консультування;
- надання долікарняної медичної допомоги;
- сприяння в проведенні диспансеризації;
- виявлення хронічно хворих і непрацевдатних та організація для них спеціалізованих медико-соціальних консультацій;
- соціально-психіатрична діагностика і допомога;
- надання сприяння в придбанні ліків та інших медичних засобів;
- за необхідності виділення фінансової допомоги на лікування;
- направлення у спеціалізовані медичні установи.

7. Фінансовий напрямок – надання стартової допомоги (позичок): надання фінансової допомоги на основі принципу індивідуального підходу до кожної конкретної ситуації.

8. Соціально-економічний напрямок:

- консультування з соціально-економічних питань;
- надання допомоги в досягненні економічної самостійності;
- сприяння підвищенню рівня доходів мігранта.

9. Матеріальний напрямок (робота здійснюється в контактi з громадськими організаціями):

- надання допомоги продуктами харчування;
- надання речової допомоги;
- надання іншої натуральної допомоги (ліки, будматеріали тощо).

10. Соціально-трудоий напрямок (робота здійснюється в контактi із службами зайнятості населення):

- сприяння в одержанні основної і додаткової роботи;
- сприяння у відкритті власної справи;
- консультування з питань праці, зайнятості і профорієнтації;
- допомога в професійній підготовці і перепідготовці [13].

Основним методом соціальної роботи з внутрішньо переміщеними М. Трубавіна, І. Куратченко визначають технологію ведення випадку як спосіб здійснення соціальної роботи, метою якого є формування у дезадаптованої людини навичок самостійного вирішення проблем задля успішної адаптації у соціумі. Метою ведення випадку

внутрішньо переміщених осіб є соціальна адаптація до нових умов життя, що сприяє реінтеграції їх в соціум. Технологія ведення випадку містить: виявлення складних життєвих обставин у осіб чи сімей з числа внутрішньо переміщених, прийняття рішення про подальшу роботу і визначення складності випадку, формування позитивної мотивації у внутрішньо переміщених до прийняття соціальних послуг, планування роботи, реалізацію плану, повторну оцінку складних життєвих обставин і прийняття рішення про припинення ведення випадку. Пакет соціальних послуг для внутрішньо переміщених визначається на основі наявних проблем клієнтів [19].

Важливим складовим компонентом технології ведення випадку є оцінка потреб внутрішньо переміщених осіб. Під проблемами прийнято розуміти перешкоди, труднощі, бар'єри на шляху задоволення людиною спектру її потреб. Внутрішньо переміщені мають специфічні потреби, зумовлені переміщенням на нову територію. Потреби внутрішньо переміщених:

- юридичні: реєстрація місця проживання внутрішньо переміщених; відновлення документів; юридичні консультації щодо захисту прав внутрішньо переміщених; представництво інтересів внутрішньо переміщених щодо права на вільний доступ до роботи, навчання тощо; індивідуальне представництво інтересів; забезпечення доступу до соціальних пільг та гарантій (пенсії, соціальні виплати, виплати з інвалідності та безробіття тощо);
- у захисті та безпеці: збереження конфіденційності статусу внутрішньо переміщених для безпеки родичів і близьких та збереження особистого майна, які залишаються у зоні конфлікту; захист від переслідування самих внутрішньо переміщених та членів їхніх сімей; безпечне пересування територією, де ведуться бойові дії; безпечне від обстрілів місцезнаходження; захист від насильства; захист від проявів дискримінації;
- медичні: діагностика (особливо в місцях компактного проживання); лікування (зокрема, доступ до лікування осіб з хронічними та невиліковними захворюваннями, забезпечення інсуліном, проведення діалізу, АРТ); забезпечення медичними препаратами; оздоровлення (дітей, людей похилого віку, людей з інвалідністю);

- житлові: місце тимчасового проживання (придатне для проживання в холодну пору року та для великих сімей); розміщення на територіях, наближених до зони конфлікту, оскільки багато внутрішньо переміщених прагнуть повернутися якомога швидше до своїх домівок;
- освітні: переведення для продовження навчання у ВНЗ; влаштування дітей у школи, дитячі садки;
- психологічні: розвиток навичок вирішення сімейних конфліктів та перерозподілу сімейних обов'язків; консультації психолога (робота з травмою, горем, залежностями); робота психолога з дітьми щодо зниження рівня страху, агресії, зміни неадаптивної поведінки;
- матеріальні та економічні: отримання соціальних виплат та пенсій; відшкодування вартості квитків; базовий набір особистих речей (одяг, предмети гігієни, постільна білизна тощо); пошук роботи, працевлаштування та перекваліфікація; відстроєння кредитних платежів;
- соціальні та інформаційні: формування навичок подолання стигми та дискримінації; консультації щодо процедури реєстрації та переваг отримання статусу ВПО; отримання оперативної інформації про бойові дії та їх наслідки, місця обстрілів, імена постраждалих; забезпечення телефонного та Інтернет зв'язку з родичами та близькими, які перебувають у зоні конфлікту [3].

При загальному вивченні їх потреб насамперед досліджують такі показники: доступ до належного житла, рівень їхніх доходів та наявність трудової діяльності; доступ до правової допомоги та необхідність відновлення документів; потреби в освіті та навчанні; доступ до належного медичного обслуговування; потреби у психологічній та реабілітаційній допомозі; необхідність соціального захисту та отримання соціальних послуг. Також рекомендується дослідити рівень інтеграції внутрішньо переміщених у громаду, а саме: довгострокові плани мешкати саме тут, доступ до всіх сервісів на рівні місцевого населення, почуття безпеки та приналежності до громади, рівень довіри до місцевих органів влади та інші [9].

Проведення оцінювання потреб можна умовно поділити на декілька етапів: підготовку, вибір методології, збір необхідних даних, їх аналіз та формування звіту. Кожен із цих етапів є надзви-

чайно важливим та потребує значної уваги від оцінювачів. На етапі підготовки до оцінювання потреб внутрішньо переміщених важливо, насамперед, визначитися з ключовою метою та завданнями оцінювання, тобто, для чого саме проводиться оцінювання, яких саме даних не вистачає в громаді про внутрішньо переміщених. Це можуть бути потреби переселенців загалом або потреби лише певної категорії внутрішньо переміщених (люди похилого віку, особи з інвалідністю, новоприбулі та інші), або потреби в певній сфері життєдіяльності (трудова діяльність, навчання, медичні послуги тощо).

Перед проведенням оцінювання потреб варто зібрати всю наявну інформацію щодо внутрішньо переміщених, які проживають у громаді, а саме:

- кількість внутрішньо переміщених (чоловіки, жінки, діти, люди похилого віку, люди працездатного віку, учасники АТО / воєнних дій та інші);
- кількість внутрішньо переміщених, які отримують певну допомогу (щомісячну адресну грошову допомогу переселенцям, виплати з безробіття, допомогу малозабезпеченим сім'ям тощо);
- кількість внутрішньо переміщених, які очікують на певний вид допомоги (перебувають на квартирному обліку, подали документи на участь у державних житлових програмах, очікують на технічні засоби реабілітації, потребують влаштування дітей у дитячі садки та інше).

Така інформація допоможе визначити необхідні показники оцінювання потреб внутрішньо переміщених.

Варто зазначити, що оцінку потреб слід проводити в найкоротші терміни, оскільки зібрана інформація може значно різнитися на початку та наприкінці вивчення потреб (їх соціальна ситуація змінюється дуже динамічно, з'являються нові нормативно-правові документи тощо). Зібравши необхідну інформацію, оцінювачі мають переходити до останнього етапу оцінки потреб – аналізу отриманих даних, написання звіту та підготовки необхідних рекомендацій.

Звіт за результатами оцінювання потреб є основою для:

- планування заходів щодо задоволення виявлених потреб, використовуючи наявні можливості та механізми короткострокового планування, розробки довгострокових програм, стратегій тощо;

- визначення пріоритетів щодо розвитку сервісів, місцевої інфраструктури тощо з метою задоволення потреб внутрішньо переміщених;
- оцінки ефективності розподілу та використання коштів на соціальну підтримку внутрішньо переміщених;
- прогнозування змін та тенденцій щодо виникнення або загострення соціальних проблем у приймаючій громаді на підставі аналізу виявлених потреб;
- обґрунтування отримання позабюджетної допомоги від держави, міжнародних фондів, приватних донорів тощо [9].

Надання соціальних послуг регулюється Законом України «Про соціальні послуги», яким встановлено, що надання соціальних послуг здійснюється шляхом ведення випадку, що містить низку етапів (аналіз заяви, оцінювання потреб, визначення середньомісячного сукупного доходу заявника, прийняття рішення, розроблення індивідуального плану, укладення договору, виконання договору, здійснення моніторингу) і по часу займає до 10 робочих днів. В умовах воєнного стану такий термін – від оцінки потреб до початку надання послуг – є неприйнятним. Зважаючи на це, вже 26 квітня 2022 р. був прийнятий Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо надання соціальних послуг у разі введення надзвичайного або воєнного стану в Україні або окремих її місцевостях», який визначає зміни до законів України «Про соціальні послуги» та «Про правовий режим воєнного стану», зокрема:

- визначається, що ведення випадку не застосовується для прийняття рішення про надання соціальних послуг у разі введення на території України надзвичайного або воєнного стану, а соціальні послуги надаються екстрено (кризово). Це дозволить приймати рішення про надання соціальних послуг протягом доби на підставі заяви або повідомлення про потребу у послугах та складати акт про надання цих послуг;
- надається право приймати рішення про надання соціальних послуг екстрено (кризово) безпосередньо надавачам соціальних послуг, що забезпечить негайне надання допомоги людям;
- встановлюється, що особам, яким завдано шкоди пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористич-

ним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією, всі соціальні послуги надаються безоплатно;

- встановлюється, що соціальні послуги, надані під час дії воєнного стану в Україні або окремих її місцевостях надавачами соціальних послуг державної / комунальної форми власності (надання притулку, догляд, підтримане проживання, натуральна допомога, транспортні послуги тощо), особам із числа внутрішньо переміщених осіб за новим місцем їх проживання / перебування, які опинилися у складних життєвих обставинах через шкоду, завдану бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією, фінансуються у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України;
- розширюються повноваження військових адміністрацій в частині управління надавачами соціальних послуг, організації надання ними соціальних послуг [6].

Реалізація прийнятого закону уможлиблює забезпечення оперативного надання соціальних послуг особам, сім'ям, які постраждали в умовах введення на території України надзвичайного або воєнного стану з метою збереження їх життя та здоров'я.

Окрім проблем, що виникли перед внутрішніми переселенцями, а саме: нестачі коштів, соціальних виплат, житла, робочих місць, труднощів улаштування дітей в дошкільні та загальноосвітні заклади, отриманні гідного медичного захисту, спостерігаються проблеми, що стосуються інтеграції внутрішньо переміщених до приймаючих спільнот. Підтвердженням цього є міжнародний досвід, який засвідчує, що проблеми внутрішньо переміщених не є скороминущі, а тому потребують розробки й впровадження заходів із локальної інтеграції переселенців у нових місцях проживання. Згідно Керівних принципів по внутрішнім переміщенням Верховного Комісара ООН у справах біженців визначено три форми довгострокової інтеграції внутрішньо переміщених, а саме: заходи з локальної інтеграції переселенців у нових місцях проживання (інтеграція внутрішньо переміщених осіб у приймаючих громадах), інтеграція в спеціальних окремих місцях проживання – спеціальних закладах і містечках та повернення і реінтеграція. Значну роль в цьому відіграє як можливість міжособистісного спілкування, так і взаємодії із жителями приймаючих громад.

Для вирішення означених проблем на рівні держави, регіонів та місцевих громад розробляються програми та заходи, що допоможуть переселенцям залучатися до місцевої спільноти. Важливими ресурсами клієнта є його мотивація до позитивних змін, зацікавленість у вирішенні проблеми, особистісні характеристики, знання, навички, досвід [8].

У міжнародній соціальній роботі для подолання цієї проблеми з внутрішньо переміщеними застосовується резилієнсний підхід. Резилієнс (синоніми: стресостійкість, здатність виживати в умовах кризи та невизначеному світі) – підхід, який розглядає індивідів та громади, що переживають надзвичайні ситуації, як активних осіб і ґрунтується на провідному принципі соціальної роботи – принципі наснаження (синоніми: емпарумент, активізація) як процесу підвищення здатності індивідів робити в своєму житті такий вибір, який веде до бажаних результатів, підтримку окремих осіб, сімей і громади у віднайденні та використанні їхніх сильних сторін [16].

В Керівництві МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації, якою є війна в Україні, акцентується особлива увага на необхідності залучення до процесу соціальної підтримки й допомоги і ресурсів внутрішньо переміщених осіб. Зокрема, зазначається, що, працюючи в сфері психосоціального благополуччя, часто припускаються помилки ігнорування наявних ресурсів і зосередження уваги винятково на нестачах постраждалої групи: слабкостях, стражданні і патологіях. Постраждали особи мають такі ресурси, як уміння вирішувати проблеми, спілкуватися, домовлятися і заробляти собі на життя. Приклади соціальних ресурсів із потенціалом підтримки передбачають: наявність сім'ї, місцевого самоврядування, лідерів громад, працівників охорони здоров'я, вчителів, жіночих груп, молодіжних клубів і громадських груп та багато іншого. Постраждали громади можуть мати економічні ресурси, наприклад, заощадження, землі, сільськогосподарські угіддя та тварин, освітні ресурси, такі як школи і вчителі, і ресурси охорони здоров'я, а саме: пункти охорони здоров'я та фахівців. Тому ігнорування цього й фокусування лише на нестачі чогось є поширеною помилкою в практиці соціальної роботи [7].

У роботі з внутрішньо переміщеними соціальним працівникам слід враховувати такі основні рівні резилієнс: індивідуальна, сім'ї та громади. Визначальними атрибутами індивідуальної резилієнс є самооцінка, опора на власні сили, соціальна чуйність. Самооцінка як атрибут резилієнс – це почуття власної гідності, віра в себе, що дає людині змогу успішно справлятися з серйозними проблемами і негараздами. Опора на власні сили, самозабезпеченість як атрибут резилієнс полягає в тому, що резильєнтні індивіди мають відчуття контролю, вони виявляють незалежність, автономію та самостійність, впевнені, що здатні контролювати свою власну долю перед важкими випробуваннями.

Соціальна чуйність є атрибутом резилієнс, що дає змогу людині або групі взаємодіяти з оточенням, виявляти турботу про інших, допомагати під час негараздів. Резилієнс передбачає соціальну підтримку різних систем – сім'ї, друзів, релігійних організацій та школи. Також важливо розуміти, що індивідуальна резилієнс не може стосуватися водночас усіх сфер життя і вияв резилієнс в одній з них не обов'язково означає наявність її в усіх інших.

Резилієнс сім'ї (родини) визначають як її здатність як системи вистояти і відновитися після стресових життєвих подій. При цьому орієнтація на систему родини ширша за стосунки в сім'ї між батьками і дітьми, і це іноді може впливати на резилієнс з огляду на зв'язки в ширшій мережі, до якої входить як сама сім'я (батьки і діти), так і родина (з усіма іншими родичами). Характерними рисами родин із високим рівнем резилієнс є такі: добре налагоджена комунікація між її членами, повага, турбота і любов між усіма членами родини – дорослими й дітьми, наявні достатні ресурси для задоволення базових матеріальних і фізичних потреб членів родини.

Резилієнс громади – це процес, який поєднує низку мережевих (групи людей, організацій, спільнот) адаптивних здібностей у позитивну траєкторію функціонування й адаптації в повноцінне населення після потрясіння/конфлікту. Характерні риси резильєнтних громад: комунікація між її членами, лідерами громади є її члени, члени громади беруть відповідальність за покращення її життя та реалізують відповідні заходи, вони вважають, що мають потрібні ресурси, громада має базові структури і послуги: школи, заклади

охорони здоров'я, громадські об'єднання, релігійні організації [15]. Отже, резилієнс-підхід в соціальній роботі в умовах надзвичайних ситуацій уможливорює залучення до процесу вирішення соціальних проблем і ресурси окремої особи, сім'ї, громади та є особливо актуальним в нинішніх складних умовах війни в Україні.

З початком війни в надавачів соціальних послуг значно дода-лося роботи: в приймаючих громадах збільшилася кількість внутрішньо переміщених осіб похилого віку, осіб з інвалідністю, сімей з дітьми, певна кількість соціальних працівників виїхали за кордон і стає викликом зростання обсягу роботи у соціальних працівників, необхідність забезпечити новоприбулих соціальними послугами. Тому до надання соціальної допомоги активно долучаються численні волонтерські та благодійні організації, представники бізнесу й міжнародних фондів. В непростих умовах воєнного стану вибудовується якісно нова система надання соціальних послуг, де значна роль відводиться взаємодії державних соціальних служб, громадських організацій та бізнесу, які вже «перебрали на себе» значну частину роботи щодо соціальної підтримки й допомоги внутрішньо переміщеним особам та тим, хто перебуває в зоні бойових дій. Зазвичай всі вони мають певну «спеціалізацію» в її наданні: гуманітарна допомога, фінансова, психологічна, облаштування прихистків тощо. Постає нагальна необхідність узгодження такої діяльності громадських організацій, бізнесу з роботою державних соціальних служб, тобто налагодження міжсекторної взаємодії – формування системи тристороннього партнерства в сфері надання соціальних послуг [15].

В дослідженнях А. Жуковської, С. Копилової, В. Слюсаренко поняття «міжсекторна взаємодія» (міжсекторне партнерство) визначається як налагодження конструктивної взаємодії між трьома силами – першим, другим та третім сектором – державними структурами, комерційними підприємствами та громадськими (неприбутковими, недержавними) організаціями будь-якого суспільства при вирішенні соціально значимих проблем (бідність, безпритульність, сирітство, насильство тощо) [4].

Реалізація співпраці між основними соціальними партнерами (на регіональному рівні) базується на таких постулатах:

- визначення основних партнерів, які відповідають за роботу з внутрішньо переміщеними особами;
- підвищення рівня обізнаності соціальних працівників, волонтерів про конкретні потреби, права людини і питання захисту внутрішньо переміщених осіб, визначення особливостей умов для реалізації відповідних заходів втручання;
- заохочення міжвідомчого підходу і врахування організаційних, культурних, мовних відмінностей, в тому числі повноважень і параметрів їх діяльності та пріоритетів;
- створення спільної платформи для діалогу та обміну інформацією, забезпечення прозорого прийняття рішень, залучення до участі у колективній роботі за результатами зустрічей;
- створення національних і регіональних координаційних структур за участю всіх відповідних партнерів / зацікавлених сторін, а також організацій громадянського суспільства та наукових кіл;
- розподіл обов'язків згідно мандатів і компетенції кожного соціального партнера, враховуючи наявні можливості і ресурси. Належне керівництво і підзвітність допомагають забезпечити узгодженість, системність і передбачуваність стратегії співпраці;
- координування національних, регіональних та транснаціональних ініціатив, створення комунікаційних каналів як на робочому, так і на політичному рівні;
- забезпечення узгодженості заходів реагування, а також гнучкості з метою адаптації до різних нестандартних ситуацій;
- моніторинг ефективності соціальної допомоги і висвітлення результатів співпраці [22].

За час повномасштабної війни в Україні склалися партнерські стосунки закладів соціальної роботи із міжнародними та громадськими організаціями, прикладом яких є робота мультидисциплінарних мобільних команд допомоги тим, хто постраждав від війни, створених МБФ «Українська фундація громадського здоров'я» та Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) в Україні за підтримки Міністерства соціальної політики України в межах проєкту «Інтегрована підтримка через міждисциплінарні мобільні команди». Таких команд в Україні є вже більше 50. Команда має власне авто (кошти дають бізнес-структури), залучає до роботи волонтерів і може виїжджати в найвіддаленіші

куточки області, де немає інших можливостей отримати необхідні послуги. Також команди працюють у центрах підтримки переселенців та консультують сім'ї дистанційно.

Послуги, які надають члени мобільної бригади: перша психологічна допомога та психологічна підтримка, юридичне консультування, соціальна підтримка та соціальне обслуговування, медична допомога, надання гуманітарних наборів та інформаційних матеріалів. Команда проводить оцінку ситуації та визначає потреби клієнта, планує способи пошуку ресурсів для їх надання, розподіляє обов'язки між членами команди і кожен виконує свої завдання.

На засадах міжсекторної взаємодії працює волонтерська інформаційна платформа «ВзаємоДія», де сконцентровано найважливішу інформацію, розміщено посилання на сторінки організацій, волонтерських об'єднань, освітніх платформ (місцезнаходження найближчих аптек, дані щодо черг на кордонах, список контактів волонтерів для передачі гуманітарної допомоги тощо). Інформація розділів платформи «ВзаємоДія» («Інформаційний простір», «Як я можу допомогти зараз?», «Психологічна підтримка», «Переміщення та житло», «Отримати допомогу», «Як жити далі?» та ін.) системно оновлюється.

Прикладом ефективної організації міжсекторної взаємодії є також діяльність електронних сайтів таких організацій, як Всеукраїнський громадський центр «Волонтер» та Ресурсний центр «Гурт». Портал ГУРТ є щоденним інструментом інформування та використання для лідерів громад, менеджерів громадських, благодійних організацій, донорських структур, соціально відповідального бізнесу, представників органів місцевого самоврядування, органів державної влади та журналістів.

Успішною формою міжсекторної взаємодії для надання соціальної допомоги в умовах воєнного часу є проєкт «СПІЛЬНО», який реалізують Міністерство соціальної політики України разом з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ). Його мета – об'єднати зусилля уряду, місцевих органів влади, громадського сектору та бізнес-партнерів для надання мультисекторної допомоги сім'ям із дітьми, що постраждали від війни.

Міжсекторна взаємодія щодо соціальної підтримки й допомоги внутрішньо переміщеним особам реалізується й через закупівлю

соціальних послуг у громадських організацій. Така співпраця з недержавною організацією має переваги: зменшує навантаження на соціальних працівників в громаді, послуги часто є більш економічно вигідні, оскільки громадські організації залучають додаткові джерела фінансування та ін.

Ще один приклад співпраці державних соціальних служб та громадськості – участь у проекті «Промоція соціальної згуртованості у громадах та посилення демократичних цінностей», який започаткувала Громадянська мережа ОПОРА за підтримки Національного фонду підтримки демократії. Мета проекту – допомога місцевим громадам у вирішенні проблем, які виникли під час війни. Проект спрямований на підвищення соціальної єдності, посилення впливу громадянського суспільства на місцевому рівні та залучення неурядового сектору до подолання наслідків війни.

Значний внесок у фінансування надання соціальних послуг тим, хто постраждав від воєнних дій, надають бізнес-структури. Тисячі підприємств зазначають, що перераховують відсоток від прибутку на підтримку армії, гуманітарних проектів або інших соціальних ініціатив – зокрема, такі написи в магазинах, як «10% на ЗСУ», «20% на «Повернись живим» або інший тип означеної пожертви в ціні товару чи послуги сьогодні є вже звичним.

Слід зауважити, що міжсекторна взаємодія, партнерські відносини між державними соціальними службами, волонтерськими організаціями та бізнес-сектором не існують нині у довершеному форматі – цей процес лише починає розвиватися. Їх треба вибудовувати, враховуючи зацікавленості усіх сторін. Сучасні непрості умови воєнного часу, високий рівень волонтерської та благодійної активності суспільства створюють нові передумови для налагодження комунікації між різними секторальними групами, в яких на зміну нерозумінню, конкуренції приходять конструктивний діалог і порозуміння.

Проведений аналіз особливостей соціальної роботи із внутрішньо переміщеними особами в Україні уможливив такі висновки: повномасштабне вторгнення Російської Федерації на нашу землю, запровадження воєнного стану в Україні стало величезним викликом для системи соціальної роботи в Україні. Серед проблем, які постали перед соціальними службами внаслідок воєнної агресії Росії проти

українського народу – збільшення кількості внутрішньо переміщених осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах, зумовлених, зокрема, втратою рідних людей, житла, погіршенням фізичного й психологічного стану, здоров'я тощо.

Аналіз нормативно-правових міжнародних і вітчизняних документів показав, що в Україні проводиться значна робота щодо соціально-правового захисту внутрішньо переміщених осіб, яка активізувалася після 2014 року та швидко вдосконалюється в 2022–2023 рр. Однак повномасштабні воєнні дії та, як наслідок, мільйони внутрішньо переміщених осіб, виявили недостатній рівень правового підґрунтя щодо надання соціальної допомоги цій категорії населення.

Проаналізовано основні напрямки роботи соціальних служб з вимушеними переселенцями: соціальний напрям (робота здійснюється в контакті з різними відомствами – консультації, соціальна реабілітація в стаціонарних і нестаціонарних умовах, допомога в одержанні пенсій і допомог тощо), соціально-інформаційний, соціально-педагогічний, соціально-психологічний, соціально-правовий та ін. Розкрито особливості надання соціальних послуг вимушено переміщеним особам на основі технології ведення випадку.

Встановлено, що процес адаптації до нових життєвих умов дуже непростий, а для людей, вимушено переміщених зі свого постійного місця проживання, ускладнений проблемами економічного порядку, дефіцитом досвіду державного регулювання міграційних потоків в умовах вимушених переміщень, дефіцитом реальної інформації про становище переселенців, нерозробленістю методів та інструментів її отримання. Розкрито актуальність залучення до процесу соціальної підтримки й допомоги саме ресурсів внутрішньо переміщених осіб, опори на їх сильні сторони, можливості. Встановлено, що резилієнс-підхід у соціальній роботі є особливо актуальним у нинішніх складних умовах війни в Україні.

З'ясовано, що значну частину роботи державних соціальних служб щодо надання соціальних послуг внутрішньо переміщеним в умовах війни перебрали на себе громадські та бізнесові організації. Проведене дослідження показало, що міжсекторна взаємодія щодо соціальної підтримки й допомоги внутрішньо переміщеним особам демонструє свою ефективність в значній кількості спільних проєктів

волонтерських організацій, бізнесу та державних соціальних служб на різних рівнях: міжнародному, всеукраїнському, регіональному, місцевому і є новим соціальним досвідом, основою формування нової культури взаємозв'язків у суспільстві.

Проведене дослідження показало, що серед численних проблем, перед якими наразі постала Україна, вимушена внутрішня міграція є не лише наслідком воєнних дій, але й показником готовності системи соціальної роботи та всього українського суспільства до кризових ситуацій. Необхідність соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб виявила недосконалість нормативно-правового забезпечення їх соціального захисту, недостатність ресурсів, потребу розробки нових форм і методів соціальної допомоги внутрішньо переміщеним і, поряд з цим, високу готовність соціальних служб і всього українського суспільства до консолідації, взаємодії держави, бізнесу і недержавних організацій у вирішенні соціальних проблем тих, хто постраждав внаслідок воєнних дій.

Список використаних джерел:

1. Внутрішньо переміщені особи / Велика українська енциклопедія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://vue.gov.ua> (дата звернення: 02.03.2023).
2. Григоренко І.О., Савельєва Н.М. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в сучасних умовах: навч. посіб. Полтава : ПНПУ, 2017. 100 с.
3. Кейс-менеджмент внутрішньо-переміщених осіб: методичні рекомендації / Автор-упорядник: Гусак Н.Є. К., 2015. 62 с.
4. Жуковська Аліна. Синергетичний ефект міжсекторної взаємодії в соціальній сфері [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/24821/1/210-214> (дата звернення 10.03.2023 р.).
5. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> (дата звернення 10.03.2023 р.)
6. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо надання соціальних послуг у разі введення надзвичайного або воєнного стану в Україні або окремих її місцевостях» від 26 квітня 2022 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 10.03.2023 р.).

7. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації / *Міжвідомчий постійний комітет*. Київ : Унів. вид-во Пульсари, 2017. 216 с.
8. Керівні принципи з питань внутрішнього переміщення / Агенство ООН у справах біженців (UNHCR) [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://unhcr.org.ua.Guiding Principles on Internal Displacement.pdf](http://unhcr.org.ua.Guiding_Principles_on_Internal_Displacement.pdf). (дата звернення 09.03.2023 р.).
9. Кобзін Д., Левкіна Г., Луньова О., Черноусов А., Щербань С. Методичний посібник з оцінювання потреб ВПО у громадах. Харків: Харківський інститут соціальних досліджень, 2020. 246 с.
10. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (з протоколами) (Європейська конвенція з прав людини) [Електронний ресурс]. Режим доступу https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004 (дата звернення 10.03.2023 р.).
11. Наливайко Л.Р. Проблеми забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб та напрями їх вирішення / *Правнича освіта та юридична клінічна практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Дніпро, 8 груд. 2021 р.). Дніпро: ДДУВС, 2021. С. 90–92.
12. Нечипорук Л.І. Міжсекторна взаємодія у наданні соціальних послуг в умовах війни / *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2022. № 4. С. 65–74.
13. Панок В.Г. Соціально-психологічна служба :навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута. 2012. 488 с.
14. Петрочко Ж.В., Денисюк О.М. Актуальний дискурс організації соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб / *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2022. Вип. 1(6). С. 131–141.
15. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навч.-метод. пос. / за заг. ред. Н. Гусак. Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.
16. Семигіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
17. Середа Ю.В. Соціальний капітал внутрішньо переміщених осіб як чинник локальної інтеграції в Україні / *Український соціум*. 2015. № 3 (54). С. 29–41.
18. Соціальні послуги, які надаються під час воєнного стану та останні зміни у цій сфері [Електронний ресурс]. Режим доступу <https://www.facebook.com/MLSP.gov.ua> (дата звернення 11.03.2023 р.).
19. Трубавіна М.І., Куратченко І.Є. Методичні рекомендації «Сприяння соціальній роботі в умовах гуманітарної кризи». Харків-Бердянськ: Планета-Прінт, 2017. 28 с.

20. Guiding Principles on Internal Displacement. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.un.org/ru/documents/ decl_conv/ conventions/internal_displacement_principles.shtml2](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/internal_displacement_principles.shtml2) (дата звернення 02.03.2023 р.).
21. Who is an Internally displaced persons? [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://idp-key-resources.org/documents/ 0000/d04393/000.pdf](http://idp-key-resources.org/documents/0000/d04393/000.pdf) (дата звернення 02.03.2023 р.).
22. The Oxford Department of International Development. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.qeh.ox.ac.uk. (дата звернення 10.03.2023 р.).

1.2. Завдання соціальних працівників у період пандемії COVID-19

Пандемія COVID-19 змінила більшість сфер життя, як індивідуальних, так і соціальних. Це був особливий виклик для соціальної роботи, оскільки вимагав реалізації поставлених цілей і завдань у відносно нових і складних умовах. Завдання соціальних працівників під час кризи охорони здоров'я в основному обмежувалися наданням безпосередньої допомоги клієнтам та виконанням адміністративних обов'язків. У меншому масштабі вони були залучені до процесів планування державної політики, розробки нових програм, або операційних стандартів. Пандемія COVID-19 показала необхідність більш ефективної підготовки персоналу до роботи в кризових ситуаціях, а також зменшення бюрократизму діяльності закладів соціального захисту та їх більшого залучення до діяльності на макромасштабі.

Ключові слова: соціальні працівники, завдання, пандемія COVID-19, Польща.

Pandemia COVID-19 dokonała zmian w większości obszarów życia w wymiarze indywidualnym i społecznym. Dla pracy socjalnej stanowiła ona swoiste wyzwanie, gdyż wymagała realizacji założonych celów i zadań w stosunkowo nowych i trudnych warunkach. Zadania pracowników socjalnych w czasie kryzysu zdrowotnego sprowadzały się głównie do świadczenia klientom pomocy bezpośredniej i rozwiązań administracyjnych. Na mniejszą skalę pracownicy socjalni angażowali się w procesy planowania polityki publicznej, opracowanie nowych programów bądź standardów działania. Czas pandemii COVID-19 pokazał potrzebę efektywniejszego przygotowania kadr do pracy w sytuacjach kryzysowych, ale również odbiurokratyzowania działań instytucji pomocy społecznej oraz ich większego zaangażowania w działalność w skali makro.

Słowa kluczowe: pracownicy socjalni, zadania, pandemia COVID-19, Polska.

Wprowadzenie

Świat dowiedział się o koronawirusie SARS-CoV-2 i chorobie COVID-19 będącej jego następstwem w listopadzie 2019 roku (Szmagalski, 2021, s. 6). Pierwszy przypadek choroby zdiagnozowano w Chinach w mieście Wuhan. Kolejne zachorowania wystąpiły w Japonii, Tajwanie, Tajlandii, Korei Południowej. Do Europy choroba dotarła w styczniu 2020 roku, wówczas pierwszy przypadek COVID-19 ujawniono we Francji. Początek tegoż roku był przełomowy także dla obywateli Polski, kiedy Ministerstwo Zdrowia w dniu 4 marca poinformowało o pierwszym

przypadku zakażenia («pacjent 0»), a kilka dni później Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła stan globalnej pandemii. Rządy wielu krajów wprowadziły obostrzenia, które zmieniły codzienne funkcjonowanie ludzi w większości obszarów życia (Popielec, 2020, s. 16).

W związku z pandemią COVID-19 zauważono pole do działania w obszarze pracy socjalnej, która przecież w rejonach świata narażonych na częste katastrofy naturalne (epidemie zaliczane są przez ONZ do tej grupy katastrof), pomoc ludziom poszkodowanym stawia za swoją zasadniczą misję. Kwestia ta została określona w dokumencie z 2012 roku to jest w *The 2020 to 2030 – Social Work Global Agenda – Co-Building Social Transformation*. Na lipiec 2020 roku zaplanowano w Calgary konferencję: *International Federation of Social Workers, International Association of Schools of Social Work i International Council on Social Welfare* pod hasłem: *The 2020 to 2030 – Social Work Global Agenda – Co-Building Social Transformation*. Wydarzenie to z powodu COVID-19 ostatecznie zrealizowano online, wzięło w nim udział rekordowo ponad 20 tysięcy uczestników ze 128 krajów. Silvana Martinez, będąca prezydentem *International Federation of Social Workers* (IFSW) powiedziała: «Przecież jesteśmy pracownikami socjalnymi przyzwyczajonymi do przeciwności, sytuacji kryzysowych, sytuacji problemowych, nierówności społecznych, niedoboru zasobów, łamanie praw. Kryzysy nas nie paraliżują. Nic nie powstrzymuje pracowników socjalnych, gdy chodzi o ratowanie życia, obronę praw i walkę o lepsze warunki życia dla naszych narodów. Jako pracownicy socjalni, nawet w sytuacjach kryzysowych, widzimy możliwości» (za: Szmagański, 2021, s. 4–5, 6, 7).

W Polsce nowa rzeczywistość związana z obecnością koronawirusa SARS-CoV-2, obnażyła wiele problemów, które – jak się wydaje – w tamtym czasie były nieco przemilczane w dyskursie publicznym, na przykład: «brak miejsc w szpitalach; niewystarczająca liczba personelu medycznego lub jego wieloetatowość; niedostateczne wyposażenie w środki ochrony osobistej; problemy szkół w związku z organizacją i realizacją nauki zdalnej lub hybrydowej; wyłoniły się nierówności społeczne w zakresie dostępu do sprzętu komputerowego; także niewystarczające kompetencje informatyczne uczniów, nauczycieli i rodziców; problem z kontrolą jakości pracy i prowadzeniem egzaminów; konieczność zmiany trybu pracy na zdalną przez wielu pracowników; obawy związane z utratą źródła utrzymania;

konieczność sprawowania opieki nad dziećmi w domu, podczas czasowego zamknięcia żłobków, przedszkoli i szkół podstawowych; napięcia i konflikty w czasie zamknięcia (z ang. *lockdown*) wynikające z zagęszczenia domowników na małej przestrzeni mieszkalnej; problemy natury psychicznej związane z izolacją społeczną oraz obawą wystąpienia choroby lub śmierci; u dorosłych pojawianie się tendencji do picia alkoholu, stosowanie przemocy; u dzieci i młodzieży nasilenie ryzykownych zachowań w sieci» (Daszykowska-Tobiasz, 2022, s. 14), problemy osób bezdomnych, trudna sytuacja osób starszych, żyjących w jednoosobowych gospodarstwach domowych itp.

Sytuacja kryzysu zdrowotnego wymusiła na polskiej administracji publicznej i podmiotach pomocowych (także organizacjach pozarządowych), koncentrację działań na bieżącej profilaktyce i przeciwdziałaniu szerzeniu się wirusa SARS-CoV-2 (Krzyszowski, 2022, s. 112). Stan pandemii COVID-19 spowodował potrzebę podjęcia szeregu zadań między innymi przez pracowników socjalnych, którzy na pierwszej «linii frontu» konfrontowali się z zagrożeniem oraz pojawiającymi się w związku z nim problemami.

W niniejszym artykule dokonano skrótovej prezentacji prawnego tła dla funkcjonowania pomocy społecznej w Polsce i zadań pracowników socjalnych w czasie kryzysu zdrowotnego wywołanego koronawirusem SARS-CoV-2.

Rozwiązania prawne w zakresie pomocy społecznej w czasie pandemii COVID-19 w Polsce

W Polsce przepisy i regulacje w zakresie realizacji procedur administracyjnych w obliczu pandemii COVID-19 realizowane były pod ogromną presją czasu, bez możliwości polegania na wypróbowanych rozwiązaniach, a także bez uwzględnienia oceny skuteczności wprowadzenia regulacji z innych krajów. Choć Polacy ucierpieli stosunkowo mniej z powodu rozprzestrzeniania się COVID-19 w porównaniu z innymi krajami, to skutki kryzysu zdrowotnego zarówno indywidualne jak i społeczne, wymagały podjęcia działań przez instytucje pomocy społecznej (Necel, Zaręba, 2020, s. 804).

Zagrożenie koronawirusem SARS-CoV-2 spowodowało konieczność wprowadzenia wielu zmian w przestrzeni życia publicznego, w tym w

obowiązującym prawie. Kwestię tę szczegółowej analizie poddała Bogumiła Olejnik. W Polsce regulacją prawną odnoszącą się bezpośrednio do COVID-19 było *Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 27 lutego 2020 r. w sprawie zakażenia koronawirusem SARS-CoV-2* (Dz.U. 2020 poz. 325). Dokument ten stwierdza między innymi, że przypadek zakażenia wymienionym wirusem objęto przepisami o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi. Kolejny wprowadzony akt prawny stanowiła *Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych* (Dz.U. 2020 poz. 374). Dokument (potocznie nazywany jako «ustawa COVID») zawiera treści odnoszące się do obszaru pomocy społecznej (tj. Dz.U. 2021 poz. 2095 ze zm.). Omawiana ustawa stanowiła uzupełnienie zapisów zawartych w *Ustawie z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi* (Dz.U. z 2019 poz. 1239 ze zm.), stąd wymaga ona interpretacji łącznie z tym dokumentem. Akt prawny zawiera wykaz zadań i czynności w zakresie zapobiegania i zwalczania zakażeń i rozpowszechniania się choroby COVID-19 u ludzi, w tym między innymi uzasadnienie konieczności wypracowania niezbędnych mechanizmów walki z patogenem SARS-CoV-2, poprzez skoordynowanie działań rządu i samorządów w zakresie unieszkodliwiania istniejących źródeł choroby oraz przecinania dróg jej rozpowszechniania. Dokument definiuje pojęcie «przeciwdziałanie chorobie COVID-19», jako «wszelkie czynności związane ze zwalczaniem zakażenia, zapobieganiem rozprzestrzenianiu się, profilaktyką oraz zwalczaniem skutków, w tym społeczno-gospodarczych choroby» (za: Olejnik, 2022, s. 55–56, 57). Dodatkowo w ustawie (w rozdziale 2) zawarto zapisy bezpośrednio odnoszące się do obszaru pomocy społecznej, w tym między innymi: świadczenia pracy przez poddanych obowiązkowej kwarantannie pracowników jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, noclegowni, placówek opiekuńczo-wychowawczych i opiekuńczo-terapeutycznych oraz ośrodków preadopcyjnych; prawa do wynagrodzenia lub zasiłku chorobowego przysługującego zatrudnionym w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej; zmiany warunków pracy pracowników jednostek pomocy społecznej świadczących usługi całodobowo (zob. Olejnik, 2022, s. 58–64).

Praca socjalna należy do szerokiego zestawu świadczeń w systemie pomocy społecznej (Kubow, 2010, s. 92), stąd przepisy wymienione w

przywołanym akcie prawnym w czasie pandemii COVID-19 obowiązywały również pracowników socjalnych świadczących pomoc środowiskową i instytucjonalną.

Zadania pracowników socjalnych w czasie kryzysu zdrowotnego wywołanego koronawirusem SARS-CoV-2

Praca socjalna koncentruje swoje działania wokół zagrożeń warunków życia jednostek i rodzin. Pracownicy socjalni świadczą działania o charakterze usługowym, realizowanym w środowisku zamieszkania świadczeniobiorcy w ramach zadań własnych gminy, stąd też znacząca jest ich rola w procesie wspierania osób i rodzin w przezwyciężeniu trudnej sytuacji życiowej i przeciwdziałaniu ich wykluczeniu społecznemu (Kubow, 2010, s. 93).

Zakres zadań pracowników socjalnych w Polsce reguluje *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, dokładnie art. 119, należą do nich: praca socjalna; dokonywanie analizy i oceny zjawisk, które stanowią podstawę udzielenia pomocy, oraz kwalifikowania do uzyskania tych świadczeń; udostępnienie podopiecznym informacji, które pomogą im samodzielnie rozwiązywać problemy będące przyczyną ich trudnej sytuacji życiowej; pobudzanie społecznej aktywności lokalnej oraz inspirowanie działań samopomocowych w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, grup i środowisk społecznych; współdziałanie z innymi specjalistami i jednostkami w celu przeciwdziałania i ograniczania ubóstwa czy innych zjawisk patologii; współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu programów pomocy społecznej ukierunkowanych na podniesienie jakości życia (Art. 119. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej).

W związku z pandemią COVID-19 wystąpiło wiele przesłanek do podjęcia konkretnych działań przez pracowników socjalnych.

J. Auleytner i M. Grewiński podjęli próbę oszacowania ryzyka socjalnego w Polsce jako prawdopodobnego efektu pandemii COVID-19. Autorzy wymienili głównie: kryzys zaufania: na poziomie krajowym kryzys w relacji obywatele – państwo, eskalację problemów w społecznościach lokalnych prowadzących do zaniku więzi społecznych (w skali globalnej: osłabienie Unii Europejskiej i kryzys polityczny); kryzys demokracji, związany ze strachem i lękiem w społeczeństwie, w konsekwencji możliwości poszerzenia władzy i kontroli ze strony państwa; ujawnienie

się stereotypów i uprzedzeń; kryzys gospodarczy i dekonjunkury ekonomicznej (na przykład: wzrost bezrobocia, zmniejszenie konsumpcji); polaryzację społeczną i rozwarstwienie społeczne, gdy większa część społeczeństwa zubożeje, co zaakcentuje skalę wykluczenia społecznego ludzi biednych, ujawni wzrost patologii społecznych; wzrost zachowań indywidualistycznych, wyrażony unikaniem kontaktów społecznych, czego wynikiem może być nadwyrężenie, a nawet zerwanie więzi społecznych; problemy z zarządzaniem czasem osób starszych; pogłębienie negatywnych zjawisk, jak: nacechowanie przekazu informacyjnego emocjami i sensacją, wzrost patologii społecznych (przemoc, alkoholizm, narkomania itp.) (Auleytner, Grewiński, 2020, s. 13–16).

Wiele z wymienionych problemów miało realne odzwierciedlenie w nowej rzeczywistości w Polsce (zob. Daszykowska-Tobiasz, 2022), co generowało potrzebę podejmowania działań pomocowych między innymi w obszarze pracy socjalnej. Co więcej, niekiedy sami pracownicy socjalni wymagali wsparcia. Pisze o tym Jerzy Krzyszkowski, który na podstawie analizy literatury i dostępnych wyników badań, w których wzięli udział pracownicy socjalni, formułuje wniosek, że pandemia COVID-19 spowodowała pojawienie się nowych oraz częstsze korzystanie z usług pomocy społecznej jej dotychczasowych klientów, głównie osób bezrobotnych, osób w kryzysie psychicznym oraz ofiar przemocy domowej. Zasadne okazało się zalecenie rozwoju usług interwencyjnych i opiekuńczych, a także wspomaganie pedagogizacji rodziców z problemami opiekuńczo-wychowawczymi, a także potrzeba wsparcia psychicznego pracowników socjalnych (szczególnie terenowych), u których pandemia COVID-19 wywołała spadek poczucia bezpieczeństwa w wyniku braku kompetencji zarządzania sobą w sytuacji ryzyka i stresu, trudnymi warunkami pracy oraz przeciążeniem nadmiarem klientów objętych opieką (Krzyszkowski, 2022, s. 114–115, 118–121). Autor do postulowanych zadań pracowników socjalnych w czasie kryzysu zdrowotnego zaliczył: wspieranie pracowników ochrony zdrowia w opiece nad chorymi i ich rodzinami; ochronę klientów instytucji pomocy społecznej przed izolacją społeczną w środowisku lokalnym; udzielanie wsparcia (emocjonalnego i materialnego) oraz tworzenie lub aktywizację istniejących naturalnych sieci wsparcia dla grup znajdujących się w sytuacji izolacji; rozwój wolontariatu w lokalnym środowisku społecznym; zwalczanie wszelkich form dyskryminacji osób potrzebujących

pomocy; podejmowanie działań zabezpieczających przed rozpowszechnianiem się koronawirusa SARS-CoV-2; budowę i praktykowanie fundamentalnych wartości, jak zaufanie, wzajemna pomoc i dzielenie się wiedzą (Krzyszowski, 2022, s. 113).

Na realną realizację zadań przez pracowników socjalnych w czasie pandemii COVID-19 rzutowało wiele czynników. Okazuje się, że w warunkach polskich borykali się oni z wieloma problemami, jak: zbyt mała liczba pracowników, niskie wynagrodzenie za pracę, niski poziom osobistego bezpieczeństwa w warunkach zagrażających zdrowiu, nadmiar procedur i brak ich przejrzystości, trudności w godzeniu obowiązków zawodowych z życiem rodzinnym itp. (Necel, Zaręba, 2020, s. 805).

Ryszard Necel i Marta Zaręba zrealizowali badanie nad funkcjonowaniem instytucji pomocy społecznej w Wielkopolsce podczas pandemii COVID-19, w którym wzięło udział 176 pracowników socjalnych i 108 kierowników ośrodków pomocy społecznej i powiatowych centrów pomocy rodzinie. Autorzy podają, że badani w większości potwierdzili znaczące zwiększenie liczby osób starających się o pomoc społeczną, przede wszystkim: osób bezrobotnych, ofiar przemocy domowej, w starszym wieku oraz osób potrzebujących dożywiania (Necel, Zaręba, 2020, s. 803–806).

Jak podaje R. Necel, do zadań realizowanych przez większość pracowników socjalnych w czasie kryzysu zdrowotnego należało prowadzenie działalności administracyjnej polegającej na kwalifikowaniu osób do świadczeń pomocy społecznej, zaś najrzadziej było to inicjowanie nowych form pomocy, rozwijanie programów pomocy społecznej oraz pełnienie roli rzeczników praw i interesów klientów. Pracownicy socjalni wskazali zmiany w funkcjonowaniu pomocy społecznej w czasie pandemii COVID-19 w zakresie zapewnienia dostępu do środków ochrony indywidualnej, zmiany w sposobie pracy, brak ochrony zdrowia psychicznego pracowników. Najwyżej ocenili oni współpracę z otoczeniem w celu łagodzenia skutków pandemii – notę najwyższą uzyskała współpraca z policją, a także z organizacjami pozarządowymi, grupami nieformalnymi i Wielkopolskim Urzędem Wojewódzkim w Poznaniu. Większość pracowników socjalnych mimo zagrożenia zakażenia koronawirusem SARS-CoV-2 nie straciła kontaktu z lokalnym środowiskiem, podjęła działania na rzecz potrzebujących osób i rodzin (Necel, 2023, s. 1). Jak pokazują przytoczone wyniki badań, zadania pracowników socjalnych w czasie pandemii sprowadzały się przede wszystkim

kim do form pomocy bezpośredniej i obowiązków administracyjnych, zaś takie działania jak: rzecznictwo praw, zaangażowanie w procesy planowania polityki publicznej, opracowanie nowych programów bądź standardów działania, nie były tak powszechne i intensywne (Necel, 2023, s. 10).

Małgorzata Szyszka i Agnieszka Zaborowska w oparciu o jakościowe badania (31 wywiadów pogłębionych z 23 pracownikami socjalnymi i 8 asystentami rodziny) zrealizowane w Instytucie Nauk Socjologicznych KUL, dokonały skategoryzowania doświadczeń badanych oraz wyróżnienie specyfiki organizacji i pracy z klientem w kryzysie zdrowotnym trwającym w momencie badania od półtora roku. Reżim sanitarny, rzadszy bezpośredni kontakt z klientami, zwiększenie częstotliwości kontaktu telefonicznego, to tylko niektóre z szeregu zmian, jakie pandemia COVID-19 wprowadziła w instytucjach pomocy społecznej. Pracownicy socjalni byli obciążeni pracą, a do ich podstawowych zadań należały: uzupełnianie dokumentacji (sprawozdań, notatek, analiz, prognoz); zwiększenie zaangażowania w program «Wspieraj seniora» (robiecie zakupów dla osób starszych) oraz wspieranie rodzin z dziećmi, wyposażanie ich w komputery do nauki zdalnej; częstsze kontakty z realizatorem usług Polskiego Czerwonego Krzyża (PCK); koordynowanie wolontariatu; przygotowanie i wydawanie paczek żywnościowych dla osób na kwarantannie; edukowanie w zakresie uniknięcia zakażenia; informowanie o możliwości szczepień itp. Zwiększenie liczby podejmowanych przez pracowników socjalnych zadań spowodowane było między innymi koniecznością zapewnienia zastępstw wynikających z choroby współpracowników, co wpłynęło także na wydłużenie się czasu obsługi klienta. O ile ocena dostosowania się ośrodków do nowej sytuacji była w opinii rozmówców pozytywna, to ocena zakresu obowiązków wskazuje na duże obciążenie pracowników zadaniami, dodatkowo wzmocnione innymi trudnościami (brak osobistego kontaktu z klientem, zwiększenie biurokracji, mniej skuteczna współpraca z instytucjami, praca zmianowa i obsługa klienta w wyznaczonych punktach, itp.) (Szyszka, Zaborowska, 2022, s. 130, 132–137).

Na podstawie dotychczasowych rozważań nasuwa się ogólny wniosek, że kryzys zdrowotny wywołany koronawirusem SARS-CoV-2 przeważnie negatywnie rzutował na realizację zadań przez pracowników socjalnych w czasie pandemii COVID-19.

Podsumowanie

Realizacja zadań przez polskich pracowników socjalnych w czasie pandemii COVID-19 odbywała się w trudnych dla nich okolicznościach, z nadwyrężeniem osobistego bezpieczeństwa. W czasie jej trwania mieli oni ograniczone możliwości pracy z klientami, napotykali na wiele biurokratycznych barier. Dla wielu kryzys zdrowotny stanowił nowe wyzwanie, na które nie byli przygotowani.

Okazuje się, że pandemia COVID-19 wyłoniła niedostatek w zakresie takich kompetencji pracowników socjalnych, jak: kompetencje z zakresu wielowymiarowego wsparcia klientów (w tym między innymi: umiejętności identyfikacji potrzeb klientów, tworzenia pakietów usług, odpowiedniej komunikacji i empatii, profilaktyki zachowań ryzykownych); kompetencje z zakresu pracy w interdyscyplinarnych zespołach (umiejętności komunikacji pracowniczej, współpracy w zintegrowanych zespołach, zarządzania zespołami zadaniowymi oraz zarządzania zintegrowanymi usługami społecznymi); kompetencje obejmujące umiejętności interpersonalne w pomocy społecznej; kompetencje z zakresu zarządzania jednostkami pomocy społecznej (umiejętności rozpoznawania potrzeb społeczności lokalnych odnośnie do usług społecznych, opracowywania procedur współpracy z podmiotami, umiejętności przywódcze w zakresie kierowania zespołami oraz monitorowania jakości usług zgodnie z przyjętymi standardami); wykorzystanie narzędzi informatycznych, czyli umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii w celu poprawy jakości świadczonych usług (Krzyszowski, 2022, s. 119–120).

Z perspektywy czasu należy docenić działania pracowników socjalnych, którzy z narażeniem własnego zdrowia spełniali powierzone im zadania w czasie pandemii COVID-19. To między innymi dzięki ich zaangażowaniu nie doszło do paraliżu systemu pomocy społecznej. Kwestię otwartą, wartą rozwiązania stanowi problem nadmiernej biurokracji oraz rezygnacji przez instytucje pomocy społecznej z aktywności na poziomie makro (zob. Nęcel, 2022, s. 238). Osobną sprawą jest przygotowanie pracowników socjalnych (wyposażenie w odpowiednie kompetencje) do sprawnego i skutecznego reagowania na potrzeby klientów w sytuacjach kryzysowych.

Bibliografia

1. Auleytner, J. Grewiński, M. (2020). Pandemia koronawirusa i ryzyka społeczne z nią związane a chaos w zarządzaniu państwem – dokąd zmierzamy? W: N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, (s. 11–23). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
2. Daszykowska-Tobiasz, J. (2022). *Spółczeństwo w dobie pandemii COVID-19 – ujęcie interdyscyplinarne*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
3. Krzyszkowski, J. (2022). Praca socjalna w Polsce. Stare problemy i nowe wyzwania w czasach pandemii COVID-19, wojny na Ukrainie i zmian organizacyjnych w pomocy społecznej, *Zeszyty Naukowe KUL* 65, 4 (260), 107–123.
4. Kubow, A. (2010). Praca socjalna w systemie pomocy społecznej, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 129, 89–100.
5. Necel, R. (2022). Ośrodki pomocy społecznej w czasie pandemii COVID-19 w świetle doświadczeń pracowników socjalnych, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 3, 225–239.
6. Necel, R. (2023). Social workers as disaster responders during the COVID-19 pandemic: Polish experience, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 85, 1–12. Pobrano z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221242092300002X>.
7. Necel, R. Zareba, M. (2020). Social assistance institutions during the COVID-19 pandemic: Experiences of Polish social workers, *International Social Work*, 63(6), 803–806.
8. Olejnik, B. Zmiany w prawie polskim wprowadzone w obszarze pomocy społecznej w świetle ustawy z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych – wybrane zagadnienia. W: J. Młyński, E. Zdebska, B. Ziębińska (red.), *Praca socjalna i pomoc społeczna w obliczu pandemii COVID-19 i innych współczesnych wyzwań*, (s. 54–67). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
9. Popielec, D. (2020). Dziennikarstwo śledcze w dobie pandemii koronawirusa w Polsce i na świecie. W: K. Marcinkiewicz, P. Nowak, D. Popielec, M. Wilk (red.), *Koronawirus wyzwaniem współczesnego społeczeństwa. Media i Komunikacja Społeczna* (s. 15–27). Kraków–Wrocław: Wydawnictwo PTKS.
10. Szmagałski, J. (2021). Pandemia COVID-19 a praca socjalna – z pierwszych relacji w periodykach o zasięgu międzynarodowym, *Praca Socjalna*, 1(36), 5–30.
11. Szyszka, M. Zaborowska, A. (2022). Specyfika pracy socjalnej w dobie pandemii. Badania jakościowe wśród pracowników pomocy społecznej, *Zeszyty Naukowe KUL* 65, 4 (260), 125–142.
12. *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.*

1.3. Соціально-педагогічна робота з сім'ями трудових мігрантів

Przeprowadzone badania pozwoliły stwierdzić, że problem sieroctwa społecznego na skutek migracji zarobkowej rodziców wymaga przede wszystkim pomocy dzieciom. Pomoc ta dotyczy przezwyciężenia negatywnych konsekwencji życia rodziny w trakcie rozłąki, zwłaszcza zagranicznej. Ustalono, że podstawą pracy społeczno-pedagogicznej z dziećmi migrantów zarobkowych są metody pracy socjalnej, które obejmują adaptację społeczną, resocjalizację, kompensację, profilaktykę, korekcje; wsparcie socjalne, dobrobyt społeczny. Zbadano, że „osoby wewnątrznie przesiedlone” (IDP) potrzebują rozwiązań podstawowych problemów domowych i szeregu problemów, z którymi borykają się także rodziny w rozłące emigracyjnej (odległe rodziny) (jeżeli jedno z rodziców pozostaje na terytorium okupowanym lub za granicą, a dzieci pozostają na Ukrainie), ale w pogłębiony stan pourazowy. W odniesieniu do dzieci migrantów zarobkowych (jako dzieci objętych opieką) oraz dzieci pochodzących z „osób wewnątrznie przesiedlonych”, Równe ZZSO prowadzi działania społeczno-pedagogiczne w zakresie adaptacji, diagnozy, włączenia tych dzieci do «grupy ryzyka», psychokorektę i psychoterapię, wsparcie społeczne. Do interesujących metod diagnostyki społecznej należy zaliczyć genogram i ekomapę.

Słowa kluczowe: migracja zarobkowa, dzieci z rodzin migrantów zarobkowych, rodziny w rozłące emigracyjnej (rodziny odległe), praca społeczno-pedagogiczna.

The text deals with the problem of social orphanhood as a result of labour migration of parents. It requires effective assistance to children in combating the negative consequences of the distant way of family existence. The long absence of parents in a child's daily life affects his or her psychical and emotional state. It can lead to deprivation (inability to meet basic life needs for a long time), in particular, sensory deprivation (reduction in the number of sensitive stimulus or their restriction); cognitive deprivation (the structure of the surrounding world is perceived without a clear order and meaning); emotional deprivation (restrictions in establishing emotional contact or interruption of emotional connection); social deprivation (limited ability to understand an independent social role through identification with an adult). It has been established that the basis of social and pedagogical work with children of labour migrants is made up of social work technologies, which include social adaptation; rehabilitation; compensation; prevention; correction; social support; social protection; social security, social control; social propaganda, etc. It has been studied that internally displaced persons (IDPs) need to solve basic household issues and a range of problems faced by distant families (if one of the parents remained in the occupied territory or abroad, and the children in Ukraine), but in an advanced post-traumatic state. As for children of labour migrants (as children in care) and children from internally displaced persons (IDPs), general secondary education establishments (GSEEs) in Rivne provide social and pedagogical measures for adaptation,

diagnosis, prevention of these children from falling into the «risk group», psychological correction and psychotherapy, and social support.

Keywords: *labour migration, distant families, deprivation, social and pedagogical work, social work technologies, social support.*

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування й узагальнення; *емпіричні* – спостереження (детальний розгляд застосування технологій соціально-педагогічної роботи ЗЗСО), консультування (роз'яснення соціальним педагогом специфіки застосування технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми з дистантних сімей); вивчення шкільної документації (методичних матеріалів соціального педагога).

Постановка проблеми. Зі здобуттям незалежності України її населення спіткала низка проблем, серед яких скорочення робочих місць, анексування Криму, соціальна незахищеність, порівняно низький рівень заробітної плати. Початок загарбницької війни росії проти України загострив ці соціальні проблеми, зокрема – і явище трудової міграції, яка є причиною деформованого розвитку дитини та ставить під питання збереження й нормальне функціонування сім'ї. Сім'ї трудових мігрантів або дистантні сім'ї є потенційно неблагополучними. Негативними наслідками довгої трудової міграції батьків для дітей є: важкі емоційні стани та переживання; самотність, замкненість, надмірна агресивність, вразливість; втрата інтересу до навчання; порушення гендерної та соціальної ідентифікації; складні відносини з опікунами та конфлікти з однолітками; послаблення стосунків із батьками тощо.

За останні три роки, згідно Аналітичного порталу «Слово і діло» в 2019 році, кількість трудових мігрантів становила 3,2 млн осіб, в 2020 році – близько 3 млн, а в 2021 році – 2,5–3 млн. Основною причиною зменшення кількості людей, що покидають країну, є поширення пандемії COVID-19 [14]. Серед мотивів, які зумовлюють виїзд сімей за кордон, лідирують: заробіток задля покращення житлових умов; заробіток задля задоволення поточних життєвих потреб; накопичення коштів для оплати навчання дітей у закладах вищої освіти (ЗВО); накопичення стартового капіталу для створення власного бізнесу або розвитку своєї справи; мотиви нематеріального характеру.

Трудова міграція визначається як криза значущих стосунків, що спричинює розлуку із близькими та стає причиною самореалі-

зації, неможливої за звичних умов [16]. Отож, проблема соціального сирітства внаслідок трудової міграції батьків вимагає максимально ефективної допомоги дітям у боротьбі з негативними наслідками дистантного способу існування сім'ї.

Соціально-психологічні особливості дітей трудових мігрантів описано А. Ваврик [1]; Т. Войцях розглянуто інноваційні методики діагностичної роботи з сім'ями трудових мігрантів [2]. Дослідження Н. Гевчук [3], І. Голови [4], А. Горбатко [5] присвячені організації соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів. Спектр характеристик трудової міграції висвітлено у дослідженнях Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні [18], [19]. Однак поглибленого вивчення й узагальнення потребує практика соціально-педагогічної діяльності з дітьми із дистантних сімей у сучасних закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Метою дослідження є вивчення й аналіз соціально-педагогічної роботи з дітьми сімей трудових мігрантів, практичне дослідження технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми означених сімей.

Основна причина трудової міграції українців за кордон полягає у труднощах із пошуком гідно оплачуваної роботи на батьківщині. Упродовж останніх п'яти років економічні чинники міграції посилилися політичними та безпековими, що й привело до швидкого зростання міграційних настроїв населення та інтенсивності міграції [34].

За даними соціологічного моніторингу, який проводиться Інститутом соціології НАНУ, на запитання, чи маєте ви або хтось із членів вашої сім'ї досвід роботи за кордоном, у 2012 р. ствердно відповіли 13,7% опитаних, а в 2018 р. – 25,2% (див. Рис. 1). Водночас свій намір найближчим часом виїхати на роботу за кордон у 2014 р. висловили 7,4%, а в 2018 р. – вдвічі більше – 14,3%. Тенденція до трудової міграції щороку збільшується, і послабилась лише у 2020 р. через COVID-19, проте і це не викоринило трудову міграцію як таку [20].

За даними Інституту демографії та соціальних досліджень, у 2021 році кількість трудових мігрантів становила 2,5–3 млн осіб [32, с. 19]. За даними ООН, станом на 15.11.2022 р. через війну за кордоном залишаються 7,6 млн українських громадян. Із них близько 3 млн осіб перебувають у росії та білорусі, у тому числі через примусове вивезення до першої. Тож в країнах Європи перебуває близько 4,5 млн українців [31].



Рис. 1. Порівняльний графік намірів населення виїхати на заробітки у 2012-2018 рр.

Джерело: дані Інституту соціології НАНУ

Основні чинники трудової міграції можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні. Суб'єктивними чинниками є особистісні характеристики та мотивації людини, об'єктивні ж поділяються на суспільні та природні [30].

Суспільними чинниками трудової міграції є економічні (до них належать низький рівень життя населення, низька заробітна плата, безробіття, обмежені матеріальні можливості, нереалізований потенціал та ін.); політичні (нестабільне зовнішньополітичне та внутрішнє становище країни походження мігранта, збройні конфлікти, суспільні заворушення, війна); етнічні (прагнення повернутись до етнічної батьківщини, жити в суспільстві, де зберігся попередній мовно-культурний спосіб життя); соціальні (можливість покращити свій соціальний статус, самореалізація, престиж); педагогічні (особливості навчання за кордоном, набуття нових знань, умінь, навичок); психологічні (зміна системи цінностей у суспільстві).

Згідно даних соціологічної групи «Рейтинг» основними мотивами еміграції в 2019 та 2020 роках є (Рис. 2): задоволення потреб сім'ї – 40% та 50% відповідно; нові можливості, самореалізація – 27% та 23% [19]; 17% та 21 % – через відсутність перспектив в Україні [21, с. 20]. Найбільше були схильні до міграції люди у віці 18-29 років і 30-39.

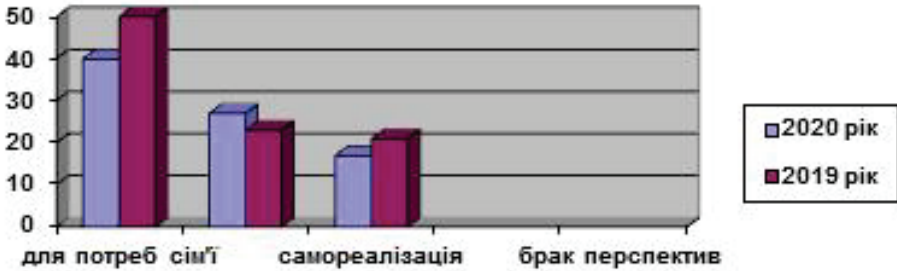


Рис. 2. Порівняння мотивів заробітчанства у 2019-2020 рр.

Джерело: дані соціальної групи «Рейтинг»

За цим же опитуванням групи «Рейтинг» у 2021 році, 38% співвітчизників думали над тим, щоб виїхати з України, 61% – не думали. Мотиви трішки змінилися: 45% українців відповіли – для задоволення потреб сім'ї, 23% – для самореалізації і 25% – через відсутність перспектив у нашій державі. За повідомленнями українського консульства у Польщі українці, працюють на 20% всіх польських компаній, а близько 450 тисяч українців сплачують у Польщі соціальні внески [21, с. 20].

За результатами 15-го загальнонаціонального опитування групою «Рейтинг» «Україна під час війни. Зайнятість і доходи» (23–24 Липня 2022 р.), 28% опитаних українців, які вимушено через війну мігрували за кордон, хотіли б особисто працювати та отримати постійну роботу за кордоном [26]. Отож можна зробити висновок, що одним з головних мотивів для міграції за кордон залишається матеріальна підтримка своєї родини.

Міграцію розподіляють за тривалістю перебування, місцем, метою, характером прийняття рішення, основними учасниками та їх характеристиками, професійними якостями, взаємозв'язками, кількістю, політичним характером, правовим статусом та культурною дистанцією. Водночас міграція виконує функцію розвитку населення, вона сприяє соціально-психологічним змінам характеристик людей, розширенню світогляду, розвитку особистості, накопиченню знань, обміну професійним досвідом та навичками, розвитку матеріальних, соціальних та духовних потреб [30]. Селективна функція полягає в тому, що різні соціально-демографічні групи беруть участь в мігра-

ційних переміщеннях (диференціація міграційного процесу за статтю, віком, освітнім рівнем, спеціальністю, кваліфікацією, місцем проживання і т. д.).

Проте найбільш значимими є економічна та соціальна функції. Під економічною функцією міграції розуміють забезпечення кількісної та якісної відповідності між попитом та пропозицією робочої сили різного профілю в різних країнах, регіонах. Тобто різниця рівнів матеріального добробуту та умов праці людей розглядається як чинник міграції, а суперечність між потребами особистості та можливістю їх задовільнити – як причина. Характеристикою ж соціальної функції є задоволення індивідуальних та/або соціально-групових потреб, серед них: потреба в безпеці, зміні соціального статусу, самореалізації, відчуття групової належності та якісне покращення сімейних взаємозв'язків.

Трудова міграція впливає на структуру та психологічний стан сім'ї як мікросередовища, де виховуються діти трудових мігрантів. Сім'я – це найголовніший соціальний інститут в житті людини. Знання, вміння та навички, що набуваються у період дитинства та підліткового віку, засвоюються та залишають відбиток на особистості людини на все її подальше життя. Критично важливими в дистантних сім'ях трудових мігрантів є соціально-культурні та психологічні функції [30]. Психологічна функція сім'ї характеризується відчуттям безпеки в сім'ї, групової належності, емоційним зв'язком; можливістю самоствердження та реалізації потенціалу.

Соціально-культурна функція сім'ї охоплює первинну соціалізацію, розвиток дитини та її культурну адаптацію в суспільство (засвоєння культурних норм та цінностей, навичок поведінки та спілкування, розуміння соціальних ролей). Сім'я закладає основу особистості та допомагає їй розвиватись надалі. Сім'ї ж трудових мігрантів перебувають у критичному соціальному становищі, коли батьки, що повинні нести відповідальність за виховання дітей та їх дії, не роблять цього.

За таких умов у дітей помітно деформується світогляд та з'являються глибокі психічні травми. Внаслідок порушення життєво важливих внутрішньосімейних зв'язків з'являється те, що можна назвати специфічним *видом соціального сирітства*, коли батьки дитини

одночасно присутні і відсутні в житті дитини. У таких дітей присутні проблеми, що притаманні їх одноліткам, проте вони мають і специфічні, характерні лише для них проблеми, причиною яких є відсутність участі батьків у житті дитини. Багато проблем є результатом внутрішнього протесту проти вимушеної сімейної самотності. Також тривала розлука може змусити переносити модель поведінки батьків на майбутню родину, відтворити ті ж помилки вже з власними дітьми [6].

Узагальнена класифікація основних проблем дітей трудових мігрантів має наступний вигляд [30]:

а) проблеми психологічного характеру. Основні потреби дітей у дистантних сім'ях не задовольняються, що, в свою чергу, спричиняє пригнічений депресивний стан, агресивну поведінку (бійки, хуліганство, крадіжки), низьку самооцінку, невпевненість в майбутньому, нав'язливі хибні цінності та деформоване світосприйняття.

б) проблеми у спілкуванні з родиною. Відсутність взаєморозуміння, конфліктна поведінка, безкомпромісність, проблеми побутового характеру, різниця в цінностях та світосприйнятті.

в) проблеми із навчанням включають: зниження успішності, неможливість засвоєння матеріалу та відсутність концентрації, прогулювання уроків, погіршення стосунків з однокласниками, педагогічним колективом та адміністрацією школи, що є результатом послабленого контролю та відсутності уваги зі сторони батьків і родини в цілому.

Отож, незважаючи на матеріальний добробут родини, що є результатом трудової міграції батьків, дистанція між членами родини незмінно впливає на найближче коло оточення трудових мігрантів, а особливо на їх дітей: без батьківської уваги вони виховують у собі прагматичне ставлення до середовища та до обставин.

Основу регулювання трудової міграції було закладено Міжнародною організацією праці, що її було створено ще 1919 р., і яка з 1946 р. є спеціалізованим закладом ООН. Її основними завданнями є забезпечення захисту прав та інтересів працюючих, підвищення їх життєвого рівня, покращення трудових умов, захист від професійних захворювань, соціальний захист працівників-мігрантів та сприяння їх зайнятості [16]. Основоположні міжнародно-правові документи щодо

захисту прав людини, зокрема – Загальна декларація прав людини, Міжнародні пакти про громадянські та політичні права, про соціальні й економічні права, Європейська конвенція з прав людини покликані забезпечувати права всіх людей, у т. ч. – й мігрантів. У сфері міграції Україна є стороною міжнародних багатосторонніх та двосторонніх угод, (зокрема, Женевської конвенції про статус біженців), протоколів проти незаконного ввозу мігрантів та торгівлі людьми до Конвенції ООН проти транснаціональної організованої злочинності, Європейської конвенції про правовий статус трудових мігрантів.

Права трудових мігрантів в Україні закріплені в Конституції України. Міграційне законодавство складається із наступних законів: «Про громадянство України» редакція від 16.07.2021 р., «Про свободу пересування та вільний вибір місця проживання» редакція від 25.12.2019 р. [13], «Про порядок виїзду з України і в'їзду в Україну громадян України» редакція від 28.08.2018 р. [11], «Про зовнішню трудову міграцію» редакція від 27.12.2019 р. [10], «Про протидію торгівлі людьми» редакція від 01.01.2020 р. [12].

Одним з фундаментальних документів у роботі з трудовими мігрантами та їх сім'ями є Стратегія державної міграційної політики України на період до 2025 року, де сформульовані основні цілі політики держави в цій сфері та шляхи їх досягнення. Одними з головних завдань держави визнано запобігання нелегальній міграції та загальна легалізація міграції як такої, а також регуляція соціального захисту трудових мігрантів та їх сімей [27].

Юридичні документи, що складають базу захисту прав дітей трудових мігрантів [17]: міжнародне законодавство: Конвенція ООН про права дитини, особливо ст. 9; національне законодавство: Конституція України, Сімейний Кодекс України (відповідальність батьків за виховання дітей, право дітей на спілкування з батьками, основи позбавлення батьківських прав), Кримінальний кодекс України (відповідальність за злочини проти неповнолітніх, відповідальність неповнолітніх за скоєння злочинів, відповідальність батьків та опікунів за недбале ставлення до дітей), Кодекс України про адміністративні правопорушення (відповідальність батьків за невиконання батьківських обов'язків); нормативно-правові акти та інструкції: Спільний наказ «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів

соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах», Наказ Міністерства освіти і науки «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами»; Закони України: «Про звернення громади», «Про зовнішню трудову міграцію», «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», «Про органи і служби у справах неповнолітніх» і т. д.

На офіційному рівні здійснення соціальної роботи у цій галузі належить Міністерству соціальної політики України (організація надання соціальних послуг та здійснення його контролю), підпорядкована цьому Міністерству Державна служба зайнятості (надання трудових місць для опікунів дітей, що тимчасово замінюють батьків, та допомога в стажуванні для підлітків); Міністерство охорони здоров'я України (робота реінтеграційних й антикризових центрів та притулків для постраждалих від насилля чи злочинів, пов'язаних з торгівлею людьми); Міністерство освіти і науки України (соціально-педагогічна робота з дітьми трудових мігрантів у загальноосвітніх, позашкільних, дошкільних та інших освітніх закладах), неурядові громадські організації [30].

Вище наведені документи забезпечують і регулюють захист дітей трудових мігрантів та згідно їх основам надається соціальна допомога дітям із дистантних сімей. Наприклад, у Законі України «Про зовнішню трудову міграцію» в розділі III «Права та соціальні гарантії трудових мігрантів і членів їхніх сімей», ст. 8, гарантується соціальний захист дітей трудових мігрантів, а в ст. 9 – їх абсолютне право на освіту. Цей закон забезпечує захист соціальних прав дітей трудових мігрантів, у тому числі – право на задоволення їхніх національно-культурних, освітніх, духовних і мовних потреб, проте в ньому не прописано точний алгоритм дії, що його міг би дотримуватись соціальний працівник [10].

Ще одним прикладом нормативно-правового забезпечення соціально-педагогічної допомоги дітям із сімей трудових мігрантів є наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28.12.2006 р., що чинний до цих пір. Цей наказ, по-перше, організовує

партнерство між державним органом влади та громадською організацією в боротьбі з негативними наслідками трудової міграції, а по-друге, визначає дітей із дистантних сімей як окрему категорію «групи ризику». Але і в цьому документі відсутня конкретність та послідовна технологізація процесу надання соціальних послуг дітям трудових мігрантів [23]. Таким чином, основою соціально-педагогічної діяльності з дітьми із дистантних сімей є відповідна нормативно-правова база. Соціальна робота з трудовими мігрантами і їх дітьми регламентується та контролюється міжнародними й національними юридичними актами.

Дистантні сім'ї або сім'ї трудових мігрантів є потенційно неблагополучними. Особливості самопочуття дітей в них залежать від стабільності психологічного фону всієї родини [1]. Загалом, серед проблем, які постають перед дітьми, чиї батьки поїхали за кордон, виділяють наступні: проблеми психологічного характеру (туга за батьками, пригнічений стан, нестача батьківської ласки, відсутність підтримки, почуття незахищеності, неможливість прийняття рішення); проблема дозвілля; проблеми з навчанням (неуспішність, небажання виконувати домашні завдання, прогули); проблеми спілкування з оточенням (несумісність поглядів із родичами, сварки зі старшими сестрами/братами, образи, непорозуміння з друзями, побутові проблеми); матеріальні проблеми [17].

Розлука з батьками є стресом незалежно від віку, статі та рис характеру. Часто діти за відсутності батьків стають більш самостійними та відповідальними. Це може допомогти сфокусуватись на навчанні, а може стати реальною поведінковою проблемою. Найвищі показники інтенсивності переживань у віковій категорії 14–17 років. Саме у цей період трапляються підліткові кризи формування особистості та відбуваються певні фізіологічні і психічні зміни у розвитку дитини. Трудова міграція батьків накладає на класичні прояви підліткової кризи додаткові проблеми через відсутність батьківської уваги чи їх пасивну участь в житті своєї дитини [17], [18].

Довга відсутність батьків у щоденному житті дитини позначається на її психоемоційному стані, внаслідок чого може розвинути *депривація* (неможливість задовольняти базові життєві потреби впродовж тривалого часу), яку неможливо компенсувати за рахунок подарунків чи фінансового благополуччя [7].

Розрізняють чотири види депривації [29]: *сенсорна депривація* як зменшення кількості чутливих стимулів або їх обмеження; *когнітивна депривація* з'являється за мінливого зовнішнього середовища: структура навколишнього світу сприймається без чіткого впорядкування і значення; *емоційна депривація* проявляється в обмеженні для встановлення емоційного контакту або відбувається переривання емоційного зв'язку; *соціальна депривація* виникає в умовах обмеженої змоги для досягнення самостійної соціальної ролі завдяки ідентифікації з дорослим.

Психічний стан депривованої особистості виявляється в її підвищеній тривозі, почутті глибокої незадоволеності собою, оточенням та життям, втраті життєвої активності, у стійкій депресії, що іноді переривається сплесками неспровокованої агресії. У кожному окремому випадку ступінь депривації особистості різний. Вирішальне значення в цьому належить вияву двох основних чинників: рівня стійкості конкретної особистості та рівня потужності деприваційного впливу [29].

Метою роботи соціального педагога ЗЗСО з дітьми трудових мігрантів є створення оптимальних умов для саморозвитку й соціалізації особистості учня під час здійснення освітнього процесу, гармонізація відносин особистості та соціуму для збереження, відновлення, розвитку соціальної активності цієї особистості [17].

Для забезпечення здорового освітнього середовища та запобігання розвитку небезпечних соціальних порушень практичним завданням соціального педагога у закладі освіти постає: адаптація; реабілітація; компенсація; профілактика; корекція; соціальний супровід; соціальний захист; соціальне забезпечення, соціальний контроль; соціальна пропаганда і т. д. Суб'єктами соціально-педагогічної діяльності в закладі освіти можуть виступати державні та недержавні організації, фізичні особи та приватні заклади.

Зміст соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів у ЗЗСО передбачає реалізацію наступних етапів [4]:

- 1) виявлення дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, та створення інформаційної бази даних про них;
- 2) встановлення контакту з дітьми і діагностування їхніх проблем;

3) визначення мети та завдань, складання індивідуального плану соціально-педагогічної діяльності з кожною дитиною, визначення необхідних форм, методів, засобів роботи;

4) індивідуальна робота з дитиною, надання їй конкретної допомоги, захист прав та представництво інтересів; залучення до групової діяльності; налагодження стосунків і взаємодія з оточенням дитини;

5) аналіз та оцінка результативності здійсненої роботи, за потреби – внесення змін і коригування процесу надання допомоги.

Соціально-педагогічна робота з дітьми трудових мігрантів спрямовується на попередження або усунення причин, що породжують соціальну проблему для учня або групи; на повернення учнів із соціально проблемного середовища до соціально стабільного; на створення умов для розширення соціально стабільного середовища; на стабілізацію й гармонізацію взаємовідносин як у закладі освіти, так і в соціальному середовищі. При цьому статус дітей трудових мігрантів змінюється – від клієнта соціальної роботи до партнера соціально-педагогічної діяльності.

Використання спеціальних методик соціальним педагогом підвищує ефективність роботи з сім'єю трудових мігрантів. До таких методик належать: організація сімейної взаємодії (розмова через посередника); генограма (побудова та аналіз системи, яка відображає історію та особливості внутрішньо сімейних стосунків у сім'ї клієнта); сімейні метафори (образні порівняння, що засновані на досвіді сім'ї); рольова гра, психодрама. Окремі форми та методи роботи спрямовані на розв'язання проблем після повернення батьків [4].

Соціальна робота з дистантними сім'ями має три напрями [4]: робота з дітьми; робота з батьками, опікунами; робота з оточенням дитини (педагоги, вихователі, найближчі родичі і т.д.). Соціально-педагогічна робота з дітьми трудових мігрантів спрямована на захист, підтримку та допомогу і поділяється на: соціальний супровід, соціальну профілактику та патронаж, психокорекцію та психотерапію; соціальну реабілітацію.

Соціальний супровід та забезпечення передбачає здійснення системного обліку дітей трудових мігрантів, постійного нагляду за побутовими умовами їх життєдіяльності; фізичним, психічним і моральним здоров'ям. Соціально-педагогічний супровід дітей трудових мігрантів здійснюється через надання різних видів психологічної,

соціально-педагогічної допомоги, соціальних послуг, консультування, захисту інтересів дітей, зв'язків із громадськістю та просвітницьку роботу.

Метою соціально-педагогічного супроводу учнів, батьки яких за кордоном, є захист та забезпечення дотримання прав та інтересів дитини, оптимальних умов її життя та розвитку з урахуванням індивідуальних потреб шляхом надання соціальних послуг. Завданнями супроводу дітей трудових мігрантів є [3]:

а) психологічна адаптація дитини до тимчасового проживання без батьків;

б) створення позитивного психологічного клімату у сім'ї, в якій буде проживати дитина на час відсутності батьків та налагодження емоційного контакту із неофіційними опікунами;

в) забезпечення неофіційними опікунами оптимальних умов життя та базових потреб дитини;

г) захист прав дітей трудових мігрантів;

д) організація дозвілля;

е) проведення просвітницької роботи серед дітей та батьків;

є) створення можливостей для особистісного розвитку дитини через надання комплексу якісних соціальних послуг.

Соціальна профілактика та патронаж – це комплекс соціально-педагогічних заходів, що спрямований на запобігання будь-якому негативному явищу чи відсторонення факторів ризику. Профілактична робота з дистантними сім'ями передбачає: інформування про проблеми, права, виховання і потреби дитини на кожному віковому етапі; формування сімейних цінностей, родинних зв'язків та пріоритетів; усвідомлене та відповідальне батьківство; виявлення ресурсів для задоволення потреб сім'ї; ізолювання дитини від негативних впливів; підтримка зв'язків з батьками; включення дитини в позитивне середовище в навчанні та дозвіллі [4].

Робота щодо попередження проблем дітей трудових мігрантів розділяється на [10]:

а) первинна профілактика проблем дистантних сімей (інформування про проблеми дітей трудових мігрантів, права і потреби дітей, відповідальність батьків та родичів за дітей, формування сімейних цінностей, показ позитивних зразків сімейного життя);

б) вторинна профілактика проблем дистантних сімей: коли батьки мають намір виїхати на заробітки і прагнуть до співпраці з педагогами задля пом'якшення відображення проблем їх відсутності на дітях у майбутньому. Тут доцільною є робота щодо укріплення сім'ї, навчання виявленню почуттів, активному слуханню дітей;

в) третинна профілактика проблем дистантних сімей: коли дитина залишається без батьків, виникає необхідність ізолювати її від негативних впливів, пом'якшити їх; зберегти і розвинути в дитині позитивні зв'язки з батьками, включивши її в позитивно соціалізуюче середовище в навчанні, дозвіллі.

Психокорекційна та психотерапевтична робота – це види психологічної допомоги, що передбачають активний та цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівень дитини. Корекційну роботу варто проводити з дистантними сім'ями у двох напрямках: у широкому – як комплекс психолого-педагогічних впливів, спрямованих на виправлення в дітей недоліків у розвитку, поведінці заради набуття соціальних навиків та позитивного сприйняття батьків; у вузькому – як метод психолого-педагогічного впливу, що спрямований на розвиток психічних процесів дитини і гармонізацію її розвитку, подолання життєвих труднощів та покращення адаптації у соціумі. Корекційна робота з дитиною поєднується із консультуванням батьків та спрямована на розвиток особистості дитини та її батьків у пошуку способів розв'язання складних життєвих ситуацій.

Реабілітаційна робота спрямована на допомогу дитині після повернення батьків, передбачає налагодження взаєморозуміння, відновлення почуттів, емоційних зв'язків [4]. Реабілітаційна робота загалом визначається характером соціальної проблеми, пов'язаної зі станом дитини. Якщо причиною конфліктів у сім'ї є непорозуміння між дитиною і батьками, то використовують вищезазначені технології роботи соціального педагога. Якщо діти проявляють відхилення у поведінці, які мають асоціальний характер, то визначають рівень девіантності, причини девіації, зміст соціально-педагогічної роботи.

Виокремлюють наступні етапи роботи з такими дітьми:

1) визначення характеру відхилень у поведінці, причини девіантної;

2) вивчення мікросоціуму дитини та підтвердження або не підтвердження соціального діагнозу її становища;

3) визначення соціально сприятливих умов для проживання та розвитку неповнолітньої особи, їх організація;

4) психокорекційна робота з дитиною в умовах реабілітаційного центру, закладу освіти, соціальної служби;

5) соціальний супровід дитини за місцем її тимчасового чи постійного проживання працівником соціальних служб, органів у справах неповнолітніх.

Зміст соціального супроводу включає соціальне дослідження ситуації, виявлення стану дезадаптації дитини, попередження можливих проявів втеч з дому, вчинення правопорушень чи злочинів, бродяжництва; надання психологічної, соціально-педагогічної, соціально-правової допомоги [24].

Соціальна робота з батьками спрямована на: запобігання конфліктам у системі «батько-дитина» і можливим непорозумінням на кризових, вікових етапах дитини; формування усвідомленого і відповідального батьківства, цінностей та норм сімейного життя; усвідомлення права дитини жити у повноцінній сім'ї та відповідальності батьків за її життя. Найбільш доцільними формами та методами соціальної роботи з батьками є лекції, відеолекторії, бесіди, тренінги, рольові ігри, конференції (зустрічі з фахівцями із проблем сім'ї), консультування.

Основна мета *консультування* спрямована на безпосередню взаємодію соціального педагога з батьками та полягає у вирішенні різноманітних соціальних, психологічних, педагогічних проблем, що пов'язані з труднощами в міжособистісному спілкуванні з їхніми дітьми. Соціально-педагогічне консультування батьків включає такі етапи: підготовка до консультації (діагностична бесіда-виявлення проблеми, знайомство із сім'єю); психологічна просвіта (рекомендації соціального педагога), реорієнтація (пошук нових способів дій). Результатом консультування повинна бути готовність батьків до змін, насамперед – зміни самих себе, а не дитини.

Соціальна робота з соціальним оточенням дітей трудових мігрантів передбачає: формування поваги до дитини, до її прав; її захист. Робота з соціальним оточенням та близькими дітей трудових

мігрантів проводиться за такими напрямками [4]: формування у дорослих позитивного ставлення до дитини та її потреб; формування позитивного світосприйняття та світобачення у дітей; формування життєвої компетентності, умінь і навичок у дітей та сприяння їхній соціальній адаптації; виявлення причин дитячих проблем, а також їх уникання та запобігання; налагодження стосунків із дитиною й навчання дорослих прийомам та методам позитивного впливу на дітей.

До ефективних форм роботи із соціальним оточенням та близькими дітьми трудових мігрантів належать індивідуальна та групова. Форми соціально-педагогічної роботи визначаються відповідно до потреб, вікових та індивідуальних особливостей клієнтів: консультпункти, групи самопомоги і взаємодопомоги, гуртки за інтересами, клуби спілкування, спільне відзначення свят та проведення дозвілля, благодійні акції, екскурсії, походи, спортивні змагання і т.д. Методами практичної роботи з групою є бесіда, консультація, тренінг, діяльність груп підтримки, лекторії, психологічна просвіта.

Для дослідження було обрано Рівненський ліцей «Колегіум», у якому активно діє Піклувальна рада та ГО «Рідна школа»¹. Консультації і методичні матеріали щодо нашого предмета дослідження надала Яковлева К. В., яка суміщає посаду практичного психолога і соціального педагога у «Колегіумі».

Установлено, що від початку війни з росією Рівненщина, як і всі західноукраїнські регіони, почала приймати внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які потребували вирішення елементарних побутових питань та спектру проблем, з якими зіштовхуються дистантні сім'ї (якщо хтось із батьків залишився на окупованій території чи за кордоном, а діти – в Україні), але у поглибленому посттравматичному стані. Понад 2,7 тисячі учнів з інших областей (у більшості – з Луганщини, Чернігівщини) навесні 2022 р. навчалися у ЗЗСО Рівненщини. З них – півтори сотні здобували освіту в області, проте перебували на тимчасово окупованих територіях чи в місцях активних бойових дій [33]. На кінець 2022 р. 417 дітей із зони бойових дій долучилися до освітнього процесу у м. Рівному, 200 вимушених переселенців навчалися у ЗЗСО м. Рівного і м. Квасилова.

¹ <https://kolegium.rv.ua/>.

Перша проблема, з якою стикається дитина з числа ВПО у новому закладі освіти, – соціальна адаптація. На цьому етапі найважливіша підтримка батьків чи дорослих, з якими у дитини налагоджено довірливі стосунки. Не поодинокими є випадки булінгу щодо новенького у класі, тому завдання батьків і соціальних педагогів (психологів) – навчити дитину розуміти й відстоювати власні кордони та не переходити межі кордонів інших. Діти не повинні боятися казати про те, що їм неприємно, та мають звернутися по допомогу до дорослих, якщо цькування не припиняються. Ще частішими є випадки булінгу в інтернеті, коли дитина перебуває вдома, у безпечному для себе середовищі. Тому дорослі мають навчити дитину не терпіти неприємні слова на свою адресу та відразу розповідати про образи батькам чи соціальному педагогу, психологу. Якісно проведений з дитиною час, спілкування на рівних та підтримка – необхідні складові для побудови теплих відкритих стосунків як у сімейному оточенні, так і в освітньому середовищі. За таких умов діти довіряють і батькам, і педагогу, та завжди звернуться за допомогою [22].

Щодо дітей трудових мігрантів (як дітей, що знаходяться під опікою) та дітей з числа ВПО, у рівненських ЗЗСО проводять такі організаційні соціально-педагогічні заходи профілактики: аналіз умов проживання та, за необхідності, складання акту обстеження житлових умов; діагностика емоційного стану дитини; збір, узагальнення та систематизація матеріалів із навчання та виховання учнів; облік учнів, схильних до правопорушень, учнів, які потребують корекції поведінки, учнів із сімей соціального ризику; створення на кожного з вищевказаних учнів психолого-педагогічної картки; ведення випадку та соціальний супровід за необхідності.

Соціальний педагог, здійснюючи профілактичну роботу, фіксує дані про факти виявлення учнів «групи ризику» в закритих журналах; направляє дітей разом з батьками на консультації до профільних медичних установ; веде роботу, спрямовану на виявлення й інформування батьків про випадки вживання психотропних речовин, алкоголю; здійснює індивідуальний супровід дитини; контролює проведення і підготовку заходів із правового просвітництва.

Згідно річного плану соціальним педагогом у «Колегіумі» проводиться організаційно-методична робота, діагностична (діагнос-

тика підлітків, що мають труднощі в стосунках з батьками «Підлітки про батьків» (методика Шафера); анкетування учнів «Моя поведінка в конфлікті» 5–9 кл. і т. д.); медико-психологічна робота, консультування (соціально-педагогічна консультація «Профілактика булінгу» для 7–11 кл.; година спілкування «Ефективні дії в ситуації ризику» 6–9 кл.; консультація «Відповідальність батьків (опікунів) за вчинки неповнолітніх»). Також тематична корекційно-розвивальна робота з дітьми ВПО, трудових мігрантів; навчальна (тренінг «Конфлікти в родині та шляхи їх вирішення»); прогностична діяльність (проведення досліджень та моніторингу щодо відвідування учнями уроків з метою спостереження за поведінкою, навчанням та стосунками між учнями); соціальне інспектування (обстеження житлово-побутових умов дітей пільгових та облікових категорій, складання актів обстеження житлово-побутових умов; організація оздоровлення дітей пільгових категорій), зв'язок із громадськістю.

Серед методів соціальної діагностики, які використовує соціальний педагог для складання соціального паспорту учня, найцікавішими є генограма та екокарта.

Екокарта – це схема, яка відображає: 1) стосунки сім'ї з навколишнім середовищем (закладом освіти, медичними закладами, родиною батьків, дорослими братами і сестрами, роботою); 2) склад сім'ї і якість стосунків між членами сім'ї, між сім'єю і середовищем (добрі, слабкі, стресові); 3) потреби і можливості сім'ї, ресурси, які їй надає навколишнє середовище для задоволення потреб сім'ї та її окремих членів (див. Рис. 3).

Створення екокарти здійснюється соціальним педагогом разом із членом сім'ї шляхом відповідей на прямі запитання (Чи є у вас робота?) та на інформаційні (Які у вас стосунки з батьками?), які поступово переходять у розповідь члена сім'ї про себе, родину, потреби, ресурси тощо. Екокарта відображає взаємостосунки сім'ї як систему з іншими значущими для неї та її членів суспільними системами. Це дозволяє виявити способи допомоги їй, спланувати подальшу роботу з сім'єю на основі існуючих ресурсів і потреб [2].

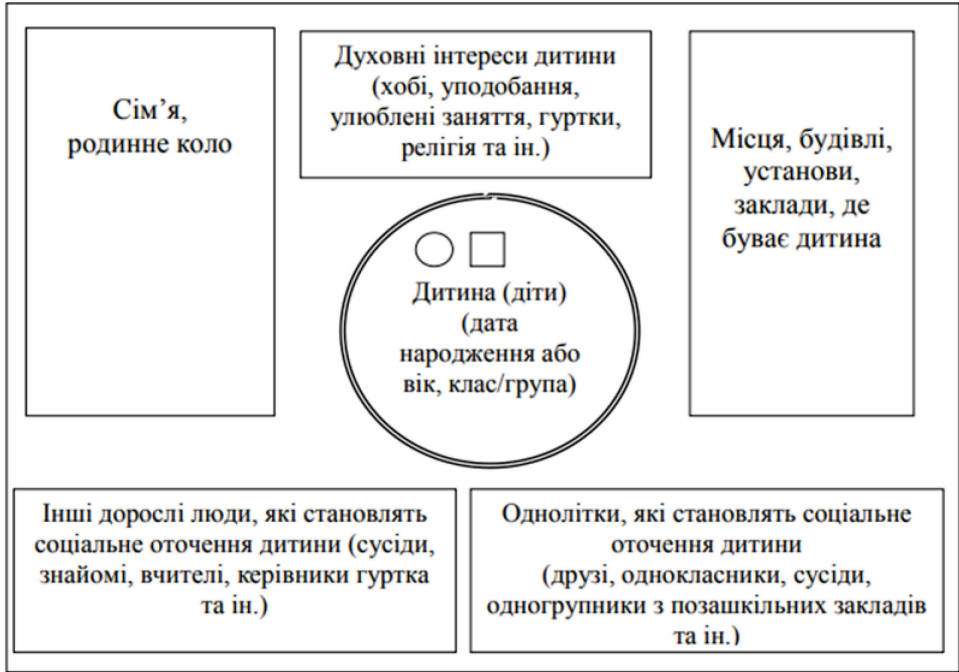


Рис. 3. Екокарта як метод соціальної діагностики [2].
Джерело: Войцях Т. (2012).

Генограма – це графічний запис інформації про сім'ю, структурована діаграма системи внутрішніх сімейних стосунків, яка допомагає отримати розуміння сімейних зв'язків та неперервності сім'ї (див. Рис. 4).

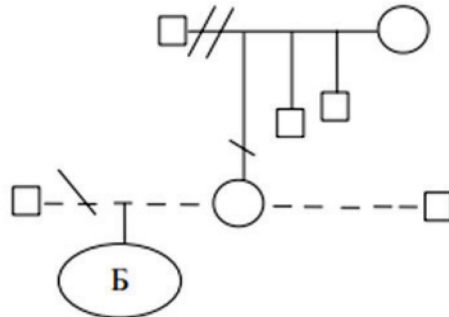


Рис. 4. Генограма як метод соціальної діагностики [2].
Джерело: Войцях Т. (2012).

Завдання генограми – показати, як зразки поведінки та сімейних стосунків передаються між поколіннями, і як події на зразок смертей, хвороб, великих професійних успіхів, переїздів на нове місце проживання членів сім'ї впливають на сучасні поведінкові зразки. Генограма дозволяє фахівцю і сім'ї отримати цілісну картину, розглядаючи всі події сімейного життя в інтегральній вертикально-спрямованій перспективі.

Прикладом комплексної тренінгової програми для дітей і трудових мігрантів, і ВПО є програма «Моя мрія – щаслива родина». Програма розроблена з метою формування в дітей критеріїв вихованості, щирого ставлення до себе, до батьків, учителів, друзів, однолітків; розуміння і вербалізування своїх почуттів; вміння вирішувати міжособистісні конфлікти, взаємодіяти із соціальним оточенням; закріпити нові форми поведінки, які сприятимуть адекватній адаптації і функціонуванню в сімейному та суспільному житті.

Тренінгова програма «Моя мрія – щаслива родина» розділена на три модулі: перший модуль – «Особистісний» – допомагає розвитку особистісних можливостей та потенціалу дитини, її соціально-перцептивних і комунікативних здібностей; усвідомленню способів спілкування із власним оточенням. Другий модуль – «Соціальна та пізнавальна активність» – охоплює розвиток широкого кола здібностей, навичок і умінь, необхідних для суспільного життя та закріплення нових поведінкових моделей, що допомагає дитині орієнтуватися як у повсякденному житті, так і в неординарних ситуаціях, що потребують креативного підходу та стресостійкості. Третій модуль – «Сім'я» – має на меті формування здорового ставлення дитини до сім'ї. Стосунки з родиною та відсутність зв'язку з ними є основною причиною проблем, із якими стикаються діти. Примирення із власними батьками повинно бути останнім та найважливішим етапом тренінгової програми.

Перевагами тренінгової роботи з дітьми з дистантних сімей є:

- а) груповий досвід допомагає вирішенню міжособистісних проблем учнів;
- б) тренінгова група відображає суспільство в мініатюрі, у ній моделюється система взаємин, характерна для реального життя учасників;
- в) у групі дитина навчається висловлювати думку, виражати емоції, експериментувати з різними стилями поведінки під час ви-

никнення конфліктних ситуацій з однолітками, батьками, опікунами, вчителями;

г) у групі діти ідентифікують себе з іншими, грають роль дорослого для кращого розуміння дорослого і себе;

д) у групі учасники поєднані спільною проблемою – відсутністю батьків, тому дітям простіше розкритися та поділитися переживаннями.

23 листопада 2022 р. у Рівненському ліцеї «Колегіум» у рамках проекту «Забезпечення комплексного реагування з метою захисту осіб, постраждалих від торгівлі людьми, експлуатації чи гендерно-зумовленого насильства під час війни» у Рівненській області відбувся семінар з протидії торгівлі людьми та з безпечного працевлаштування. Зазначимо, що проєкт втілюється у партнерстві з представництвом Міжнародної організації з міграції в Україні. Під час семінару учні 10 класів пройшли квест із безпечного працевлаштування, обговорили позитивні та негативні сторони трудової міграції для українців, дійшли висновку, що на працевлаштування за кордоном потрібно дивитися без «рожевих окулярів».

Отож, практичною основою соціально-педагогічної роботи з дітьми із дистантних сімей (і трудових мігрантів, і ВПО) є корекція індивідуальних особливостей дітей, що призводять до негативних наслідків у формуванні їх особистості; формування в учнів віри у свої сили й можливості; сприяння успішній соціальній адаптації; вироблення та реалізація життєвих цілей.

Виконане дослідження дало змогу отримати результати, які мають теоретичне та прикладне значення.

Трудова міграція як соціальне явище не є новим для України, вона існує ще від часів здобуття незалежності українським народом і з кожним роком зростає. Причинами, що зумовлюють трудову міграцію, є низький рівень життя населення, низька заробітна плата, безробіття, обмежені матеріальні можливості, війна, нестабільне зовнішньополітичне та внутрішнє становище країни та ін. Наслідками трудової міграції є відтік робочої сили, втрата інтелектуального потенціалу, та найперше – негативний вплив на сім'ї трудових мігрантів, де діти – найбільш вразлива категорія. Негативними наслідками довгої відсутності батьків для дітей є важкі емоційні стани та переживання; самотність, замкненість, надмірна агресивність, враз-

ливість; втрата інтересу до навчання; порушення гендерної та соціальної ідентифікації; складні відносини з опікунами та конфлікти з однолітками; послаблення стосунків із батьками. Проблема соціального сирітства внаслідок трудової міграції батьків вимагає максимально ефективної допомоги дітям у боротьбі з негативними наслідками дистантного способу існування сім'ї.

Основу соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів складають технології соціальної роботи, до яких належать соціальна адаптація, реабілітація, компенсація, профілактика, корекція; соціальний супровід; соціальний захист; соціальне забезпечення. Використання різних індивідуально підібраних методів та форм роботи з дітьми трудових мігрантів дозволяє створювати індивідуальні програми соціальної допомоги, опираючись на соціально-психологічний стан кожної дитини окремо, а також її родини в загальному. До таких методів можна віднести: консультування, терапію, лекції, бесіди, тренінги, рольові ігри, конференції і т. д. До форм роботи, що їх використовують соціальні педагоги з дітьми з дистантних сімей, відносяться як індивідуальні, так і групові (тренінгові).

Задля виявлення специфіки застосування технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми із дистантних сімей проведено консультації з соціальним педагогом Рівненського ліцею «Колегіум» та вивчення шкільної документації соціального педагога цього ж закладу. Установлено, що внутрішньо переміщені особи (ВПО) потребують вирішення елементарних побутових питань та спектру проблем, з якими зіштовхуються дистантні сім'ї (якщо хтось із батьків залишився на окупованій території чи за кордоном, а діти – в Україні), але у поглибленому посттравматичному стані. Щодо дітей трудових мігрантів (як дітей, що знаходяться під опікою) та дітей з числа ВПО, у рівненських ЗЗСО проводять соціально-педагогічні заходи з адаптації, діагностики, профілактики потрапляння цих дітей у «групу ризику», психокорекцію та психотерапію, соціальний супровід. Серед методів соціальної діагностики найцікавішими є генограма (структурована діаграма внутрішніх сімейних стосунків, яка допомагає зрозуміти неперервність сімейних зв'язків) та екокарта (схема, яка відображає систему внутрішніх і зовнішніх стосунків сім'ї).

Добре зарекомендувала себе тренінгова програма «Моя мрія – щаслива родина», яка спрямована на розвиток комунікативної компетенції дітей із дистантних сімей, їх можливості розпізнавати і вербалізувати власні почуття; на формування вміння розв'язку міжособистісних конфліктів. Перевагами тренінгової роботи з дітьми з дистантних сімей є груповий досвід, який допомагає вирішенню міжособистісних проблем учнів; у тренінговій групі моделюється система взаємин, характерна для реального життя учасників; у групі діти ідентифікують себе з іншими, грають роль дорослого для кращого розуміння дорослого і себе; учасники групи поєднані спільною проблемою – відсутністю батьків, тому дітям простіше розкритися та поділитися переживаннями.

Перспективи подальших досліджень проблеми вбачаємо у поглибленні практичного дослідження технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми із сімей трудових мігрантів.

Список використаних джерел:

1. Ваврик А. Соціальні та психологічні особливості життєдіяльності дітей із сімей трудових мігрантів / Молодіжна політика: проблеми та перспективи: збірник наукових праць. 2010. № 4 (14). С. 401–405.
2. Войцях Т. Інноваційні методики діагностичної роботи з сім'єю: [спецкурс]. Черкаси: ОПОПП, 2012. 68 с.
3. Гевчук Н. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посібник / [за ред. проф. Р.Х. Вайноли]. Кам'янець-Подільський, 2011. 121 с.
4. Голова Н. Соціально-педагогічна робота працівників соціальної сфери з дистантними сім'ями / Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2016. № 13. С. 162–167.
5. Горбатко А. Соціальна робота з дітьми трудових мігрантів. Суми, 2020. 106 с.
6. Гордієнко Н. Сучасна сім'я трудових мігрантів як об'єкт соціально-педагогічної роботи в Україні. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2016. Вип. № 74(3). С. 132–136.
7. Демчук С. Сім'ї трудових мігрантів: соціально-побутові умови життя дітей після від'їзду батьків / Теоретичні аспекти соціології. 2013. № 2 (3). С. 27–31.
8. Дослідження фінансових надходжень, пов'язаних з міграцією, та їхнього впливу на розвиток в Україні. Представництво Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні. К., 2016. 116 с.
9. Закон України «Про закордонних українців». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004, № 25, ст. 343. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1582>.

10. Закон України «Про зовнішню трудову міграцію». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2015, № 49–50, ст. 463. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/761-19>.
11. Закон України «Про порядок виїзду з України і в'їзду в Україну громадян України». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1994, № 18, ст. 101. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3857>.
12. Закон України «Про протидію торгівлі людьми». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2012, № 19–20, ст. 173. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3739>.
13. Закон України «Про свободу пересування та вільний вибір місця проживання в Україні». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004, № 15, ст. 232. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1382-15&ved>.
14. Кількість українських мігрантів за кордоном. Аналітичний портал «Слово і Діло». 2021. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2021/03/18/infografika/suspilstvo/trudova-mihracziya-skilky-ukrayincziv-pracyuvaly-kordonom-2019-2021-rokax>.
15. Когут С. Зцілюючи рани: навч.-метод. посіб. / За ред. Когут С., Хомин О. Львів, 2014. 444 с.
16. Краузе О. Зовнішня трудова міграція населення України. Галицький економічний вісник. 2010. № 2(27). С. 26–34.
17. Левченко К. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посіб / За ред. К. Б. Левченко. К., 2007. 240 с.
18. Малиновська О. Трудова міграція: соціальні наслідки та шляхи реагування. К.: НІСД, 2011. 40 с.
19. Міграційні настрої українців у 2019–2020 рр. Аналітичний портал «Слово і Діло». Соціологічна група «Рейтинг». 2021. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2021/03/18/infografika/suspilstvo/trudova-mihracziya-skilky-ukrayincziv-pracyuvaly-kordonom-2019-2021-rokax>.
20. Міграція в Україні: цифри і факти. Представництво Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні. Київ. 2019. 20 с.
21. Міграційні процеси в Україні: сучасний стан і тенденції. URL: http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/robota_10.pdf.
22. Навчання й адаптація дітей з числа ВПО: поради юристів і психологів. 29.12.2022. URL: <https://osvita.ua/school/method/88067/>.
23. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28 грудня 2006 р. № 865. URL: <https://zakononline.com.ua/documents/show/12386>.
24. Песоцька О. Соціальна робота з дітьми трудових мігрантів та членами їх сімей. / Тези доп. наук.-практ. конф. «Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання». Львів, 2012. 319 с.

25. Пігіда В. Соціально-педагогічна діяльність з дітьми трудових мігрантів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2011. Вип. 21. С. 157–160.
26. П'ятнадцяте загальнонаціональне опитування. Україна під час війни. Зайнятість і доходи (23–24 липня 2022). URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/pyatnadcat_obschenaci_opros_ukraina_vo_vremya_voynu_z_aniyatost_i_dohody_23-24_iyulya_2022_goda.html.
27. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії державної міграційної політики України на період до 2025 року» від 12 липня 2017 р. № 482-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/482-2017-%D1%80#Text>.
28. Савель І. Психологічний супровід дітей трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2011. 90 с.
29. Сватенков О. Соціально-психологічні особливості дітей трудових мігрантів із проявами сімейної депривації. Народна освіта. Вип. № 1(40). 2020. С.37–44.
30. Слюсаревський М. Психологія міграції: навч.-метод. посіб. Кіровоград: «Імекс ЛТД», 2013. 244 с.
31. Туча Ольга, Співак Інна. Вплив українських мігрантів на економіки країн реципієнтів. Дослідження Національного банку України. Грудень 2022. URL: https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Migration_impact_2022-12-15.pdf.
32. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. Вип. 5 (19). К., 2018. 54 с.
33. Як на Рівненщині допомагають внутрішньо переміщеним особам. 6.04.2022. URL: <https://armyinform.com.ua/2022/04/06/yak-na-rivnenshynidopomagaют-vnutrishno-peremishhenym-osobam/>.
34. Оксенюк О. Теоретико-прикладні аспекти соціально-педагогічної роботи з сім'ями трудових мігрантів. Соціальна робота та соціальна освіта [наук. журнал]. Умань. Вип.1 (10), 2023. С.22-27. URL: <http://srsou.edu.ua/issue/view/16752>
35. Парута О. Сім'я в системі ризиків правової соціалізації. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Вип. 4 (28). Л., 2020. С. 77-82.
36. Holova, N. Соціально-педагогічна робота працівників соціальної сфери з дистантними сім'ями. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, 13, 2018. 162-167. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/article/view/365>

РОЗДІЛ II

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

2.1. Підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності 231 «соціальна робота» до надання соціальної послуги супроводу в інклюзивному освітньому середовищі

Artykuł poświęcony jest problematyce przygotowania zawodowego przyszłych pracowników socjalnych do pracy w środowisku edukacji włączającej. Szczegółowa problematyka obejmuje: teoretyczne podstawy organizacji w środowisku edukacji włączającej; wyjaśnienie istoty usługi wsparcia społecznego w trakcie edukacji włączającej; uzasadnienie warunków pedagogicznych kształtowania kompetencji włączających przyszłych pracowników socjalnych oraz doskonalenia ich kompetencji do wsparcia i opieki w przyszłości. Ponadto w artykule zdefiniowano główne innowacyjne technologie kształcenia studentów specjalności 231 «Praca socjalna», w szczególności uczenie się kontekstowe i produktywne; ukazano istotę metodologii kształcenia uczniów w zakresie udzielania wsparcia społecznego dzieciom w procesie edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: «inkluzyjne środowisko edukacyjne», «szkolenie zawodowe», «nauka kontekstowa», «produktywne uczenie się», «kompetencje włączające», «pracownik socjalny», «usługi wsparcia społecznego w edukacji włączającej».

The article is devoted to consideration of the issue of professional training of future social workers to work in an inclusive educational environment: the theoretical foundations of the organization of an inclusive educational environment are revealed; the essence of the social support service during inclusive education is clarified; the pedagogical conditions for ensuring the formation of inclusive competence of future social workers and improving their competence and competencies for support and care in the future are justified; the main innovative technologies of education for students of the specialty 231 «Social work», in particular contextual and productive learning, are defined; the essence of the methodology for training students to provide social support for children during inclusive education is revealed.

Keywords: «inclusive educational environment», «professional training», «contextual learning», «productive learning», «inclusive competence», «social worker», «social support service during inclusive education».

В Україні відбувається утвердження соціальної рівності громадян у політичній, економічній, соціальній сферах завдяки запровадженню соціальної інклюзії як процесу, який спрямований на створення умов для реалізації життєдіяльності дітей та дорослих в суспільстві. Інклюзія поступово входить в заклади освіти і на практиці проявляється через розбудову інклюзивного освітнього простору, зокрема створення безперешкодного доступу його до облаштування їх забудови. Для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами організовуються інклюзивні класи, у яких здійснюється навчання дітей за місцем проживання. Таким чином в Україні реалізується нова парадигма в освіті – інклюзивне навчання, що в свою чергу вимагає удосконалення підготовки професій типу «людина-людина» соціономічних спеціальностей, зокрема – соціальних працівників.

Реформування освіти, що розпочате з 1 січня 2022 року, вимагає нового підходу в організації інклюзивного навчання в закладах освіти, який ґрунтується на концепті «рівнів підтримки» дітей з освітніми труднощами. Тобто обсяг підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання буде надаватися згідно з їхніми потребами, а не відповідно до діагнозу (нозології).

У широкому соціальному значенні термін «інклюзія» (від *Inclusion* – включення) означає процес збільшення ступеня участі в суспільному житті маломобільних громадян, а також тих, що мають труднощі у мовленнєвому спілкуванні, сенсорному сприйманні явищ, фактів, порушенні навичок пристосування до нових умов середовища і прийнятті його норм та цінностей тощо. Запровадження інклюзії в освіту уможливить рівний доступ до навчання усіх дітей з урахуванням різних освітніх потреб, індивідуальних можливостей та забезпечить спільне навчання в закладі освіти, а створення в закладі освіти спеціальних умов для навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами визначає його як інклюзивний заклад освіти.

У 24 статті Конвенції ООН про права людей з інвалідністю визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзії в освіті через запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, яке нині вважається альтернативою інтернатній (спеціальній)

системі освіти або домашньому чи індивідуальному навчанню, за якими вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, таким чином відчують себе виключеними з освітніх, культурних і соціальних процесів [4].

У Законі України «Про освіту» «інклюзивне навчання» тлумачиться як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування різноманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Таким чином інклюзія в освіті розглядається нами як інноваційна форма навчання, за якою передбачається отримання освіти учнями з особливими освітніми потребами, коли вони навчаються в закладі загальної освіти за місцем проживання [9].

У методичних рекомендаціях «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 (із змінами), визначено головні вимоги щодо реалізації інклюзивного навчання:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на кріслі колісному, та дітей з порушеннями зору;

- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання.

Очевидно, що уможливить ефективне навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами успішне функціонування інклюзивного освітнього простору згідно з принципами універсального дизайну в освіті – це в першу чергу, потім адекватно організоване розумне пристосування в освітньому середовищі, і нарешті – дібраний необхідний додатковий ресурс.

З'ясуємо сутність терміну «інклюзивний освітній простір» та близьке до нього поняття «інклюзивне освітнє середовище». Н. Касярум освітній простір тлумачить як «просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкрита й активна соціальна сфера, у якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням

умов зовнішнього середовища (природно-кліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних й ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги закладами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом». Науковиця виокремлює різні рівні освітнього простору: глобальний, континентальний, освітній простір країни, національно-регіональний, регіональний, територіально-регіональний, муніципальний (міський територіальний), локальний (окремого освітнього закладу) й ін. Цілком погоджуємося з Н. Касярум, що умовою для структуризації освітнього простору виступає територіальна складова [7].

З метою виявлення сутності поняття «інклюзивне освітнє середовище», яке, на нашу думку, за структурою є набагато вужчим, ми звернулися до Закону України «Про освіту», у якому воно тлумачиться як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [4].

І. Калініченко, досліджуючи проблему виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, визначає «інклюзивне освітнє середовище» як середовище закладу, у якому надаються освітні послуги здобувачеві освіти за його місцем проживання в умовах загальної освіти [5].

Зважаючи на наші теоретичні розробки, висвітлені нами в попередніх працях, термін «інклюзивне освітнє середовище» доповнено й потрактовано нами як комплекс організаційних умов для забезпечення освітніх потреб здобувачам освіти завдяки матеріально-технічному, навчально-методичному, інформаційному та кадровому забезпеченню, безперешкодному доступу до закладу освіти та перебування в ньому, яке загалом сприятиме ефективній соціалізації, навчанню, вихованню, розвитку, корекції та реабілітації [17; 11].

Отож поняття «інклюзивний освітній простір» застосовується у більш широкому аспекті, а поняття «інклюзивне освітнє середовище» є його складовою.

Основною умовою створення інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти є дотримання освітніх, дидактичних та інклюзивних принципів, таких як:

- гуманізації та гуманітаризації, *зрозуміти, признати і прийняти* дитину як індивідуальність, з її поглядами, вчинками і позицією;
- право дітей з ООП на навчання за місцем проживання;
- справедливість до ВСІХ дітей, незалежно від їхньої національності, віку, мови, особливостей розвитку та поведінки, походження, фізичного та психологічного здоров'я;
- розумного пристосування та навчання за індивідуальною траєкторією;
- адаптації та модифікації відповідно до здібностей та вмінь здобувача освіти;
- отримувати додаткову підтримку згідно з встановленими освітніми труднощами дитини з ООП та ін.

Проаналізований нами джерельний масив наукової літератури дає можливість уточнити сутність та мету інклюзивного навчання, а в межах нашого дослідження розглядати його як *спеціально організований та керований освітній процес взаємодії різнопрофільних фахівців соціономічних спеціальностей та здобувачів освіти, який базується на принципах недискримінації, справедливості з метою свідомого оволодіння усіма учасниками процесу компетентностями, визначеними Державними стандартами освіти, отримання певного рівня освіти* [11].

Отже, інклюзивне освітнє середовище – це не лише забезпечення універсального дизайну простору закладу освіти, усунення перешкод, створення безбар'єрного середовища, а й діяльність у командній взаємодії різнопрофільних фахівців соціономічних спеціальностей.

Актуальність проблеми підготовки соціальних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі обумовлена чинним нормативним документом, зокрема Класифікатором соціальних послуг, введеним у дію 21.07.2020 року, у якому серед низки соціальних послуг визначено послугу соціального супроводу під час інклюзивного навчання. У Класифікаторі присвоєно код 020.0 послуги, який використовується в Інформаційно-аналітичній системі управління соціальною підтримкою населення України (E-SOCIAL) для кожного ділового процесу і в Реєстрі надавачів та отримувачів соціальних послуг [7].

Державний стандарт соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання (23.12.2021 року № 718), який набрав чинності 4 лютого 2022 року, вимагає розв'язання проблеми професійної підготовки соціальних працівників у закладі вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Загальним положенням означеного документу визначається зміст, обсяг, умови та порядок надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання; вказується мета застосування для організації надання соціальної послуги дітям з особливими освітніми потребами, які відповідно до висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, наданого інклюзивно-ресурсним центром, потребують супроводу в закладах дошкільної освіти та закладах освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти [1].

Враховуючи ці аспекти, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників як представників соціономічних спеціальностей в закладах вищої освіти потребує оновлення, а сам освітній процес вимагає реалізації науково обґрунтованих теоретико-методологічних підходів, на яких ґрунтується діяльнісна наукованість здобувачів освіти до формування інклюзивної компетентності та компетенцій соціального супроводу під час інклюзивного навчання.

Дослідження сутності соціономічних професій та її трактування здійснювало чимало вітчизняних та зарубіжних науковців у різні роки (Л. Буркова, О. Ліпман, Є. Клімов, Ю. Пелех, М. Філоненко та ін.). Зокрема у межах нашого дослідження встановлено, що вагомим чинником якісного інклюзивного навчання є додаткова допомога та підтримка здобувачів освіти з особливими освітніми потребами фахівцями соціономічних спеціальностей, а саме: лікаря, медичної сестри, ерготерапевта, соціального працівника, реабілітолога, медичного психолога та ін., які забезпечать медико-соціальне обслуговування, соціальне забезпечення, корекційно-реабілітаційні послуги, соціальну допомогу, соціально-психологічний супровід, соціально-педагогічну підтримку [10].

Соціономічну групу професій фахівців-партнерів освітніх установ становлять фахівці соціальних служб для дітей і молоді, інспектори органів опіки й піклування, кримінальної міліції в

справах дітей органів внутрішніх справ, соціальні працівники, педагоги закладів додаткової освіти та ін. [15].

Вагому роль у дослідженні особливостей організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами мають погляди таких вітчизняних учених, як О. Безпалько, О. Дікової-Фаворської, Л. Завацької, А. Капської, Л. Міщик, О. Рассказової, С. Харченка, М. Чайковського та ін. Водночас у вітчизняних наукових доробках існує потреба дослідження значущості соціальної роботи в умовах інклюзії в закладах освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до її виконання.

Актуальність означеної проблеми тісно пов'язується із введенням у систему освіти біопсихосоціальної (БПС) моделі здоров'я здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, сутність якої полягає в переосмисленні розуміння здоров'я та захворювання, а саме: виникнення хвороби зумовлене сукупністю біологічних, психологічних та соціальних факторів, однак кожен випадок захворювання є індивідуальним. Тому діагностика окремого індивідуального захворювання потребує вивчення усіх факторів впливу за допомогою комплексного використання медичних і психосоціальних методів у трьох площинах: соматичній, психологічній, соціальній, а надання допомоги має відбуватися комплексно, згідно з виявленими порушеннями в кожній окремій сфері. Таким чином для надання комплексної допомоги особі необхідна злагоджена робота фахівців професій типу «людина-людина» різних соціономічних спеціальностей, в тому числі фахівців соціальної роботи, у яких повинні бути наявні знання, уміння та навички діяльності в умовах інклюзії в освіті. Особливістю запровадження біопсихосоціальної моделі здоров'я є те, що вона зобов'язує всіх соціономічних фахівців, пов'язаних з наданням освітніх, медичних, психологічних та соціальних послуг, виключити із спілкування в закладі освіти медичні діагнози, а спрямовувати професійну діяльність кожного спеціаліста відповідно до потреб і труднощів, які зазнає дитина в освітньому процесі і не акцентувати увагу на її діагнозі.

Перевагою біопсихосоціальної моделі є те, що визначення комплексної оцінки розвитку дитини з ООП фахівцями інклюзивно-ресурсного центру та встановлення рівня освітньої підтримки (допомоги) в закладі освіти зводиться не лише до визначення фізич-

них чи психологічних характеристик, а й до встановлення наявних емоційно-конативних маркерів, сформованості легких навичок (soft skills) та наявних навичок самообслуговування, визначення рівня соціальної адаптації, взаємовідносин з однолітками, дорослими.

Отож комплексну оцінку розвитку особистості дитини проводять різнопланові фахівці інклюзивно-ресурсного центру, у якій вказується необхідність призначення учню асистента, який забезпечить під час інклюзивного навчання супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі) за визначеними категоріями (типами) особливих освітніх потреб (труднощів), ступенями їх прояву та рівнями підтримки особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти [13]. Вочевидь, що досягти надання якісної соціальної послуги супроводу в процесі інклюзивного навчання соціальному працівнику видається важко, не засвоївши сутності освітніх труднощів, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання осіб відповідного року навчання у відповідному закладі освіти [8].

За результатами аналізу попередніх досліджень [11], метою яких було з'ясування ставлення до інклюзивного навчання, виявлення негативних та позитивних його сторін; визначення доцільності внесення навчальних дисциплін в перелік компонентів освітньої програми, які забезпечать студентам високий рівень інклюзивної компетентності, продовжать визначення у майбутніх соціальних працівників готовності до надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання.

Респондентами стали здобувачі освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 231 – соціальний працівник. Їм запропонували дати відповіді на запитання про основні заходи, які складають зміст соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання. Методика діагностики передбачала оцінити свої знання з представленого тезаурусу «так» або «ні», даючи відповідь на поставлене запитання: «Чи знаєте Ви елементи заходів, що складають зміст соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання?». Рівень наявності знань у наданні послуги соціального супроводу під час інклюзивного навчання оцінили як: середній – від 0 до 5; високий – від 6 до 7.

Задля визначення обсягу знань, якими необхідно володіти майбутнім соціальним працівникам, був визначений перелік термінів (тезаурус), який репрезентував терміносистему в галузі соціальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Тезаурус містив зміст заходів із Державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання: «допомога в самообслуговуванні», «підтримка у спілкуванні та комунікації з дітьми, педагогами та іншими особами», «організація харчування та допомога у прийнятті їжі», «організація пересування та допомога під час пересування», «безпека та спостереження за станом здоров'я, допомога в проведенні необхідних процедур», «допомога у виконанні лікувально-фізичних вправ», «допомога під час дозвілля» [1]. Відповіді майбутніх соціальних працівників на поставлені запитання свідчать, що загалом студенти обізнані із змістом соціальної послуги під час інклюзивного навчання. Так, середній рівень обізнаності студентів становить 71,5%, а 25,5% респондентів вказали на труднощі у відповідях на запитання: «Яка підтримка надається соціальним працівником при організації безпеки та спостереження за станом здоров'я, наданні допомоги в проведенні необхідних процедур», а також «Яку допомогу надає соціальний працівник при виконанні лікувально-фізичних вправ», «Яку допомогу надає соціальний працівник в організації дозвілля?».

Означену вище терміносистему соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання пов'язували із її елементами, які визначені у Додатку 2 Державного стандарту [1]. Для цього розробили тестові завдання на встановлення відповідності. За допомогою таких тестових завдань перевіряли асоціативні знання, тобто знання про зв'язок змісту і елементів загалом, а у нашому випадку співвідношення між змістом і основними заходами соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання. Завдання з вибором декількох правильних відповідей вважалося виконаним правильно, якщо точно зазначено усі без винятку правильні відповіді.

Приклад:

Які заходи необхідно надавати дитині з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання як допомогу в ході організації дозвілля в закладі освіти? Зазначити 4 правильні відповіді:

А) Допомога під час занять у гуртках, секціях, клубах, культурно-освітніх, спортивно-оздоровчих, науково-пошукових об'єднаннях на базі закладів загальної середньої освіти.

Б) Допомога під час прогулянок, на перервах, між уроками/ заняттями.

В) Допомога під час ігрової діяльності для дітей дошкільного віку, інших видів діяльності під час освітнього процесу.

Г) Допомога у користуванні альтернативними засобами комунікації.

Д) Допомога під час здійснення рухової активності.

Ж) Допомога в організації денного відпочинку (сну) у закладах дошкільної освіти.

З) Допомога під час навчальних і виробничих екскурсій, заходів, що передбачені освітньою програмою закладу освіти або індивідуальним планом розвитку дитини.

Тестування уможливило студентам закріпити елементи тезаурусу, які у подальшому вони будуть використовувати на практичному занятті з теми «Розроблення індивідуального плану соціального супроводу здобувача освіти з ООП під час інклюзивного навчання» щодо супроводу «уявного» учня з особливими освітніми потребами, який відповідно до висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку потребує супроводу.

Згідно з Державним стандартом, надавачем соціальної послуги є соціальний робітник або фізична особа-підприємець, який безпосередньо здійснює заходи, що складають зміст соціальної послуги, та пройшов відповідне навчання, який створює умови для успішної інтеграції учнів з особливостями розвитку в освітнє й соціальне середовище закладу загальної середньої освіти [1].

У Державному стандарті соціальна послуга під час інклюзивного навчання розглядається як комплекс заходів, спрямованих на забезпечення повної та ефективної участі отримувача соціальної послуги в освітньому процесі шляхом надання підтримки та допомоги в пересуванні, самообслуговуванні, комунікації, харчуванні, орієнтації у просторі, а також на забезпечення безпеки в приміщенні, на території закладу дошкільної освіти, закладу освіти, який забезпечує здобуття повної загальної середньої освіти, на іншій території під час

екскурсій, навчальних поїздок, інших заходів, передбачених освітнім процесом [1]. Тобто особа, яка надає соціальну послугу, є посередником між дитиною з особливими потребами й іншими дітьми та дорослими в інклюзивному освітньому середовищі.

Характеризуючи загальні підходи до організації та надання соціальної послуги в закладі освіти відповідно до Державного стандарту, дійшли висновку, що її можна отримати за рахунок бюджетних коштів, звертаючись з письмовою заявою до виконавчого органу сільської, селищної, міської ради, в якій зазначається потреба дитини у супроводі під час інклюзивного навчання та додається копія висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи за встановленою формою відповідно до Положення про інклюзивно-ресурсний центр.

Однак слід зазначити, що соціальна послуга надається асистентом дитини після оцінювання її індивідуальних потреб, які визначаються протягом 5 днів фахівцем із соціальної роботи при взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. За результатами оцінювання у письмовій формі складається індивідуальний план та укладається договір про надання соціальної послуги, який підписується одним із батьків або іншим законним представником отримувача соціальної послуги та надавачем соціальної послуги. Обов'язковою умовою є вказання назви соціальної послуги, умови її надання та вартість, права, обов'язки та відповідальність сторін, строк дії договору та інші умови, які сторони визнають істотними.

Отже, мета діяльності соціального працівника в інклюзивному освітньому середовищі як асистента дитини полягає в умінні його створювати, здатності працювати з розмаїтими учнями, надаючи індивідуальну соціальну допомогу дитині, яка цього потребує.

Запровадження інклюзії в освіту нині є відображенням соціальної політики в Україні, а тому актуальною потребою закладів вищої освіти є підготовка соціального працівника, здатного надавати соціальні послуги різним соціальним групам, зокрема здобувачам освіти з особливими освітніми потребами. Як зазначається у Законі України «Про освіту» (п. 20, ч. 1): «Особа з особливими освітніми потребами (ООП) – це та, яка потребує додаткової постійної чи

тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку особистості ...» [18, 3]. Уможливить подолання негативних обставин, які впливають на здобувача освіти з особливими освітніми потребами в процесі інклюзивного навчання, соціальний працівник, який володіє арсеналом знань, умінь та навичок в галузі інклюзії в освіті. Формування інклюзивної компетентності – головне завдання педагогічного колективу закладу вищої освіти при підготовці соціального працівника.

Констатуємо, що підготовлені до роботи в умовах інклюзії ті фахівці, у яких сформована інклюзивна компетентність. Здійснюючи контент-аналіз освітніх програм з професійної підготовки соціальних працівників, з'ясували, що в перелік як фахових, так і спеціальних компетентностей не включено перелік здатностей, якими повинні володіти спеціалісти, котрі будуть здійснювати соціальну послугу супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання.

Варто відмітити, що Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України затвердило розроблений МОН України професійний стандарт вчителя за професіями (наказ № 2736 від 23.12.2020), згідно з яким сучасний педагог повинен володіти здатністю створювати умови, які забезпечать функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатністю до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатністю забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Розкриваючи сутність інклюзивної компетентності соціального працівника, суголосні з думкою С. Авдеевої та І. Мінакової, що в закладах освіти означена компетентність повинна формуватися на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, опанування здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями.

Розглядаючи поняття «інклюзивна компетентність соціального працівника», звернемося до праць науковців (І. Войціх, Т. Гладун, О. Гноєвська, І. Демченко, І. Левчик, Г. Косарева, І. Осадченко, Т. П'яtkова, Е. Рамзані, Л. Сухоставська та ін.), у доробках яких обґрунтовано

інклюзивну компетентність соціального та спеціального педагога, розкрито її складові. Розділяємо з ними думку, що інклюзивну компетентність варто розглядати як теоретичну здатність та практичну готовність якісно і ефективно діяти в умовах інклюзивного навчання, здійснювати професійні функції і виконувати посадові обов'язки в межах соціально-педагогічної діяльності, окресленої чинними нормативно-правовими засадами [12].

Як інтегративне особистісне утворення поняття «інклюзивна компетентність» соціального працівника науковці Т. Соловей, М. Чайковський трактують як здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання з урахуванням різних порушень здоров'я та потреб у соціальних послугах дітей і молоді з особливими потребами й створювати умови для їх розвитку і саморозвитку. У своїх наукових розробках вони виділяють такі змістоутворюючі компоненти інклюзивної компетентності, як: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та функціональний (операційний) [15].

Важливим чинником необхідності формування інклюзивної компетентності соціального працівника є перелік соціальних послуг для обов'язкового застосування при плануванні надання соціальних послуг в процесі виконання професійних обов'язків загалом, зокрема послуги «Супровід під час інклюзивного навчання», затверджених чинним Класифікатором соціальних послуг, яким передбачено надання допомоги в пересуванні, самообслуговуванні, комунікації, харчуванні, орієнтації у просторі, а також у забезпеченні безпеки дітям під час перебування в закладах дошкільної та загальної середньої освіти за місцем перебування отримувача соціальних послуг, поза межами місця проживання та у приміщенні надавача соціальних послуг [7].

Враховуючи мету і завдання нашого дослідження, професійну підготовку соціального працівника до роботи в інклюзивному освітньому середовищі будемо розглядати як цілеспрямований і послідовний процес, що передбачає модернізацію освітнього процесу у закладі вищої освіти, зміни парадигми підготовки до соціально значущої діяльності в інклюзивному навчанні, збереження у здобувачів освіти здоров'я як стану повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, в не лише психофізичного порушення та відсутності гострих та хронічних захворювань. У зв'язку з цим важливого зна-

чення набувають педагогічні умови забезпечення професійної підготовки у закладі вищої освіти [11].

Задля виконання поставленої мети і завдань необхідно розробити такі педагогічні умови, які забезпечать оптимізацію змісту, організацію і керування освітнім процесом. За твердженням науковців, єдиного підходу до визначення і змістового наповнення поняття «педагогічні умови» немає. Зміст поняття «умови» розглядається у філософії як категорія, яка відображає зв'язок між речами, філології – як необхідна обставина, яка забезпечує здійснення, створення, у психології дане твердження розглядається як зовнішні або внутрішні процеси, які впливають на розвиток досліджуваного явища, педагоги вважають, що його варто розуміти як зовнішні фактори впливу на освітні процеси [16].

Педагогічна умова підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі потрактовано нами як рушійна сила, яка спрямована на формування інклюзивної компетентності особистості здобувача освіти, що уможливить у нього розвиток здатності для організації надання соціального супроводу учня з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання в закладі освіти. Її системотвірними складовими є сукупність змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань. Вибір педагогічної умови обумовлений наявністю соціального замовлення на підготовку соціального працівника із сформованою готовністю надавати соціальну підтримку дитині, яка відповідно до висновку, наданого інклюзивно-ресурсним центром про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, потребує соціального супроводу в закладі освіти.

Серед уже розроблених ученими систем педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців у межах дослідження нами виокремлено основні провідні компоненти: емоційно-когнітивна (розвиток ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, формування громадської думки про рівність; прийняття особи з особливими освітніми потребами в педагогічний колектив закладу освіти за місцем проживання; повагу й толерантне ставлення до «особливих»

друзів в класі з інклюзивною формою навчання); загально-педагогічна (оновлення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників); загальнодидактична умова (опора на інклюзивні дидактичні принципи, застосування інноваційних форм, методів та технологій навчання); міждисциплінарна (використання додаткових ресурсів для забезпечення інклюзії за допомогою активної співпраці між педагогами, допоміжним персоналом, батьками й самими дітьми).

Тому в розрізі професійної підготовки соціальних працівників виокремлено наступні провідні педагогічні умови:

- 1) включення до змісту освітньої програми галузевих знань з інклюзії та соціальної роботи;
- 2) розроблення методики навчання студентів та її упровадження у освітній процес закладу вищої освіти;
- 3) залучення студентів до науково-дослідницької роботи.

Реалізація першої педагогічної умови пов'язана з вивченням обов'язкових навчальних дисциплін «Інклюзивна освіта», «Соціальна робота в інклюзивному освітньому середовищі», при цьому застосовуємо: 1) технологію контекстного навчання, сутність якої полягає у включенні у зміст навчання соціально значущих завдань професійної діяльності соціального працівника, «занурення» студента у майбутню професійну діяльність, котрі забезпечать майбутнім соціальним працівникам виконання практичних задач соціального супроводу учнів з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання в закладі освіти; 2) продуктивне навчання – сучасна педагогічна технологія пізнавальної діяльності учнів. Сутність даної інтерактивної технології – досягнення результату через власну самостійну діяльність здобувачів освіти.

Методика навчання студентів втілювалася нами через різні види лекційних (проблемні, мультимедійні, лекції-прес-конференції та ін.) та практичних занять, з використанням контекстного та продуктивного навчання, що допомагало урізноманітнити нам освітній процес та доповнити традиційне навчання. До прикладу, на практичних заняттях для узагальнення та систематизації знань, активізації мислення, внутрішніх мотивів студентів, поєднання розумової діяльності із практичною, дотримуючись дидактичного принципу зв'язку теорії з практикою, використовували засоби медіапедагогіки, а саме

масмедійні продукти, такі як: уривки фільмів «Зірочка на землі» та «Каструлька Анатолія».

Зокрема, у своїх відгуках студенти зазначили, що перегляд фільмів сприяв розвитку у них толерантності, поваги до інших. Так, мультфільм «Каструлька Анатолія», – зазначала студентка, – це зворушливий мультфільм про нас, про наші особливості та недоліки, про любов та можливість зцілення. Прив’язаність Анатолія до каструльки викликає у нього труднощі у поведінці та адаптації до нових ситуацій, що у подальшому може породжувати булінг та дискримінацію». «Мультит дивовижний, – написала інша, – він на тему труднощів адаптації особливих дітей. Каструлька – символ, за яким ховається фізична проблема, чудова метафора». У відгуку ще однієї здобувачки освіти на переглянутий мультфільм зазначається: «Життя дітей з вираженою інакшістю у наш час дуже важке. Вони стикаються з безліччю проблем, особливо пов’язаних з входженням в соціум, але одночасно вони безмежні у своїх здібностях, талантах, прагненні до самовираження. Завдяки величезній силі волі діти домагаються успіхів у найрізноманітніших сферах». Усі студенти одно-стайно дійшли висновку, що саме у руках соціальних працівників, які будуть надавати соціальну послугу супроводу дитині, закладені величезні можливості допомогати тим, хто відрізняється від нас.

Перспективним методом формування інклюзивної компетентності на практичних заняттях нам видався процес виготовлення лепбука, що дало можливість студентам після вивчення тем «Використання соціальним працівником методів арттерапії для корекції емоційно-вольової сфери», «Використання вправи для подолання небажаної поведінки у здобувачів освіти з ООП» закріпити знання і оформити їх у вигляді міні-книги – «лепбук» (з англ. *lapbook*) – книга на колінах), папка (кейс), яка присвячена відповідній темі. Водночас робота над створенням лепбука – це науково-дослідницький процес пошуку нової для здобувачів освіти спеціальності соціальний працівник інформації, яка формує цілісність засвоєння знань. Його виготовлення не обмежувалося в часі, а саме: продовжувалося в домашніх умовах як позааудиторна самостійна робота і під залучення до гурткової діяльності.

Для майбутніх соціальних працівників, які будуть надавати соціальну послугу супроводу під час інклюзивного навчання, будуть

корисними піктограми, призначення яких для дітей з особливими освітніми потребами розглядається як важлива функціональна складова візуальної комунікації і вправи для зняття підвищеної тривожності, котрими студенти наповнили лепбуки.

Так, до прикладу, студентам пропонувалося дібрати альтернативні та підтримуючі невербальні засоби комунікації – піктограми, тобто умовні малюнки або графічні символи із зображенням будь-яких дій, явищ, предметів і т.д., з підписом, який інформує про значення даного знаку, з урахуванням тих базових заходів, які становлять основу надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання.

Написання есе, виготовлення лепбуків та піктограм використовувалося нами для формувального оцінювання знань в якості портфоліо студента з навчальної дисципліни «Соціальна робота в інклюзивному освітньому середовищі». Означені види діяльності допомогли краще зрозуміти, запам'ятати, зберегти і систематизувати отримані знання, проявити творчість і креативність, активізували зацікавленість до майбутньої роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Як уже зазначалося вище, значущим у формуванні інклюзивної компетентності здобувачів освіти стала робота в гуртку «Соціальна робота в інклюзивному освітньому середовищі», метою діяльності якого було розширення обсягу знань, отриманих студентами при вивченні дисципліни. Гурток функціонує відповідно до плану науководослідницької теми «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі в системі освіти України» (УДК 378.02:373.5.011.3-051 (477) – державний реєстраційний номер 0118U100489 кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи.

Важливою складовою формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників стала неформальна освіта, до якої студенти долучалися на освітньо-ресурсній платформі «ВІП.ОСВІТА», де прослухали актуальну тему «Додаткові послуги дитині з ООП – запорука якісного інклюзивного навчання в закладах освіти» авторського курсу «Організація інклюзивного освітнього простору та навчання в закладах освіти в умовах сьогодення» (автор З.М. Шевців) і розглянули:

- маркери освітніх труднощів у здобувачів освіти в процесі навчання;
- умови забезпечення подолання освітніх труднощів;
- командний підхід в організації інклюзивного навчання здобувачам освіти 2–5 рівнів підтримки;
- організація забезпечення додаткової підтримки дитини з ООП;
- професійні та особистісні вимоги до асистента дитини з ООП під час інклюзивного навчання.

На практичному занятті з теми «Сутність інклюзивного освітнього середовища, види соціальної роботи в ньому», застосовуючи методи мозкового штурму та дискусії, закріплювали основну термінологію про інклюзивний простір та інклюзивне освітнє середовище, визначали маркери соціоадаптаційних труднощів і потреби героя мультфільму «Каструлька Анатолія» з метою підготовки до наступного практичного заняття на тему «Розроблення індивідуального плану соціального супроводу здобувача освіти з ООП під час інклюзивного навчання». За визначеними труднощами і потребами розробляли індивідуальний план «уявного» клієнта соціального працівника.

Результатом втілення даної педагогічної умови є набуття компетенцій інклюзивної компетентності, необхідних у майбутньому, щоб безпосередньо здійснювати заходи, що складають зміст соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання. Зокрема, оцінювання індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги (здобувача освіти з особливими освітніми потребами), складання індивідуального плану та укладення договору про надання соціальної послуги, допомагати в самообслуговуванні, організовувати харчування, надавати допомогу у випадках небажаної поведінки тощо.

Отже, виокремлені нами педагогічні умови містять навчальний зміст матеріалу, відповідні форми організації навчальної діяльності студентів, методи і прийоми навчання і викладання, спрямовані на формування у майбутнього соціального працівника інклюзивної компетентності соціальної послуги супроводу здобувача освіти з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання.

Зауважимо, що при цьому ефективність рівня сформованості даної компетентності залежить не від визначених нами цих умов, а від уміння реалізувати їх для досягнення запланованої мети.

У результаті дослідження професійної підготовки майбутніх студентів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі і надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дійшли висновку, що:

- завданням закладу дошкільної та загальної середньої освіти є забезпечення безпечного доступу до інфраструктури та будівлі, створення інклюзивного освітнього простору з урахуванням принципів універсального дизайну, при цьому забезпечувати учнів з особливими освітніми потребами адекватним розумним пристосуванням, а саме навчально-дидактичним матеріалом і альтернативними та підтримувальними засобами комунікації;

- нагальним завданням закладу вищої освіти є удосконалення освітніх програм з метою підготовки професійних соціальних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, в тому числі затребуваної нині спеціалізації «Асистент дитини/учня в закладі освіти»;

- забезпечення перепідготовки соціальних працівників на базі закладу вищої освіти, розробивши для цього сертифікатний курс;

- нині для досягнення поставленої мети формування готовності майбутніх соціальних працівників до виконання послуги соціального супроводу під час інклюзивного навчання необхідно на практичному рівні в закладі вищої освіти реалізувати педагогічні умови, застосувавши:

- інтерактивні технології: 1) контекстне навчання, сутність якого полягає у включенні у зміст навчання виробничих завдань професійної діяльності соціального працівника, «занурення» студента у майбутню діяльність, котра забезпечить майбутнім соціальним працівникам виконання практичних задач соціального супроводу учнів з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання в закладі освіти; 2) продуктивне навчання, сутність технології – досягнення результату через власну самостійну діяльність здобувачів освіти.

- методика навчання, що відповідно до означених технологій включає:

1. різні форми організації навчання: *лекції* (проблемні, мультимедійні) та практичні заняття, зокрема засоби медіапедагогіки, а саме масмедійні продукти, такі як: уривки фільмів «Зірочка на землі» та «Каструлька Анатолія» для узагальнення та систематизації знань, активізації мислення, внутрішніх мотивів студентів, поєднання розумової діяльності із практичною, дотримуючись дидактичного принципу зв'язку теорії з практикою;

2. виготовлення *лепбуків* для закріплення знань і оформлення їх у папки (кейси), які присвячені відповідній темі;

3. виготовлення *пиктограм* для візуальної комунікації і допомоги в самообслуговуванні: вмивання, миття рук, вдягання, роздягання, взування, допомога у користуванні елементами туалетної кімнати, допомога у складанні портфеля; організація харчування та допомога у прийнятті їжі;

4. добір вправ для подолання соціоадаптаційних труднощів, небажаної поведінки, агресії: «Сніжки», «Розтирання паперу», «Салют» та інші;

- долучення до неформальної освіти, яка б передбачала формування загальних, фахових компетентностей або програмних результатів навчання і результати якої могли б Perezарховуватися після вивчення навчальної дисципліни.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні необхідності розроблення спеціального методичного супроводу курсу «Асистент дитини/учня в інклюзивному класі».

Список використаних джерел

1. Державний стандарт соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0072-22#Text>.
2. Державні будівельні норми України. Інклюзивність будівель і споруд. URL: https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832 (Дата звернення: 03. 10.2022).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. <https://ips.ligazakon.net/document/TM057068> (Дата звернення: 03. 10.2022).
4. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (Дата звернення: 22.03.2023).

5. Калініченко І. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2014. 20 с.
6. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Випуск 12. С. 107–113. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2203/1/Kasjarum.pdf> (Дата звернення: 22.04.2023).
7. Класифікатор соціальних послуг від 23.06.2020 № 429. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text>(Дата звернення: 02.02.2023).
8. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо визначення освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Methodichni-rekomendatsiyi-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvit>]/(Дата звернення: 22.03.2023).
9. Новий освітній простір. Безбар'єрність: Інформаційний посібник. URL: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/408/NOP_Bezbaryernist.pdf (Дата звернення: 22.04.2023).
10. Пелех Ю., Філоненко М., Шевців З. Перспективи підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті. // *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». Випуск № 1. 2023. С. 25–31.
11. Пелех Ю., Філоненко М., Шевців З. Теоретико-методична підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті: формування інклюзивної компетентності. *Молодь і ринок* № 1 (209). січень 2023. С. 53–58. <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/273457/270048> (Дата звернення: 22.03.2023).
12. Петришин Л. Інклюзивна компетентність як необхідна складова професійного становлення соціального педагога. *Освіта* (Соціальна педагогіка). URL: <https://itta.info/inklyuzivna-kompetentnist-yak-nebhidna-skladova-profesijnogo-standovlennya-socialnogo-pedagoga/> (Дата звернення: 22.03.2023).
13. Постанова КМУ «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 30.08.2022 року № 979. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP170545?an=1>. (Дата звернення: 22.03.2023).
14. Пришляк О.Ю. Розвиток фахівців соціономічної сфери в професійних асоціаціях й об'єднаннях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 32. С. 159–160. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/11369/> (Дата звернення: 22.04.2023).

15. Соловей Т.В., Чайковський М.Є. Змістові компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, № 1(7)/2013. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Znpkhist_2013_1_52.pdf] (Дата звернення: 22.02.2023).
16. Шалівська Ю.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Дисертація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Рівне: РДГУ, 2018.
17. Шевців З.М., Філоненко М.М. Реабілітаційна компетентність як складник професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії до роботи в умовах інклюзії // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету. Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 90. С. 124–129.
18. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки: видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ-2000», 2019. 264 с.
19. Шевців З.М. Теоретичні основи імплементації інклюзивної освіти в Україні. Професійна підготовка майбутніх педагогів: теорія та практика: монографія. Рівне: О. Зень, 2020. С. 49–67.
20. Шевців З.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, Рівне. 44 с.
21. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ –2000», 2019. 264 с.

2.2. Цифрова інклюзія та доступність в Україні та світі. Аналіз тенденцій та перешкод

Praca porusza aktualny temat naszych czasów – włączenie cyfrowe. W artykule analizowane jest nowe zjawisko w celu zapewnienia celów życiowych i zaspokojenia potrzeb. Kontekst analizy obejmuje doświadczenia i historyczne aspekty inkluzji społecznej przelomu XIX i XXI wieku oraz inkluzji, która obejmuje dostępność cyfrową jako sposób komunikacji, socjalizacji, edukacji i integracji oraz koncepcję cyfryzacji na świecie, zwłaszcza w USA i krajach Zachodu Kraje europejskie, w tym integrację różnorodności społeczności ludzkiej. W pracy przedstawiono problemy i osiągnięcia ukraińskich instytucji edukacyjnych, organizacji publicznych i sektora prywatnego w budowaniu społeczeństwa włączającego i dostępności cyfrowej na lata 2010-2022; scharakteryzowano doświadczenia we wprowadzaniu włączenia cyfrowego i cyfryzacji społecznej Winnickiego Instytutu Szkolnictwa Wyższego „Otwarty Międzynarodowy Uniwersytet Rozwoju Człowieka „Ukraina”. Ponadto dokonano przeglądu bieżących inicjatyw w zakresie projektów dostępności cyfrowej realizowanych na Ukrainie; określono przyczyny i czynniki wpływające na realizację dostępności cyfrowej na Ukrainie.

Słowa kluczowe: włączenie społeczne, włączenie cyfrowe, dostępność włączenia cyfrowego, koncepcje włączenia cyfrowego, strategie cyfryzacji, inicjatywy projektowe.

The work deals with the relevant topic of our time, that is digital inclusion. The experience and historical aspects of social inclusion of the late 19th and early 21st centuries and inclusion, which includes digital accessibility as a way of communication, socialization, education, and integration, and the concept of digitization in the world, are analyzed, in particular, the USA and the countries of Western Europe, as the integration of human diversity into a synergistic environment for the purpose of ensuring life goals and satisfying needs. The problems and achievements of Ukrainian educational institutions, public organizations and the private sector in building an inclusive society and digital accessibility for the period from 2010 to 2022 are revealed; the experience of introducing digital inclusion and social digitalization of the Vinnytsia Institute of Higher Education Open International University of Human Development «Ukraine» is characterized. An overview of actual digital accessibility project initiatives are implemented; the reasons and factors affecting the implementation of digital accessibility in Ukraine are determined.

Keywords: social inclusion, digital inclusion, accessibility of digital inclusion, concepts of digital inclusion, digitalization strategies, project initiatives.

Соціальна інклюзія означає процес створення середовища, в якому всі люди можуть брати повну та рівну участь в економічному, соціальному, освітньому та культурному житті своїх громад. Концеп-

ція соціального залучення має багату та складну історію, яка розвивалася під впливом широкого спектру політичних, соціальних та економічних факторів.

Про історію інклюзії чимало написано в українському та зарубіжному науковому дискурсі [7; 10; 5; 9]. Ми ж розглянемо загальні віхи інклюзії як соціального включення та інтеграції.

Так, концепція соціальної інтеграції сягає своїм корінням у рухи за соціальну справедливість кінця 19-го та початку 20-го століть. Ці рухи були зосереджені на вирішенні проблеми нерівного розподілу багатства, ресурсів і влади в суспільстві та сприянні більшій рівності та справедливості для всіх людей.

Зазначимо, що в 19 столітті соціальна інтеграція значною мірою визначалася соціальним класом людини, багатством і статусом. Суспільство було дуже стратифікованим і соціальна мобільність була обмежена для тих, хто народився в нижчих класах. Вищі класи мали доступ до освіти, політичної влади та економічних можливостей, тоді як нижчі класи часто стикалися з бідністю, безробіттям і відсутністю доступу до основних послуг, таких як охорона здоров'я та освіта. Протягом цього часу були зроблені певні зусилля для усунення соціальної нерівності та покращення соціальної інтеграції. Наприклад, соціальні реформаторські рухи, такі як скасування рабства та виборче право жінок, прагнули кинути виклик і змінити існуючі структури влади [17].

Зростання індустріалізації також створило нові економічні можливості та соціальну мобільність для деяких, хоча це також принесло низку нових соціальних проблем, таких як міська бідність та експлуатація робітників. Проте загалом 19 століття було відзначене значною соціальною нерівністю та відчуженням, і лише невелика частина населення користувалася справжньою соціальною інтеграцією та перевагами, які прийшли з нею.

З початку 20-го століття у багатьох частинах світу тривала соціальна стратифікація та нерівність, причому соціальна інтеграція все ще значною мірою визначалася такими факторами, як соціальний клас, раса та стать. Однак у цей період також виникли нові соціальні та політичні рухи, які кинули виклик існуючим структурам влади та прагнули сприяти більшій інклюзії та рівності. Наприклад,

рух суфражисток у Великій Британії та США боровся за право жінок голосувати, тоді як рух за громадянські права в США виступав проти расової сегрегації та дискримінації (Purvis, 2016). У Європі піднесення соціалізму та робітничих рухів привели до встановлення прав робітників і покращення умов праці.

На початку 20-го століття також була розроблена нова політика соціального забезпечення, особливо в країнах з більш розвинутою державою добробуту, яка була спрямована на забезпечення базового рівня соціального захисту та підтримки вразливих груп, таких як люди похилого віку, хворі та безробітні [35]. Це стало відповіддю на зростаюче визнання того, що соціальна ізоляція та бідність мають негативні соціальні та економічні наслідки для суспільства в цілому. Загалом, незважаючи на те, що соціальна нерівність і відчуження залишалися серйозними проблемами на початку 20 століття, у цей період також виникли нові соціальні та політичні рухи та політика, які прагнули сприяти більшій інтеграції та рівності.

У середині 20-го століття (після II Світової війни) поняття соціального включення почало більш чітко визначатися та враховуватися в соціальній політиці й міжнародній філософії людських цінностей, які трансформувалися й лібералізувалися в горнилі війни. Розвиток держав загального добробуту в Європі та Північній Америці, які забезпечували широкий спектр соціального захисту та послуг для громадян, був важливим кроком у сприянні соціальному залученню. У цей час основними рушійними подіями на шляху розбудови інтегрованого суспільства (термін «інклюзія» в теперішньому розумінні поширився пізніше) стало прийняття рамкових документів, серед яких основні – Загальна Декларація прав людини (ООН, 1948), Декларація прав дитини (ООН, 1959), а також – Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі світи (1960).

У 1970-х і 1980-х роках з'явилася концепція соціального відчуження як спосіб підкреслити шляхи маргіналізації окремих осіб і груп та виключення їх із повноцінної участі в житті суспільства. Це призвело до більшої уваги до виявлення та усунення структурних та інституційних бар'єрів, які заважали соціальній інтеграції. У цей час ще протиставлялися сегрегативні й інтегративні концепції, а включення передбачало поміщення дитини з інвалідністю в так зване

«здорове» середовище з метою адаптації та виживання. Але в цей час було прийнято Конвенцію про права дитини (ООН, 1989). Це договір Організації Об'єднаних Націй, який визначає права дітей віком до 18 років. Конвенція визнає невід'ємну гідність кожної дитини та її право на життя, виживання, розвиток, освіту, захист та участь у прийнятті рішень, які їх стосуються. Деякі з ключових положень Конвенції включають право на ім'я та громадянство, право на освіту, право на захист від усіх форм насильства, жорстокого поводження, зневаги та експлуатації, а також право висловлювати свою думку. Конвенція також вимагає від урядів вживати заходів для захисту та сприяння правам дітей і забезпечувати, щоб їх найкращі інтереси були першочерговою увагою в усіх діях і рішеннях, які їх стосуються. Конвенцію ратифікували майже всі країни світу, що робить її найбільш широко ратифікованим договором про права людини в історії.

У 1990-х роках поняття соціального відчуження було розширено, щоб охопити ширше коло проблем, включаючи дискримінацію, бідність і нерівність. Отже, більш інтегральним поняттям стають соціально чутливі групи, які включають не тільки інвалідів, а й осіб, що можуть зазнавати утисків та соціальних незручностей у зв'язку з релігійним, етнокультурним, гендерним статусом тощо (Tiner, 1994). Європейський Союз був важливим гравцем у цьому процесі, сприяючи інклюзивному баченню суспільства через низку політик та ініціатив. Найбільш значущим документом цього етапу стала «Саламанська декларація про принципи, політику й практичну діяльність в царині освіти осіб з особливими потребами» (ООН, Саламанка, 1994).

У 2000-х роках концепція соціального залучення набула більшого значення в дискурсі міжнародного розвитку, а інвалідність остаточно почала розглядатися в рамках немедичної, а соціальної моделі, де нозологія враховується тільки як першопричина специфічних потреб осіб з особливостями розвитку [52]. В цей час Організація Об'єднаних Націй започаткувала Цілі розвитку тисячоліття, які включали акцент на скороченні бідності та сприянні соціальному залученню в низці країн світу. Міжнародні документи цього часу закріплюють все більш загальне поняття інклюзії як загального включення людської різноманітності до спільної соціальної діяльності та комунікації.

Системно-методичний аналіз міжнародної документації з часів II Світової війни і дотепер показав, що найбільш практичні імплементативно-регулятивні аспекти включення осіб з інвалідністю (у нашій номенклатурі – осіб з особливими потребами) представлено у нижчеподаних документах, які досі не втратили свого значення:

1. Загальна декларація прав людини – це документ, прийнятий Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй у 1948 році. У ньому встановлюються основні права та свободи людини, на які мають право всі люди, включно з правами людей з обмеженими можливостями.

2. Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (1966) – це міжнародний договір, який визначає громадянські та політичні права осіб. Він визнає право всіх людей, у тому числі осіб з обмеженими можливостями, на рівний захист перед законом і право бути вільними від дискримінації.

3. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966). Це – міжнародний договір, який визнає економічні, соціальні та культурні права людей. Він проголошує однакове право всіх людей, у тому числі людей з обмеженими можливостями, на працю, освіту, охорону здоров'я та соціальне забезпечення.

4. Всесвітня програма дій щодо людей з обмеженими можливостями, прийнята Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй у 1982 році, окреслює план сприяння повній і рівноправній участі людей з обмеженими можливостями в житті суспільства.

5. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю (2007). Це – міжнародний договір про права людини, який визначає права людей з обмеженими можливостями та окреслює зобов'язання держав-учасниць щодо заохочення, захисту та забезпечення цих прав.

6. Інчхонська стратегія, прийнята Економічною та соціальною комісією для Азії та Тихого океану ООН у 2012 році, забезпечує основу для покращення життя людей з обмеженими можливостями в Азійсько-Тихоокеанському регіоні. Але її зміст має практичне й ідеологічне значення для всіх посттоталітарних та постколоніальних країн у світлі права на добробут і сталий розвиток в контексті інтегрованого суспільства.

7. Марракеська угода про спрощення доступу до опублікованих творів для сліпих, осіб із вадами зору чи іншими вадами читання, ухвалена Всесвітньою організацією інтелектуальної власності у 2013 році, спрямована на розширення доступу до опублікованих робіт для людей з обмеженими можливостями читання, дозволяючи для створення та розповсюдження примірники у доступному форматі. Це лише деякі приклади з багатьох міжнародних документів, які регулюють інклюзію людей з обмеженими можливостями.

Сьогодні концепція соціальної інтеграції продовжує розвиватися зі зростаючим визнанням важливості сприяння справедливості та різноманітності в усіх аспектах соціального, економічного та політичного життя. Багато країн розробили політику та ініціативи, спрямовані на сприяння соціальному залученню, тому зростає визнання необхідності більш цілісного та комплексного підходу до цього питання. Незважаючи на виклики, які залишаються, постійна еволюція цієї концепції свідчить про те, що наразі складаються всі умови для створення більш інклюзивного, інтегрованого й справедливого «світу для всіх».

Інклюзія як загальний феномен інтеграції суспільства, членами якого є суб'єкти з різними можливостями, потребами та соціальною чутливістю, включає цифрову доступність як найголовніший, а для багатьох людей – єдино можливий спосіб комунікації, соціалізації, освіти й інтеграції в соціум загалом.

Цифрова доступність (цифрова інклюзія) означає здатність людей з обмеженими можливостями (а також осіб, які належать до соціально чутливих груп) отримувати доступ і використовувати цифрові технології та послуги нарівні з іншими [23]. Концепція цифрової доступності сформувалася у відповідь на потребу забезпечити, щоб усі люди, незалежно від їхніх здібностей, могли повною мірою брати участь у цифровому світі.

На початку існування Інтернету цифрова доступність не була головною проблемою. Більшість веб-сайтів були текстовими і не вимагали складної взаємодії. Однак, оскільки Інтернет став більш інтерактивним і багатим на мультимедіа, стало зрозуміло, що багато людей з обмеженими можливостями не можуть повноцінно отримати доступ до цифрових технологій або використовувати їх. У 1990-х роках

Консорціум Всесвітньої павутини (World Wide Web Consortium) почав розробляти перші рекомендації щодо доступності веб-сайтів, відомі як Рекомендації щодо доступності веб-контенту (Web Content Accessibility Guidelines, WCAG) [19]. Ці рекомендації забезпечили розробникам основу для забезпечення того, щоб їхні веб-сайти та цифровий вміст були доступними для людей з обмеженими можливостями.

У 2000-х роках концепція цифрової доступності вийшла за межі веб-доступності й охопила ширший спектр цифрових технологій, таких як мобільні пристрої, програмні додатки та цифрові медіа. Консорціум Всесвітньої павутини продовжував розвивати та вдосконалювати свої рекомендації, і провідні держави почали розробляти закони та правила, які вимагають цифрової доступності [26]. В останні роки зростає визнання важливості цифрової доступності для сприяння інклюзії та справедливості. Багато організацій, включаючи уряди, підприємства та некомерційні організації, доклали зусиль, щоб забезпечити доступність своїх цифрових технологій і послуг для людей з обмеженими можливостями.

В цей час відбуваються відкриті дискусії та обговорення щодо визнання права на цифрову доступність і просування доступних і корисних технологій. Найбільш впливовою подією початку 2000-х років став Всесвітній саміт з питань інформаційного суспільства (WSIS) (Klein, 2004). WSIS – двоетапна конференція, проведена під егідою ООН, яка проходила в 2003 і 2005 роках для вирішення питань, пов'язаних з інформаційним суспільством. Декларація принципів WSIS і Туніська програма для інформаційного суспільства стали офіційними зобов'язаннями провідних держав щодо забезпечення доступу до інформаційних і комунікаційних технологій для всіх, включаючи людей з обмеженими можливостями.

Також в усьому світі концептуальною для цифрової доступності усіх верств населення стала парадигма сталого розвитку (Robert, Parris, & Leiserowitz, 2005). Цілі сталого розвитку ООН (ЦСР) – це набір із 17 цілей, ухвалених Генеральною Асамблеєю ООН у 2015 році для досягнення ресурсного балансу тепер і в майбутньому. Варто звернути увагу на ціль № 10 – «Зменшення нерівності». Вона включає завдання забезпечити рівний доступ до ІКТ і сприяти розвитку доступних і корисних технологій.

Піонерами в царині впровадження цифрової доступності наразі виступають США та країни Західної Європи, на які орієнтується Україна. Тому вважаємо за потрібне коротко зупинитися на правовому досвіді цих країн.

Так, ключовим нормативним документом став Європейський акт про доступність (European Accessibility Act. ЕАА) (Lecerf, 2019). ЕАА – це закон, спрямований на покращення доступності широкого спектру продуктів і послуг, у тому числі цифрових технологій. Закон вимагає, щоб продукти та послуги відповідали новим стандартам доступності, а держави-члени повинні вживати заходів для забезпечення найбільш ефективного й ергономічного використання мультимедій людьми з обмеженими можливостями та особливими потребами. По суті, рекомендації щодо доступності веб-вмісту або Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) – це інструкції, розроблені Консорціумом Всесвітньої павутини (W3C), які заклали основу для забезпечення того, щоб веб-сайти та цифровий вміст були ефективними для персонального маркетингу, освіти, розвитку та самореалізації усіма соціально чутливими групами населення.

Наступним кроком стала Директива Європейського Союзу щодо веб-доступності, яка вимагає, щоб веб-сайти державного сектору та мобільні додатки відповідали валідним стандартам. Вона також вимагає від держав-членів вживати заходів для забезпечення того, щоб державний сектор закуповував доступні продукти та послуги ІКТ.

Релевантним для адаптації в українському правовому полі є Закон про американців з обмеженими можливостями (ADA). Це федеральний правовий акт, який забороняє дискримінацію осіб з обмеженими можливостями в усіх аспектах суспільного життя, включаючи доступ до цифрових технологій.

Вартим уваги є також Розділ 508 Закону про реабілітацію, прийнятого в США (1973). Він регулює федеральні агентства з метою забезпечення доступності своїх електронних та інформаційних технологій для людей з обмеженими можливостями. Він також вимагає, щоб федеральні агентства закуповували й надавали в широкий доступ зручні технології використання веб-контенту.

Рекомендації щодо доступності веб-вмісту (WCAG) як у Європі, так і в США стали основою для забезпечення цифрової доступності.

Рекомендації були прийняті багатьма державними та місцевими органами влади, а також приватними підприємствами. І в Європі, і в США зростає визнання важливості цифрової доступності для сприяння інклюзії та справедливості. Законодавчі документи, описані вище, забезпечують основу для того, щоб цифрові технології були доступними для всіх людей, незалежно від здібностей, тому Україна має унікальну можливість використовувати досвід і готові цифрові платформи провідних країн. Проте й на Заході досі існують проблеми з впровадженням і дотриманням цих законів, також є потреба в продовженні освітніх та інформаційних зусиль, щоб гарантувати, що цифрова доступність залишається пріоритетом для сприяння інклюзії та справедливості.

Отже, сьогодні, на початку 2020-х років, цифрова доступність є критично важливим компонентом соціальної інтеграції в епоху цифрових технологій. Вона визнається невід'ємним правом людини паралельно з аліментарними й соціально-культурними потребами. Тому теперішні зусилля включають постійну розробку та вдосконалення вказівок щодо доступності, а також підвищення обізнаності та освіти щодо важливості цифрової доступності для сприяння інклюзії та справедливості. Загалом розвиток цифрової доступності був зумовлений необхідністю гарантувати, що всі люди, незалежно від здібностей, можуть повноцінно брати участь у цифровому світі. Оскільки цифрові технології продовжують розвиватися та все більше інтегруються в усі аспекти суспільства, дуже важливо, щоб зусилля з просування цифрової доступності залишалися пріоритетом для сприяння інклюзії та справедливості.

Також можна узагальнити, що міжнародні документи, прийняті в 21 столітті, розглядають інклюзію не як включення особливих людей до колективу звичайних, а як інтеграцію людської різноманітності в синергічне середовище заради спільного досягнення персональних та групових життєвих цілей та задоволення потреб, в основі чого лежить доступ в найширшому розумінні. Отже, в пост-індустріальному інформаційному суспільстві цифрові інструменти виходять на перший план в інтеграції людей з різними потребами та аспектами соціальної чутливості.

Задля окреслення загальноосвітнього контексту впровадження цифрової інклюзії проаналізуємо інноваційні теоретико-методичні

інтенції, а також досвід, роль, проблеми та здобутки українських закладів освіти у розбудові інклюзивного суспільства та цифрової доступності за останні роки.

Так, за період з 2010 по 2022 рік вищою школою України на достатньому рівні засвоєно й імplementовано категорійні, законодавчі та загальнометодичні аспекти інклюзії (Kogut, 2011). Ці досягнення можна вважати відносно завершеними, окрім інформаційно-технологічної сфери та персонального цифрового менеджменту, про які йдеться в нашій монографії. Нещодавні огляди досягнень і ролі українських ЗВО в розбудові інклюзивного суспільства показують: політика надання освітніх послуг особам з особливими потребами перебуває наразі на досить високому рівні, але основним обмежувальним фактором є ресурсний. Так, наразі політично-економічна нестабільність не дозволяє фіналізувати фізичне та організаційне формування інклюзивного цілісного середовища. Проте досягнення ЗВО досить значні у власне гуманітарній площині: визнання й врахування освітньої та біоекологічної різноманітності людських ресурсів, реалізація власної моделі освітньої політики, академічна гнучкість та доступ до освітніх ресурсів. Це свідчить про значну інтегрованість ЗВО в загальнонаціональну інклюзивну систему [1].

Проте вирішення проблеми освітнього та позаосвітнього управління в технологічному та методичному плані недостатнє. Значною мірою цьому заважає традиційно вузьке розуміння інклюзії, а не його парадигматичне значення. Наразі інклюзія має бути не тільки включенням осіб з особливими потребами, а екоцентричним та сталим підходом до інтеграції суспільства в цілому. О. Фудорова вказує, що цьому можуть посприяти активне позаосвітнє співробітництво, пропагування інклюзивних ідей в суспільстві, а також технологізація спільного середовища закладів та позаосвітніх спільнот та установ [11].

Роль українських університетів у царині впровадження інклюзії, реальні досягнення та проблемні аспекти стали предметом оглядів, звітів та дискусій таких науковців, як Г. Шевчук (виклики й перспективи освітнього простору для імplementації інклюзії) [14]; М. Шеремет та Д. Супрун (вища школа України в ракурсі інтеграції до європейського науково-освітнього простору) [13]; К. Кольченко та Г. Нікуліна (розроблення концептуальних підходів до інклюзії в ЗВО) [8]; В. Панасюк (проблеми студентів в інклюзивному середовищі під

час військових дій) [12]. Питання усунення фізичних та ментальних бар'єрів, а також запозичення європейського досвіду в різних ракурсах висвітлено в дослідженнях авторки цієї статті [4; 5].

Проте, на жаль, в українських дослідженнях ще не розкритими проблемами є впровадження інклюзивної культури, впливу пост-індустріальної соціальної філософії на освітній простір університетів та організаційні питання інклюзивного клімату, простору, персональної карти студента тощо. У зв'язку з цим нижче пропонуємо наш аналіз ролі й становища ЗВО в упровадженні інклюзії станом на початок третього десятиліття її імплементації.

Так, спрямованість української держави на оновлення економіки, політики, суспільного життя веде до змін в усіх інших інститутах суспільства, в тому числі й галузі освіти. Зміна місії людини в незалежній державі, яка військово відстоює й оновлює всі сфери життя, диктує вимоги до особистості як майбутнього члена суспільства, до її освітньої та професійної підготовки. Тому освітні заклади не можуть розвиватися, не оновлюючи своєї діяльності відповідно до нових соціокультурних умов. А ці умови передбачають тісний взаємозв'язок між різними соціальними інститутами й більш складними структурними компонентами функціонування кожної сфери суспільства й держави.

Для нас наразі актуальним питанням є взаємодія політики й освіти, яка б продукувала неформальні умови співпраці в режимі інклюзивної практики. Така практика передбачає остаточне подолання популізму й теоретичної риторики і поворот до формування менеджменту за ініціативою від безпосередніх суб'єктів інклюзії. Зарубіжні науковці вже давно розробили параметри зближення інклюзивної політики, культури й освіти на рівні імплементації [33]. У нас це наразі можливо на рівні конкретних проєктів і програм при їх максимальній деполітизації.

Ми погоджуємося із зарубіжними колегами, що ЗВО є центром вироблення й дотримання корпоративної та персональної інклюзивної культури з розгалуженими горизонтальними зв'язками. Це відповідає загальним принципам різноманітності й мультимодальності усіх ресурсів (в першу чергу – людських). Такі інклюзивні цінності є природовідповідними й сприяють остаточному звільненню від

сегеративних та стереотипних ексклюзивних залишків у суспільстві. Для українського університетського інклюзивного середовища найбільше підходить алгоритм розвитку інклюзивної культури, запропонований Н. Плесс та Т. Мааком [42]. На їх думку, необхідно послідовно втілювати в життя чотириетапне практичне впровадження культури інклюзії як проактивної царини: а) теоретичне вивчення проблеми через множинні дискусії й публічні обговорення; б) формування індивідуальних, групових та спільних «бачень» культурного середовища ЗВО; в) втілення інклюзивної культури через паралельне переосмислення й корекцію дій; г) інтегративна інклюзивна практика в контексті нового посткультурного (на практиці – мультикультурного) суспільства. Останній пункт – це м'яке, спільне фасилітоване управління та самоуправління освітніх суб'єктів.

Досить новим і релевантним в плані тотальної цифрової доступності для української вищої освіти є феномен інклюзивної свободи, оскільки у нас освітні середовища апіорі передбачають певні обмеження та керованість суб'єктів. Натомість у Західній Європі зараз пропонують застосовувати реляційну етику, за якої кожна особа з особливими потребами має свій специфічний модус причетності до всіх освітніх, суспільних та культурних явищ. При цьому треба не раціоналізувати інклюзивні модуси й практики, а опиратися на емоційний інтелект, інтровертні відчуття, інтенції тощо [38]. Ми вже не можемо «спускати згори» знання, виховні чи розвивальні завдання і ставити визначену й очікувану освітню мету. Ці орієнтири максимально контурні, а особисті приклади й випадки самореалізації, акти лояльності, емпатії й особистої взаємодії якраз і формують інклюзивне освітнє середовище, в якому буде затишно й легко набувати компетентностей. Як це не ліберально звучить, але треба орієнтуватися на емоційно відкритих членів колективу, неформальних лідерів, а не на політиків, адміністраторів і зовнішніх, далеких від освітнього середовища небезпосередніх суб'єктів (Shane S. Bush, 2015). Щодо викладачів, то вони мають опиратися на особистий досвід і персональний критицизм, які роблять їх відносно автономними й самовідповідальними фасилітаторами інклюзивної культури ЗВО, а щоденними інструментами мають стати соціальний контекст, емоції, рефлексія і проактивність [31].

Сучасна інклюзія дуже чутлива до мультимодальних педагогічних практик, а централізовані й директивні методи не діють на особистісному, власне формувальному рівні. Чутливість до контексту (в тому числі й технологічного та цифрового) має виявлятися швидкими креативними й нестандартними реакціями студентів та викладачів. Це можливо тільки за підтримання різноманітностей та емоційних станів у сукупності з іншими неоліберальними практиками [37].

До українського інклюзивного терміноапарату також необхідно увести поняття інклюзивного клімату, а також модулювати способи його формування й природовідповідної підтримки. Феномен інклюзивного клімату – міждисциплінарне синтетичне явище. Це – відносно стабільний, але відкритий стан в організованій системі (в нашому випадку – освітнє студентське середовище). Цей стан передбачає лояльне й синергічне співіснування різних освітніх і життєвих стилів, освітніх інтенцій, особливих потреб, інтересів та особливостей, при чому ця неоднорідна сукупність сприяє не диференціації, а появи безлічі можливостей для взаємодії й продукування знань, навичок, приємних і доцільних комунікативних ситуацій. В основі такого клімату лежить плюралізм як персональна й корпоративна філософія і, на думку А. Десселя, самоприйняття й прийняття інших, що дає змогу розвинути лідерським рисам у кожного, виходячи з особливого комплексу «природних дарів та особливостей» [34].

Нам імпонують проекти й освітні модальності, в яких людське різноманіття й включеність пропагується й цінується без виразних стимульних ресурсів, а само по собі, через інклюзивну культуру, яка цінує «боже різноманіття» в антропологічному контексті. На думку американських науковців, це сприяє справедливості в її найбільш іманентному розумінні [48].

Ми вважаємо, що українські ЗВО в контексті військово-політичної, а часто і ресурсної депривації готові до прийняття інклюзивної культури, реляційної етики, до формування інклюзивного клімату. Ми сподіваємося, що такий специфічний контекст, який склався наразі для України, сприятиме персональному, в тому числі й інклюзивному лідерству [33]. Адже студенти з особливими потребами можуть через посередників або через соціальні мережі та інші

інструменти особистого менеджменту долучитися до волонтерських, культурних, освітніх та інших рухів.

В контексті інклюзивної освітньої інноватики цифрова доступність є важливим аспектом забезпечення того, щоб усі люди, включно з особами з обмеженими можливостями, мали рівний доступ до цифрових технологій і послуг. Україна є однією з країн, яка першою на пострадянському просторі усвідомила важливість цифрової доступності та вжила заходів для її впровадження.

Треба зазначити, що громадські організації (у співпраці із закладами освіти або автономно) також відіграють важливу роль у просуванні цифрової доступності для соціально незахищених верств населення в Україні. Серед найбільш активних маємо назвати Українське товариство сліпих, яке започаткувало декілька ініціатив для просування цифрової доступності, таких як розробка веб-порталу для сліпих і людей із вадами зору та сприяння використанню доступних електронних книг.

Українське товариство сліпих також надає широкий спектр послуг і програм для своїх членів, включаючи освіту та підтримку працевлаштування, а також адвокацію та лобювання питань, пов'язаних з правами людей з інвалідністю. Однією з ключових ініціатив Українського товариства сліпих є проект «Доступна книга», метою якого є зробити цифрові книги та інший контент доступнішим для незрячих та людей із вадами зору в Україні. Проект розробив ряд інструментів і програмного забезпечення для перетворення цифрового контенту в доступні формати, такі як аудіо та шрифт Брайля, і допоміг покращити доступність цифрового контенту для людей з вадами зору в Україні.

Приватний сектор також поступово залучається до просування цифрової доступності в Україні. Наприклад, кілька українських ІТ-компаній розробили доступні веб-сайти та мобільні додатки для людей з обмеженими можливостями.

Отже, в Україні зростає усвідомлення важливості цифрової доступності для соціально незахищених (соціально чутливих) верств населення. Це включає все більше залучення веб-контенту, мобільних програм та інші електронні засоби масової інформації до освітнього процесу та соціалізації.

Для більшої ілюстрації залучення діджиталізованих інструментів до освітнього процесу ми проаналізували наявні у вільному доступі навчальні плани та програми українських ЗВО й дійшли висновку: станом на 2021 рік низка українських університетів запровадили програми та ініціативи, які втілюють цифрову інклюзію, зокрема:

1. Національний університет «Львівська політехніка». Реалізував диференційовані програми для сприяння цифровій грамотності, зокрема онлайн-курси з програмування та інформатики, а також семінари з цифрової грамотності для студентів і викладачів.

2. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». У цьому університеті реалізовано програму надання студентам доступу до цифрових інструментів і ресурсів, зокрема безкоштовного доступу до програмного забезпечення та освітніх онлайн-ресурсів.

3. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Тут реалізовано програму сприяння цифровій грамотності для дорослих із постійним забезпеченням навчання та підтримки їхніх індивідуальних освітніх проєктів.

4. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Його науково-методичні фахівці та адміністрація реалізували програму, аби надати студентам доступ до високошвидкісного Інтернету та цифрових інструментів, а також інтегрувати технології в навчальну програму для покращення якості навчання.

Проте піонером і найбільш послідовним ініціатором та імплементатором інклюзії (в тому числі й цифрової) серед ЗВО України є «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», один із регіональних філіалів якого очолює авторка цієї статті.

Зокрема пропонуємо приклад поточної співпраці в контексті цифрової інклюзії Вінницького інституту ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», який втілює концептуальну ідею співпраці з безпосередніми партнерами задля вивчення теоретичного підґрунтя та розроблення методики формування навичок і простору реалізації персонального й колективного цифрового маркетингу серед студентів та членів громадських організацій, об'єднань та окремих представників молоді з особливими потребами. Інформація про партнерів такої співпраці та наших безпосередніх партнерів наведена нижче у таблиці 2.1.

Табл. 2.1.

Освітньо-наукова співпраця з партнерами в рамках цифрової інклюзії та соціальної діджиталізації

| <i>Найменування установи, організації, підприємства, громадського об'єднання – партнера</i> | <i>Країна</i> | <i>Напрями, за якими здійснюється співробітництво</i> | <i>Термін дії договору</i> | <i>Результати співробітництва</i> |
|---|---------------|--|----------------------------|---|
| Вища педагогічна школа м. Лодзь | Польща | 1. Організація і проведення спільних наукових семінарів, науково-практичних конференцій, симпозіумів з питань цифрової інклюзії. 2. Обмін результатами наукових досліджень і розробок, публікаціями, навчальними матеріалами. | Безстроково | Участь у наукових конференціях, обмін досвідом і науковими розробками |
| Берлінська академія психології | Німеччина | 1. Організація і проведення спільних наукових семінарів, науково-практичних конференцій, симпозіумів з питань цифрової інклюзії. 2. Обмін результатами наукових досліджень і розробок, публікаціями, навчальними матеріалами. | Безстроково | Участь у наукових конференціях, обмін досвідом і науковими розробками |
| Єреванський північний Університет | Вірменія | 1. Організація і проведення спільних наукових семінарів, науково-практичних конференцій, симпозіумів з питань інклюзивної освіти та цифрової доступності. | Безстроково | Участь у наукових конференціях, обмін досвідом і науковими розробками |

| | | | | |
|---------------------------------------|-------------|---|--------------------|--|
| | | 2. Обмін результатами наукових досліджень і розробок, публікаціями, навчальними матеріалами. | | |
| Жалал-Абадський державний університет | Киргиз-стан | 1. Співпраця в межах реалізації освітніх проєктів і програм з використанням досвіду цифрової доступності обох сторін. 2. Інтернаціоналізація освіти шляхом надання тотального цифрового доступу. | До 15.03.2020 року | Інтернаціоналізація освіти шляхом зближення й координації навчальних програм, обміну методиками та технологіями навчання. 3. Залучення до виконання Проєктів з діджиталізації. 4. Організація взаємного стажування і підвищення кваліфікації викладачів та науковців, студентів у навчальному закладі. |
| Університет ім. Яна Кохановського | Польща | 1. Співпраця в межах реалізації освітніх проєктів і програм з використанням досвіду обох сторін. 2. Інтернаціоналізація освіти шляхом надання максимального цифрового доступу. | До 2023 року | Спільне навчання студентів за магістерськими програмами, спільна підготовка проєктів у рамках соціальної діджиталізації. |

В рамках цієї співпраці, а також провідного напрямку Університету з вивчення та впровадження цифрової інклюзії та соціальної діджиталізації за останні роки проведено низку заходів, найбільш значні ми наводимо нижче.

Так, 20 червня 2020 р. було проведено практичний онлайн-тренінг «Особливості професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища: виклики сьогодення», в якому взяло участь понад 140 учасників.

Також 1 липня 2020 р. було проведено вебінар «Інклюзія в умовах дистанційного навчання», де учасники могли покращити такі ключові компетентності:

- створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами;
- використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі;
- мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність;
- управлінська компетентність.

23 вересня 2020 року у Вінницькому інституті відбувся Міжнародний практичний семінар «Від інклюзії до індивідуального підходу: завдання та оцінювання в умовах дистанційного навчання». У рамках семінару відбулись практичні майстер-класи для викладачів, учителів та учнівської молоді, що сприяли розвитку інклюзивної освіти та цифрової доступності не тільки у Вінницькому інституті, а й у більшості навчальних закладів Вінницької області та інших країн. Тренерами практичних майстер-класів були представники з п'яти країн світу, серед них Грузія, США, Казахстан, Польща, Білорусь. Викладачі та студенти Вінницького інституту стали учасниками практичних майстер-класів, де змогли покращити свої знання та навички у галузі цифрової інклюзії.

Упродовж листопада-грудня було проведено серію вебінарів «Інклюзивне навчання та дистанційна освіта». Їх організовано в співпраці з громадською організацією «Соціальна перспектива». Участь взяли у заході понад 5000 освітян з усієї України.

Також було проведено Практичний семінар-тренінг до Міжнародного дня людей з інвалідністю «Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології» (грудень, 2021).

Паралельно з вищевказаним постійно здійснюється науково-дослідна робота студентів з особливими освітніми потребами та проводиться залучення студентів з інвалідністю до участі в конкурсі студентських наукових робіт для студентів з інвалідністю у рамках щорічної Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи, кращі практики».

Найбільш продуктивним в практичному сенсі аспектом роботи Вінницького інституту ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» є його організаційна й ініціативна співпраця. Так, ще влітку 2015 року була створена громадська організація «Соціальна перспектива». Ініціаторами цього стала адміністрація та викладачі Вінницького інституту Університету «Україна», студенти з особливими потребами та їхні батьки.

Головною метою діяльності ГО «Соціальна перспектива» є захист прав і свобод усіх тих, хто цього потребує. За понад 5 років своєї діяльності організація стала партнером багатьох грантових проєктів, які стосувалися освіти, гендерних проблем, соціальної інклюзії, цифрового доступу та захисту прав людей з інвалідністю.

Результатом спільної діяльності Університету та заснованих за його ініціативою громадських організацій стало ініціювання проєктів з цифрової інклюзії. Так, у 2021 році громадською організацією «Соціальна перспектива» розроблено проєкт «InDIGo»: цифрова інклюзія та доступність».

Упродовж реалізації цього профільного й скерованого на оптимізацію цифрової доступності проєкту було досягнуто короткострокових та довгострокових цілей (останні реалізуються й наразі).

Короткострокові:

- Розроблено методичні рекомендації щодо доступності інформації, представленої в електронно-цифровій формі, для осіб з інвалідністю з числа осіб з порушеннями зору, слуху, ментальними особливостями тощо.

- Створено мультимодальний контент у стилі «інфографіка» для методичних рекомендацій доступності інформації, представленої в електронно-цифровій формі, для осіб з особливими освітніми потребами.

- Створено відеоролики для ілюстрування методичних рекомендацій.

- Поширено розроблені матеріали для цільової аудиторії.
 - Проінформовано громадськість про основні рекомендації щодо інформаційної доступності веб-контенту та цифрової інформації.
- Довгострокові:
- Веб-контент та цифрова інформація подається у доступному форматі.
 - Особи з інвалідністю мають доступ до цифрової інформації на рівні з іншими.
 - Громадськість розвиває порушену проблематику та продовжує розпочаті ініціативи.
 - На основі запропонованих рекомендацій створено стандарт подачі цифрової інформації та закріплено його на законодавчому рівні.
- Про обсяг виконаної роботи та практичну імплементацію ідей проєкту свідчать числові показники:
- Підготовлено опитувальник та проведено опитування щонайменше 500 осіб з інвалідністю щодо проблем доступності цифрової інформації; підготовлено аналітичний звіт за підсумками опитування.
 - Проведено круглий стіл за участі щонайменше 20 представників стейк-холдерів в он-лайн форматі.
 - Залучено до проведення конференції щонайменше 100 представників з числа експертів з питань цифрової інклюзії, соціальної інклюзії, діджиталізації та роботи з людьми з інвалідністю.
 - Створено експертну групу з розробки рекомендацій у складі щонайменше 10 осіб, з них щонайменше 5 осіб з числа осіб з інвалідністю.
 - Проведено щонайменше 10 засідань експертної групи та розроблено методичні рекомендації.
 - Підготовлено низку ілюстративних відеороликів, кожен тривалістю щонайменше 10 хвилин.
 - Проведено онлайн-тренінг для щонайменше 30 представників стейкхолдерів.
 - Підготовлено онлайн-контент з дотриманням вимог доступності за матеріалами тренінгу.
 - Поширено інформаційні продукти роботи серед щонайменше 300 представників стейкхолдерів.

- Загальна аудиторія поширення матеріалів роботи складає щонайменше 1000 осіб.

Якісні показники досягнення включають такі відносно завершені аспекти:

- Проведено опитування представників цільової аудиторії та визначено основні параметри розроблення доступних методичних рекомендацій.

- Створено експертну групу і досягнуто її злагодженої роботи.
- За підсумками круглого столу розроблено рекомендації та деталі щодо цифрового контенту з тим, щоб зробити його максимально доступним.

- Враховано особливості усіх нозологічних груп.
- Створено доступний та соціально привабливий контент для поширення та дисемінації.

Ми також прогнозуємо подальші шляхи й напрями утілення досягнутих результатів. Так, набуває все більшого застосування підготовлений опитувальник щодо вивчення потреб людей з різними формами інвалідності у адаптації чи модифікації способів подачі цифрової інформації у процесі виконання роботи. З іншого боку, створена експертна група (у складі щонайменше 10 осіб, з яких щонайменше – 5 осіб з числа осіб з інвалідністю) розробляє рекомендації для цифрової доступності в рамках освітнього процесу та громадської діяльності, а підготовлені інструменти для вивчення потреб людей з інвалідністю щодо цифрового контенту мають лягти в основу підготовки методичних рекомендацій з урахуванням експертної оцінки та думки безпосередніх вигодонабувачів роботи.

Сподіваємося також, що розроблені методичні рекомендації щодо доступності інформації, представлені в електронно-цифровій формі, для осіб з інвалідністю стануть основою та можуть бути використані під час розробки державного стандарту оформлення цифрової інформації з урахуванням вимог доступності.

За результатами проведеного онлайн-тренінгу для представників цільової аудиторії щодо доступності інформації, представлені в електронно-цифровій формі, для осіб з особливими потребами невдовзі буде підготовлено онлайн-курс з дотриманням вимог доступності за матеріалами тренінгу. Розроблені відео- та візуальні мате-

ріали допоможуть залучити ширшу аудиторію і полегшить сприйняття інформації. Поширення матеріалів курсу дозволить поінформувати надавачів послуг про стандарти оформлення цифрової інформації для людей з інвалідністю різних нозологічних груп.

Проте основним теоретико-методологічним заходом і результатом проекту став аналіз факторів доступності цифрової інформації для осіб з особливими потребами, аналіз Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), вивчення теоретико-методичних засад організації цифрової інклюзії в Україні та розроблення авторських рекомендацій доступності інформації для осіб з особливими потребами з урахуванням специфіки українських реалій.

Отже, останніми роками стало зрозуміло, що українські інклюзивні заклади освіти дійшли спільної думки й практики діяльності, за яких обов'язково враховуються три взаємокорельовані фактори: а) реструктуризація педагогічної освіти з підготовки фахівців для роботи в сучасних інклюзивних інформаційно-цифрових умовах; б) фактор інтерактивності та індивідуалізації педагогічних стилів, особистих освітніх тенденцій вихованців та пошуку модусів взаємодії усіх персональних факторів на тлі цифрової комунікації; в) визнання фактору комунікації та діджиталізації як найбільш загальних, але горизонтально спрямованих та ефективних (інтерактивність в освітньому розумінні – тільки частина «великої комунікації»). І. Гевко, який досліджує сучасний стан і проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні, вважає, що така комунікація окремо від навчального процесу ведеться також на рівні *тісної взаємодії викладачів ЗВО з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових досліджень* [2]. Особливо це важливо на тлі військових дій, коронавірусної пандемії та інших деприваційних факторів, які обмежують офлайнове навчання й спричиняють активний пошук дистанційних, а значить і цифрових форм освітньої та соціальної взаємодії.

Узагальнимо також, що з-поміж освітніх закладів, які імplementують інклюзію, освітня політика ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» в умовах переходу від інформаційно-пояснювального навчання до інформаційно-дієвого забезпечує застосування у навчальному процесі нових цифрових та інформа-

ційних технологій, електронних бібліотек, відеоматеріалів, що гарантує вільну пошукову діяльність, супровід цифрового маркетингу, задовольняє особистісний розвиток студента та накопичує все більший досвід на шляху до максимально повної цифрової доступності.

Незважаючи на здобутки в царині нового розуміння інклюзії, її культури, екологічності, цілісності середовища, мікроклімату й соціально чутливих ситуацій, все ще існують проблеми з впровадженням цифрової доступності в Україні. Однією з головних проблем є недостатня обізнаність та освіта щодо важливості цифрової доступності серед веб-розробників та IT-фахівців. Також не вистачає чітких стандартів доступності та вказівок, які б були релевантними для українського контексту. Щоб подолати ці виклики, необхідно продовжувати освіту та підвищення обізнаності, щоб гарантувати, що цифрова доступність залишається пріоритетом для сприяння інклюзії та справедливості в Україні. Існує також потреба в розробці конкретних стандартів доступності та настанов, адаптованих до українського контексту. Підсумовуючи, зазначимо, що Україна визнала важливість цифрової доступності та вжила помірних заходів для її впровадження. Незважаючи на те, що ще є проблеми, які потрібно вирішити, зобов'язання українського уряду сприяти цифровій доступності є важливим кроком у забезпеченні рівного доступу всіх людей, у тому числі з обмеженими можливостями, до цифрових технологій і послуг.

Все більше людей користуються інформаційно-комунікаційними технологіями для отримання доступу до інформації та комунікації з оточуючим світом. Однак для багатьох людей, зокрема людей з обмеженими можливостями, доступ до цифрових технологій та контенту залишається складним або неможливим. Україна не є винятком, проте з кожним роком вдосконалюється законодавча база та втілюються численні проекти, спрямовані на поліпшення цифрової доступності та забезпечення рівних можливостей для всіх.

За даними Міністерства соціальної політики України (www.msp.gov.ua), населення України становить понад 42 мільйони людей, з них приблизно 2,3 мільйона людей живуть з інвалідністю, а ті чи інші аспекти соціальної чутливості має понад 30 % населення країни. Ці категорії охоплюють насправді багато груп населення, які вважаються соціально незахищеними, зокрема люди з інвалідністю

(особливими потребами), люди похилого віку, малозабезпечені сім'ї тощо. Ці групи часто стикаються з перешкодами в доступі до цифрових технологій і контенту через відсутність спеціальних можливостей і ресурсів.

Початок забезпечення цифрових прав людей з особливими потребами поклало ухвалення Закону України «Про соціальний захист людей з інвалідністю» у 2011 році, який запровадив заходи щодо сприяння соціальному залученню, доступності та недискримінації для людей з обмеженими можливостями. З іншого боку, правові основи власне цифрової доступності в Україні базуються на Законі України «Про засади забезпечення прав людей з інвалідністю в Україні» та «Технічному регламенті доступності загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів», прийнятих у 2019 році. Ці документи вимагають від державних і приватних організацій вживати заходів для забезпечення того, щоб їхні веб-сайти та цифровий вміст були доступними для людей з обмеженими можливостями. Крім того, український уряд прийняв кілька стратегій і планів дій щодо сприяння цифровій доступності для соціально незахищених верств населення.

Так, «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2018–2020 роки» містить зобов'язання забезпечити доступність веб-сайтів та онлайн-сервісів державного сектору для осіб з інвалідністю. Стратегія також включає ініціативи щодо сприяння розвитку доступних технологій та забезпечення навчання веб-розробників та IT-фахівців.

Розглянемо аспекти імплементації вищевказаних правових положень у вигляді конкретних ініціатив. Реалізація впровадження цифрової доступності в Україні здійснюється українським урядом, організаціями громадянського суспільства, закладами освіти та приватним сектором.

Наприклад, започаткована у 2018 році Міністерством соціальної політики України та Інститутом «Соціум» ініціатива «Доступне середовище для всіх» спрямована на підвищення обізнаності про цифрову доступність та надання рекомендацій щодо створення доступних веб-сайтів і додатків. Ініціатива включає серію навчальних семінарів для веб-розробників і дизайнерів, а також веб-портал,

який надає інформацію про цифрові стандарти доступності та найкращі практики. Ця ініціатива вже має позитивні наслідки, допомагаючи покращити доступність багатьох сайтів і додатків. Однак роботи ще багато, оскільки операціональне різноманіття сайтів і додатків в Україні залишається без належного методичного та програмного оснащення.

Започаткований у 2018 році Міжнародним фондом Masterclass проєкт «Цифрова громада» скерований на підтримку ініціатив, які сприяють рівному доступу до інформації та комунікації за допомогою цифрових технологій. Проєкт включає низку різноманітних проєктів, наприклад, «Доступна онлайн-бібліотека» та «Соціальні медіа для всіх».

Проєкт «Доступна онлайн-бібліотека» надає безкоштовний доступ до величезної колекції цифрових книг та інших ресурсів, полегшуючи людям з обмеженими можливостями доступ до важливої інформації.

Проєкт «Соціальні медіа для всіх» передбачає навчання та підтримку людей з обмеженими можливостями, які хочуть користуватися платформами соціальних мереж, допомагаючи розширити їхні соціальні та професійні можливості.

У 2017 році Асоціацією міст України започатковано проєкт «Розумні міста», який спрямований на покращення якості життя громадян в українських містах шляхом впровадження цифрових технологій та інфраструктури. Проєкт включає низку ініціатив з оптимізації доступності в царині комунікації та транспортних послуг: встановлення точок Wi-Fi-доступу, мультиінформаційних пішохідних переходів та розробка мобільних додатків, які надають інформацію про доступні маршрути громадського транспорту. Проєкт «Розумні міста» ще на початковій стадії, але вже суттєво вплинув на комунікаційну гнучкість українських міст.

Ініціатива «Рівні можливості», започаткована у 2018 році Українською асоціацією людей з інвалідністю, спрямована на сприяння рівним можливостям для людей з інвалідністю в усіх сферах життя, включаючи освіту, працевлаштування та доступ до технологій. Ініціатива включає низку різних програм, таких як навчальна програма для веб-розробників і дизайнерів, спрямована на покращення доступності

веб-сайтів і додатків, а також програма надання людям з обмеженими можливостями доступу до допоміжних технологій і пристроїв. Станом на 2022 рік ця ініціатива також перебуває ще на початковій стадії, але вже має значний резонанс, заохочуючи приватних суб'єктів, інституції та громадські організації до поширення й використання інноваційних технологій та інших ресурсів.

Українські проекти та ініціативи цифрової доступності реалізуються об'єднанням «ІТ для ВСІХ» (IT for ALL). Це – українська громадська організація, яка має на меті сприяти цифровій доступності для людей з обмеженими можливостями. Організація надає послуги з навчання, консультування та тестування доступності для підприємств, державних установ та інших організацій. Організація також пропонує безкоштовні вебінари та навчальні матеріали щодо цифрової доступності для людей з обмеженими можливостями. Одним із ключових проектів «ІТ для ВСІХ» є ініціатива «Доступні веб-сайти», яка надає послуги тестування доступності та сертифікації веб-сайтів і програм. На сьогодні ця ініціатива сертифікувала понад 150 веб-сайтів та додатків і допомогла покращити доступність цифрового контенту для людей з обмеженими можливостями в Україні.

Прикладом багатовекторної співпраці є Український національний інформаційно-координаційний центр цифрової інклюзії. Це – державний орган, покликаний сприяти цифровій інклюзії для всіх громадян України. Центр надає інформацію та ресурси щодо цифрової інклюзії та співпрацює з державними установами, підприємствами та іншими організаціями для сприяння цифровій доступності та інклюзії.

Однією з ключових ініціатив центру є проект Digital Ukraine, який спрямований на підвищення цифрової грамотності всіх громадян України. Проект надає навчальні матеріали щодо цифрових технологій і контенту, а також допомагає популяризувати використання цифрових технологій серед соціально вразливих груп в Україні.

Розвиваються також локальні проекти, які, втім, можуть використовуватися усіма. Серед таких – найрезонанснішою є Платформа «Електронний Київ» («e-Kyiv»). Це онлайн-платформа, яка надає інформацію та послуги жителям столиці України Києва. Платформа надає широкий спектр послуг, включаючи розклади громадського

транспорту, муніципальні послуги, а також новини та події. Платформа «Електронний Київ» постійно оновлюється, щоб покращувати її доступність в контексті актуального часу, нових технологій та інших змін. Платформа тепер включає такі функції, як підтримка програми зчитування з екрана, режим високої контрастності та навігація за допомогою клавіатури. Оновлення допомогли зробити платформу більш доступною та інклюзивною для всіх киян.

Тепер розглянемо детальніше структуру, світовий контекст та аспекти реалізації подібних ініціатив на прикладі найвідоміших і найрезонансних проєктів, що імплементуються в Україні.

Так, найзнаменнішою подією серед ініціатив цифрової доступності на межі 2020-х років став Міжнародний мегапроєкт «SMM4WIN: Навички маркетингу в соціальних медіа для посилення інклюзії та зайнятості молодих людей з інвалідністю / Social media marketing skills for fostering the inclusion and employability of young people with disabilities» (далі – SMM4WIN). Він реалізувався в рамках напрямку K2 «Стратегічне партнерство» програми Європейського Союзу ERASMUS+ у категорії «Молодь». Проєкт тривав 2 роки (2019–2021 рр.).

Абревіатура SMM4WIN має двопільний зміст: навички із соціального маркетингу (SMM) «для перемоги», а друга частина абревіатури позначає: W – work (робота, маркетингові навички, залучення молодих людей з особливими потребами до суспільнокорисної діяльності); I – inclusion (інклюзія, включення й інтеграція в суспільне життя молоді з особливими потребами, особливою соціальною чутливістю); N – novation (новаторство, удосконалення компетентностей і набуття професіоналізації в умовах інноваційного технологічного середовища, яке відповідає досягненням на даний конкретний час).

Загалом програма ERASMUS+ реалізується в Україні в кількох напрямках, об'єднаних загальним задумом підтримки проєктів співпраці та партнерства в царині найперспективніших освітньо-соціальних трендів для молоді, – освіти, соціальній мобільності, доступі до ресурсів, фаховій та спортивній підготовці тощо. Наразі до цієї програми вже долучилися понад 150 країн (Partner Countries) світу, а український мегапроєкт реалізується в рамках Східноєвропейського напрямку діяльності мегапроєкту ERASMUS+. У категорії «Молодь»

програма ERASMUS+ реалізується у трьох напрямках: KA1: МОБІЛЬНІСТЬ МОЛОДІ ТА МОЛОДІЖНИХ ПРАЦІВНИКІВ (передбачає ініціювання й стимулювання фахових та освітніх обмінів, професійний розвиток та співпрацю молоді); KA2: ПРОЄКТИ СПІВПРАЦІ (Стратегічні партнерства) (включає обмін, взаємодію і співпрацю в царині інноваційних технологій та практик); KA3: ПІДТРИМКА РЕФОРМ (підтримка міжнародного діалогу та обміну досвідом молоді та інституцій у сфері молодіжної політики).

Цей проєкт особливий тим, що імплементує досягнення соціальної діджиталізації в рамках світового науково-методичного контексту в рамках програми ERASMUS+, на теоретико-методичних аспектах якого ми зупинимося детальніше.

Так, час від часу наукова й громадська спільнота в усьому світі проводить моніторинг та вивчення факторів, які сприяють або перешкоджають академічній мобільності студентів незалежно від їхнього соціального чи валеологічного статусу. Доведено, що основними бар'єрами для студентської мобільності є фінансові та особисті (персональна інтенція, статус, соціально-психологічні особливості) [46]. Ми також попередньо проаналізували подібні дослідження й побачили, що загалом доступ студентів до необхідних ресурсів залежить від інформаційно-комунікаційного забезпечення у поєднанні з ефективними конкретними програмами, серед яких Erasmus займає провідні місця. Зауважимо також, що в міжнародному науковому дискурсі бракує праць, які б висвітлювали різницю між учасниками та неучасниками програми Erasmus+ як найновішої версії базової програми Erasmus, а також праць, які б комплементарно й синергійно вивчали проблеми інклюзії в контексті таких загальноєвропейських та світових проблем. Окремими незаповненими дидактично-епістеміологічними нішами є розроблення, впровадження й моніторинг ефективності програми Erasmus+ в конкретних геополітичних регіонах, зокрема й в Україні.

Вже в процесі впровадження початкових проєктів загальноєвропейської програми Erasmus виникали різні питання щодо очікувань ефективності, залучення студентів та якісних освітніх змін. Ще десять років тому науковці сумнівалися, чи варто говорити про окреме покоління євроцентричних (за І. Вілсоном, – єврофільських)

студентів, для яких Erasmus є певним незамкненим середовищем не тільки навчання, а й доступу до засвоєння соціально-культурних благ, ресурсів та цінностей [51]. Упродовж реалізації цього проєкту в Україні ми помітили зростання ціннісної та мобільнісної орієнтованості українських студентів з особливими потребами. Частково це можна пояснити обраним соціокультурним проєвропейським вектором, до якого українська студентська молодь виявилася особливо чутливою.

Компаративістські освітологічні дослідження, які проводилися з кінця 1990-х років, показали, що програма Erasmus під час її імплементації у різних країнах та регіонах показала різну ефективність, але ми можемо зробити висновок про помірно якісне зростання та практичне розширення цієї програми навіть незважаючи на соціально-економічні перешкоди [44]. Останні виявилися сильнішими навіть за фінансові.

Як не дивно, але першим бар'єром виявився соціально-психологічний, який можна образно описати як «перешкода доступу до доступу». Це означає, що сам факт залучення студентів (особливо в рамках інклюзивних закладів вищої освіти (далі ЗВО) та прийняття студентами рішення слідувати етичним, організаційним, ресурсно-витратним та дидактичним принципам програми Erasmus+ стає першим трампліном для подальшого якісного стрибка. Загалом усіма науковцями визнано, що ключовими детермінантами ефективного втілення рамкової програми Erasmus є регіон, розмір країни, соціально історичний синхронний час, рівень освіти, клімат, середній соціально-економічний статус сімей студентів, володіння мовами тощо [41]. Ці та низка інших факторів впливають як на загальні потоки студентської мобільності, так і на окремі аспекти доступу для студентів, які мають особливі потреби.

Перші елементи програми Erasmus+ зародилися в Європі ще у 1980-х роках в середовищі університетів та їхньої співпраці. Різні етапи втілення освітніх реформ у напрямі до сучасної програми Erasmus+ показали, що ця програма – одна з найголовніших у Євросоюзі, починаючи з 2014 року. Тепер вона поширилася на всі рівні освіти й продовжилася в різних країнах Європи до 2027 року. Іспанські дослідники вказують, що 2020 рік став найбільш симптоматичним для

виявлення позитивних сторін програми через її ефективність в режимі дистанційного та онлайн-навчання під час пандемії COVID. Йдеться навіть про її еволюційну роль в підтриманні, збереженні й розвитку часткових програм мобільності [45].

Уважаємо за потрібне також вказати, що програма Erasmus+ як логічне й еволюційне продовження базової програми Erasmus креативно увібрала в себе принципи сталого розвитку в гуманітарній сфері. Наразі науковці практично виявляють залишкові розбіжності й проблеми сталого розвитку в його застосуванні в освітніх ініціативах Erasmus+, і ми стоїмо на порозі остаточного методичного вирішення й практичної фіналізації цих розбіжностей. Відомо, що відношення освіти як форми суспільної свідомості до діяльності та принципів сталого розвитку можна розглядати на зустрічних курсах: освіта для сталого розвитку й сталий розвиток для освіти. Нам ближче видається перший, оскільки сталий розвиток передбачає зміну персональної та суспільної свідомості у бік екологізації, ресурсозбереження для майбутніх поколінь й загальну перспективну футурологічну орієнтованість. Науковці довели, що програма Erasmus+ стала одним із інструментів досягнення сталого розвитку, а найбільше у якісній універсальній мобільності, рівності, залученості до діяльності, що пов'язана з економічним та технологічним розвитком [40]. Звісно, що освітня ініціатива Erasmus+ не є універсальною для сталого розвитку, проте вона сприяє максимальному вирівнюванню доступу усіх суб'єктів до персонального розвитку, який є конститuentом суспільного поступу загалом. Також ми часом розглядатимемо й зустрічний курс – вплив сталого розвитку на інклюзивну освіту. При цьому варто розглядати екологізацію свідомості в найбільш широкому сенсі.

Erasmus+ – універсальна ініціатива, яка сприяє інтеграції навколоосвітніх форм суспільної активності – спорту, мистецтва, культури тощо. Проте для Європи, яка має, на жаль, численні негативні демографічні тенденції (зменшення населення, міграції), однією з головних цілей програми Erasmus+ є зменшення безробіття, а точніше сказати, – зростання залучення молоді до виробництва благ, товарів та послуг. Вже зараз передбачено, що до 2030-х років технологізація значно змінить профіль суспільства, тому персональна зайнятість буде базуватися винятково на високій конкурентоспроможності та інклюзивності в широкому розумінні.

Від початку втілення програми Erasmus+ стало зрозуміло, що потрібно ретельно моніторити наслідки її впровадження на різних рівнях (від індивідуальної сприйнятливості, студентських мікрогруп – до інституцій та державного макрорівня). Діапазон отриманих внаслідок такого моніторингу даних включатиме як маркери динаміки успішності, так і слабкі й сильні сторони на рамковому рівні планування й організації [25]. Але ми вважаємо, що найваліднішим об'єктом моніторингу має виступати поточна фаза впровадження, яка, очевидно, в Україні буде надчутливою до військово-політичних та соціально-політичних чинників, які тепер змінили життеустрій на усіх соціальних рівнях – аж до життєвих інтенцій окремих особистостей.

Наразі стало очевидно, що специфіка студентської мобільності та доступу в рамках реалізації програми Erasmus+ має трилатеральну палітру регіональної специфіки, яку можна уявити як західно-європейську, постсоціалістичну (Угорщина, Чехія, Румунія тощо) та пострадянську (Україна, Грузія, Білорусь тощо). Ці групи країн мають відмінності у спаданні якісних економічних та соціальних показників зліва – направо, а головне – особистісні та інституціональні стереотипи і навіть деструктивні архаїчні інституціональні структури, що переважно заважає імплементації мобільної гнучкості. Ми тут не будемо детально зупинятися на деталізації цих атрибуцій, оскільки про це детально написано в історико-типологічних освітологічних дослідженнях [21]. Натомість ми послідовно представлятимемо у нашому дослідженні конструктивні й деструктивні чинники, які релевантні для українського інклюзивного освітнього та соціального простору, а також (по мірі наших скромних можливостей) будемо пропонувати актуальні шляхи оптимізації цифрової інклюзії, доступності та соціальної діїдигіталізації.

Отже, в Україні розвивається кілька типів ініціатив цифрової інклюзії, спрямованих на розширення доступу до технологій і цифрових ресурсів для людей з різним соціальним та економічним становищем та чутливістю. Одним із типів ініціатив є надання доступного або безкоштовного доступу до Інтернету, який часто орієнтований на незаможні громади, такі як сільська місцевість, малозабезпечені сім'ї та люди з обмеженими можливостями. Інший тип – це програми

навчання цифровим навичкам, спрямовані на підвищення кваліфікації людей у використанні цифрових технологій та онлайн-ресурсів. Ці програми можуть бути орієнтовані на різні вікові групи, від дітей до людей похилого віку, і можуть охоплювати різні сфери, від базових комп'ютерних навичок до програмування та цифрового підприємництва. Нарешті, є ініціативи, спрямовані на покращення цифрової доступності, забезпечення доступу до цифрових ресурсів для людей з обмеженими можливостями, наприклад, шляхом надання допоміжних технологій і розробки веб-сайтів і програм з урахуванням доступності.

Серед найбільш значимих соціально-освітніх рухів відзначаємо український проект із соціальної інклюзії SMM4WIN в межах напрямку K2 програми ERASMUS+, який найбільше зорієнтований на підтримку й навчання молоді, що має особливі потреби і виявляє явне або приховане бажання й потребу в освоєнні навичок персонального та спільного маркетингу та іміджетворення в соціальних мережах, аби мати змогу реалізуватися й професіоналізуватися в контексті актуального й найбільш доступного масовокомунікативного середовища.

Таким чином інклюзію ми розуміємо якнайширше: це вже не тільки включення осіб з особливими потребами в суспільство. Це – нова якість суспільної інтеграції, в якій гетероморфні суб'єкти матимуть можливість та інструменти для креативної й технологічної соціальної причетності та участі. Погоджуємося із західноєвропейськими колегами, що для просування спільних європейських цінностей, розвитку соціальної інтеграції, покращення міжкультурного взаєморозуміння; почуття приналежності до спільноти та запобігання насильницькій радикалізації в освіті, навчанні, роботі з молоддю та спорті цифрова доступність є важливим та найпотужнішим інструментом [24].

За останні роки Україна зробила значні кроки в напрямку покращення цифрової доступності для людей з обмеженими можливостями. Уряд реалізував різні ініціативи в рамках правових основ, які вимагають від державних установ та громадських організацій забезпечити доступність своїх веб-сайтів та онлайн-сервісів. Крім того, тривають зусилля щодо підвищення обізнаності та освіти щодо цифрової доступності, включаючи навчальні програми для веб-

розробників і дизайнерів. До цих зусиль також приєдналися приватні компанії, деякі з яких пропонують послуги для покращення доступності веб-сайтів і програм. Проте відкритими залишаються низка організаційних та методологічних питань.

Однією з головних проблем є недостатня обізнаність та освіта щодо важливості цифрової доступності серед веб-розробників та ІТ-фахівців. Іншою проблемою є відсутність стандартів доступності та інструкцій, які були б специфічними для українського контексту. Хоча в Україні та за кордоном наявний чималий теоретико-методологічний досвід використання цифрових ресурсів в залученні осіб з особливими потребами до соціального контексту, проте існує потреба в настановах і стандартах, які адаптовані до українського контексту та враховують специфічні потреби та виклики соціально вразливих груп населення в Україні. Також проблемою є брак ресурсів і фінансування для ініціатив цифрової доступності.

Щоб подолати ці виклики, існує потреба в підвищенні обізнаності та якості освіти щодо цифрової доступності серед веб-розробників та ІТ-фахівців в Україні, обґрунтуванні й розробленні спеціальних стандартів доступності, а також оптимізації ресурсів і фінансування для ініціатив цифрової доступності.

Загалом український досвід впровадження цифрової доступності для соціально вразливих груп населення можна вважати успішним, але все ж таким, який перебуває на проміжному етапі досконалості й технологічності.

Практичне вдосконалення й впровадження цифрової інклюзії та соціальної діджиталізації за принципом «знизу–догори» потребує визнання суб'єктоцентричної специфіки процесу. Ця специфіка інноваційного способу партнерства в умовах інклюзії та високотехнологічного цифрового суспільства полягає не стільки в намаганні закласти й розвинути дефіцитарні якості особистості, скільки мобілізувати й розвинути наявні в осіб з особливими потребами. Цифрове тотальне залучення якраз надає надзвичайно індивідуалізовані й сегментизовані інструменти для виявлення і розвитку наявних здібностей, здатностей та емоційно-інтелектуального потенціалу. Методичні підходи, які регулюють інноваційні модуси партнерства, мають робити акцент і на персональній Інтернет-соціалізації, і на офлайн- та цифровій інтерактивності в рамках індивідуальних та групових моделей. Такий тип

інституційного партнерства та інклюзивного залучення осіб, що мають особливості розвитку та специфічні потреби, дозволяє соціалізуватися й бути причетним до діджиталізованого суспільно-виробничого процесу без зміни фізичної локалізованості.

Результати дослідження можуть використовуватися органами виконавчої та законодавчої влади, у сфері соціального захисту, у системі педагогічної та неперервної освіти, у педагогічних навчальних закладах для викладання дисциплін з широкого кола гуманітарних проблем у контексті принципів інтеграції освіти, а також для підготовки методичних матеріалів і практичних завдань для виробничих практик студентів. Висновки та результати дослідження доцільно впроваджувати у своїй практичній діяльності спеціалістам, практикам, які займаються проблемою дослідження інклюзивного навчання та безпосередньо працюють з особами з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. Афузова Г.В. (2021). Вища освіта в контексті Європейських цінностей різноманітності та інклюзії. Вища освіта України. 2021. № 3. С. 67–74.
2. Гевко І. (2019). Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки, 52–58. *Nauk_visnik pedog1(64)2019 (uzhnu.edu.ua)*.
3. Гуляєва Л., Головка Я. (2020). Соціальні медіа у житті молоді з інвалідністю в Україні: аналіз висвітлення проблеми у проєктній діяльності та державній політиці (Social Media In The Life Of Young People With Disabilities In Ukraine: An Analysis Of The Coverage Of The Problem In Project Activity And State Policy). Вісник АПСВТ, 1–2. DOI:10.33287/112012.
4. Давиденко В.В. Лідируюча роль соціального діалогу в еволюції поглядів на становлення соціальної держави. Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»: International Scientific Journal of Universities and Leadership. 2017 № 2 (5). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://elite-journal.org/zmist-5/rozdil-3-1/>.
5. Давиденко Г.В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : [монографія]. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 314 с.
6. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму (2020). Матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції. м. Кам'янець-Подільський. Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж.

7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. КИЇВ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
8. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. (2013). Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, (10), 12–21.
9. Лореман Т. (2010). Сім стовпів інклюзивної освіти. *Дефектологія*. 3. 3–11.
10. Миронова С.П. (2016). Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 164.
11. Фудорова О. (2021). Інклюзія як механізм управління сучасним закладом вищої освіти. *Редакційна колегія*, 62–67.
12. Панасюк В. (2022). Інклюзія в студентському середовищі: сучасні підходи. здоров'я і суспільство в умовах війни, 426–432. Здоров'я і суспільство в умовах війни: збірник статей.
13. Шеремет М. К., Супрун Д. (2021). Вища школа України в ракурсі інтеграції до європейського науково-освітнього простору. Вища освіта України. – 2021. – № 3. – С. 46–52.
14. Шевчук Г. Й. (2021). Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2(3), 151–157.
15. Цимбалюк І. Оцінка інклюзивного розвитку регіонів України. *Economic journal of Lesia Ukrainka Eastern European National University* 4(20):157-16. DOI:10.29038/2411-4014-2019-04-157-165.
16. Albadawi B. (2022). Leadership Change For Development Inclusive Education. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 1085–1097. URL: <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/1615>.
17. Allman D. (2013). The Sociology of Social Inclusion. *SAGE Open*, 3(1). 199–215.
18. Armstrong A.C., Johansson-Fua S.U., Armstrong D. (2021). Reconceptualising inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882057>.
19. Brooks T.A. (2010). World wide web consortium (W3C). *Encyclopedia of library and information sciences*, 5695–5699.
20. Chaudhry, V. (2015). Neoliberal disorientations: changing landscapes of disability and governance in India. *Disability & Society*, 30(8), 1158–1173. URL: <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1081093>.
21. Dabasi-Halász Z., Kiss J., Manafi I., Marinescu D.E., Lipták K., Roman M., Lorenzo-Rodriguez J. (2019). International youth mobility in Eastern and Western Europe – the case of the Erasmus+ programme. *Migration Letters*, 16(1), 61–72. URL: <https://doi.org/10.33182/ml.v16i1.626>.

22. de Souza A., Begeer H. (2020) Co-creative Leadership and Self-Organization: Inclusive Leadership of Development Action. In: Servaes J. (eds) Handbook of Communication for Development and Social Change. Springer, Singapore. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-15-2014-3_126.
23. Fang Z. (2002). E-government in digital era: concept, practice, and development. *International journal of the Computer, the Internet and management*, 10(2), 1–22.
24. Feil A.A., Schreiber D. (2017). Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. *Cadernos Ebape*. BR, 15, 667–681. URL: <https://doi.org/10.1590/1679-395157473>.
25. Cairns D., Krzaklewska E. (2019). Representing Erasmus: Approaches to Erasmus+ and consequences for researching the programme. Evidence-based approach in Erasmus, 12.
26. Gangadharan S.P. (2012). Digital inclusion and data profiling. *First Monday*.
27. García-Betances R.I., Cabrera-Umpiérrez M.F., Ottaviano M., Pastorino M., Arredondo M.T. (2016). Parametric cognitive modeling of information and computer technology usage by people with aging- and disability-derived functional impairments. *Sensors (Basel, Switzerland)*, 16(2), 266. DOI: URL: <https://doi.org/10.3390/s16020266>.
28. Ghedin E. (2021). Social Innovation through Collaboration for Enabling Educational Inclusive EcoSystems: Following Italy's Lead. In *Instructional Collaboration in International Inclusive Education Contexts*. Emerald Publishing Limited. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-36362021000017008/full/html>.
29. Groce N.E. (2004). Adolescents and youth with disability: Issues and challenges. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15(2), 13–32. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/15132>.
30. Ihorivna U.Z. (2019). Self-organization of a teacher of inclusive educational establishment in Ukraine as a system. *Балканско научно обозрение*, 3(2 (4)), 64–68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/self-organization-of-a-teacher-of-inclusive-educational-establishment-in-ukraine-as-a-system>.
31. Billington T. (2017). Educational inclusion and critical neuroscience: friends or foes?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 866-880. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1283717>.
32. Carrington S. (2022). Leadership of inclusive culture. *Australian Educational Leader*, 44(2), 18–21. URL: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.518307693925667>.
33. Carrington S., Elkins J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for learning*, 17(2), 51–57. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00236>.

34. Dessel A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407–429. URL: <https://doi.org/10.1177/0013124510361852>.
35. Knodel J.E. (2002). *Demographic behavior in the past: A study of fourteen German village populations in the eighteenth and nineteenth centuries* (No. 6). Cambridge University Press.
36. Когут С. (2011). Інклюзія у вищій школі України: сучасний стан та перспективи. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, (20), 137–145.
37. Lamb T., Vodicka, G. (2021). Education for 21st century urban and spatial planning: critical postmodern pedagogies. In *Teaching Urban and Regional Planning*. Edward Elgar Publishing. DOI: URL: <https://doi.org/10.4337/9781788973632.00012>.
38. Li L., Gow A.D.I., Zhou J. (2018). The Role of Positive Emotions in Education: A Neuroscience Perspective. *Mind, Brain, and Education*. Volume14, Issue3. Special Issue: SIG 22 Conference, Part 4.
39. Mizikaci F., Arslan Z.U. (2019). A European perspective in academic mobility: A case of Erasmus program. *Journal of International Students*, 9(2), 705–726. DOI:10.32674/jis.v9i2.1138.
40. Nogueiro T., Saraiva M., Jorge F., Chaleta E. (2022). The Erasmus+ Programme and Sustainable Development Goals – Contribution of mobility actions in higher education. *Sustainability*, 14(3), 1628. URL: <https://doi.org/10.3390/su14031628>.
41. Otero M.S. (2008). The Socio-Economic Background of Erasmus Students: A Trend Towards Wider Inclusion? *Int Rev Educ* 54, 135–154. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9081-9>.
42. Pless N., Maak T. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice. *Journal of Business Ethics* 54, 129–147 (2004). URL: <https://doi.org/10.1007/s10551-004-9465-8>.
43. Robert K.W., Parris T.M., Leiserowitz A.A. (2005). What is sustainable development? Goals, indicators, values, and practice. *Environment: science and policy for sustainable development*, 47(3), 8–21.
44. Rodríguez González C., Bustillo Mesanza R., Mariel P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *High Educ* 62, 413–430. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>.
45. Salcedo-López D., Cuevas-López M. (2021). Analysis and assessment of new permanent teacher training activities under the Erasmus+ program from the perspective of the participants of Spain in times of COVID-19. *Sustainability*, 13(20), 11222. URL: <https://doi.org/10.3390/su132011222>.

46. Souto-Otero M., Huisman J., Beerkens M., De Wit H., Vujić S. (2013). Barriers to international student mobility: Evidence from the Erasmus program. *Educational researcher*, 42(2), 70–77. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189X12466696>.
47. Stewart J., Bleumers L., Van Looy J., Mariën I., All A., Schurmans D., Misuraca G. (2013). The potential of digital games for empowerment and social inclusion of groups at risk of social and economic exclusion: evidence and opportunity for policy. Joint Research Centre, European Commission.
48. Swick M., Mook P.J., McDonald S. (2022). For All: Atrium Health Efforts Create a More Diverse, Inclusive Culture. *Nurse Leader*, 20(4), 336–339. URL: <https://doi.org/10.1016/j.mnl.2022.06.002>.
49. Swist T., Collin P., McCormack J., Third A. (2015). Social media and the wellbeing of children and young people: A literature review.
50. Usca S., Vindece A. (2020). Activity of Young People With Disabilities in the Digital Environment. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems*, 1, 33–41. <http://journals.ru.lv/index.php/ER/article/view/5195/4863>.
51. Wilson I. (2011). What should we expect of «Erasmus generations»? *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 49(5), 1113-1140. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2010.02158.x>.
52. Wright N., Stickley T. (2013). Concepts of social inclusion, exclusion and mental health: a review of the international literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(1), 71–81. 1.

2.3. Інклюзивне навчання як аспект соціально-педагогічного простору сучасної України

Ten artykuł jest poświęcony problematyce edukacji włączającej i wymaganych zmian w systemie edukacji Ukrainy. Przeprowadzono w nim analizę ram regulacyjnych wprowadzenia edukacji włączającej, w oparciu o którą dokonano pełnej integracji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako modelu edukacji włączającej w przestrzeni społeczno-pedagogicznej współczesnej Ukrainy. Wiodące idee edukacji włączającej obejmują: równy dostęp do edukacji dla wszystkich dzieci, uwzględniający różne potrzeby edukacyjne i indywidualne możliwości w formie wspólnej edukacji. Podkreśla się różne podejścia do interpretacji pojęć systemu terminologicznego, które wyznaczają istotę treści artykułu. W artykule przedstawiono aktualne rozumienie pojęcia «włączającego środowiska edukacyjnego» w przestrzeni społeczno-pedagogicznej współczesnego systemu edukacyjnego Ukrainy. Przedszkole specjalne i placówki kształcenia ogólnego dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznawane są za alternatywę dla edukacji włączającej. W pracy podkreślono także zależność realizacji edukacji włączającej od kształcenia specjalistów multidyscyplinarnych, w szczególności od przygotowania asystenta dziecka do wsparcia społecznego w trakcie edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: włączenie w edukację, edukacja włączająca, włączające środowisko edukacyjne, edukacja specjalna, centrum zasobów włączających, asystent dziecka, wsparcie społeczne w trakcie edukacji włączającej.

This text is devoted to the introduction of inclusion in the education system of Ukraine. An analysis of the regulatory framework for the introduction of inclusive education was carried out, based on which the full integration of persons with special educational needs took place as a model of inclusive education in the socio-pedagogical space of modern Ukraine. The leading ideas of inclusion in education are characterized: equal access to education for all children, taking into account different educational needs and individual capabilities in the form of joint education. Various approaches to the interpretation of the concepts of the terminology system, which determines the essence of the content of the article, are emphasized. The actual understanding of the concept of «inclusive educational environment» in the socio-pedagogical space of the modern educational system of Ukraine is presented. Special preschool and general education institutions for children with special educational needs are considered as an alternative to inclusive education. Emphasis is placed on the dependence of the implementation of inclusive education on the training of multidisciplinary specialists, in particular, the training of a child's assistant for social support during inclusive education.

Keywords: inclusion in education, inclusive education, inclusive educational environment, special education, inclusive resource center, child assistant, social support during inclusive education.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується формуванням нового погляду на освіту та самовизначення людини в соціумі. В Україні активного впровадження набуває нова філософія освіти – інклюзивна освіта. Забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей виступає пріоритетом розвитку сучасної освіти. Згідно з прийняттям нормативно-законодавчої бази про інклюзивне навчання визнано право кожної дитини з особливими освітніми потребами на отримання освіти в закладах освіти за місцем проживання. На етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами важливого значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища.

У сучасному світі спостерігається збільшення кількості дітей із певними порушеннями в розвитку та порушеннями здоров'я. За оприлюдненими статистичними даними щодо дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги та супроводу під час інклюзивного навчання, в Україні налічується понад 1 млн. У зв'язку з цим, для нашої країни, особливо гостро постає питання запровадження інклюзивного навчання в заклади освіти.

Інклюзивне навчання існує вже понад 30-40 років, визнане в багатьох країнах світу й стало вже світовою тенденцією. До країн із найбільш розвинутим законодавством у сфері інклюзивної освіти належать Канада, Кіпр, Данія, Іспанія, Нідерланди, Швеція, Великобританія, США.

Аналіз ретроспективи впровадження інклюзивної освіти свідчить, що вона, на відміну від систем масової освіти, яка існувала з найдавніших часів, з'явилась в Україні в останні 90-ті роки ХХ століття. Цьому послужили демократичні зміни в суспільстві, які й зумовили необхідність забезпечення права кожного громадянина на освіту. Інклюзивне навчання стало складовою загальної системи освіти, яка реалізує освітню функцію суспільства щодо осіб із порушеннями психофізичного розвитку, сприяючи їхньому розвитку, освіті та соціалізації.

Поштовхом для реформування освіти в напрямі інклюзії стало ратифікація в Україні Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», у якій зазначено, що обов'язком держави є реалізація інклюзивної моделі освіти, що передбачає створення такого освітнього

простору, яке б дало змогу всім дітям бути однаковими учасниками навчального процесу відповідно до їхніх особливостей, потреб та можливостей. Ідея участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації є основою в усіх Міжнародних стандартах у галузі прав людини.

Інклюзивна освіта в Україні почала функціонувати з 2010 року. Її імплементація відбувалася завдяки розробленій законодавчій базі, відтоді як до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни про створення спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей із особливими освітніми потребами. Вагомим документом щодо втілення інклюзивного навчання стало затвердження ряду документів, розроблених відповідно до Конституції та законів України, а саме: Концепцію розвитку інклюзивної освіти; постанову «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» та інше. Законодавче забезпечення інклюзивного навчання уможливило початок його успішного впровадження в Україні, проте державною освітньою політикою запровадження інклюзивного навчання в усі заклади освіти на той час не передбачалося.

У 2017 році був підписаний Закон «Про інклюзивну освіту» («Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб із особливими освітніми потребами до освітніх послуг»). Відповідно до цього закону керівник закладу освіти, у разі письмового звернення особи чи батьків дітей з особливими освітніми потребами, зобов'язані утворити клас інклюзивного навчання. Для забезпечення впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної та загальної середньої освіти у Законі визначено пріоритетні завдання, які послужили внесенню змін у Закон України «Про освіту» (2017), яким передбачено запровадження індивідуальної та дистанційної форми навчання; подано визначення термінів «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання», які відтепер функціонують в науковому обігу.

Основними цінностями інклюзивного навчання в закладах освіти є рівний доступ до приміщення; спільне навчання нейротипових дітей та дітей із особливими освітніми потребами з дотриманням принципу врахування освітніх потреб та індивідуальних

можливостей; колективна організація виховних заходів і дозвілля. Варто відзначити, що інклюзивне навчання не є рівнозначним навчанням дітей у класах компенсованого навчання чи спеціальних (корекційних) класах, які можуть функціонувати в закладах освіти.

Отже, згідно з розробленою законодавчою базою про інклюзивну освіту діти з особливими освітніми потребами мають повне право безкоштовно отримати освіту в закладі будь-якої форми власності за місцем проживання, незалежно від рекомендації фахівців інклюзивно-ресурсного центру щодо надання підтримки в освітньому процесі, занесеної у висновок про комплексну оцінку. Завдяки інклюзії зникають сегрегативні та дискримінаційні явища в суспільстві, а відтак і вилучення дитини з психофізичними порушеннями з сім'ї, посилюються процеси соціалізації дитини з особливими освітніми потребами в учнівському колективі.

З'ясуємо сутність ключових понять «інклюзія», «дитина з особливими освітніми потребами» та «інклюзивна освіта».

Інклюзія (inclusion (англ.) – залучення) – це процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян незалежно від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей життя (wikipedia). Мета інклюзії полягає у створенні вільного, безперешкодного середовища в навчанні та професійній підготовці людей з особливими освітніми потребами.

Особливістю запровадження інклюзії в освіті є пристосування закладу освіти до потреб усіх учнів аби уможливити навчання як здібних дітей, так і дітей із різним ступенем труднощів у навчанні. Отож реформування освіти за принципом «рівний рівному» потребує перетворень закладів освіти, із урахуванням універсального дизайну – концепції, яка передбачає вирішення проблеми доступності для широкого кола людей, прилаштування інфраструктури середовища навчання до потреб учнів із особливими освітніми потребами, тобто, згідно з Конвенцією ООН про права інвалідів, держава зобов'язана створити відкрите суспільство для задоволення потреб для всіх. Таким чином у суспільстві формується соціальна модель для осіб із інвалідністю чи маломобільних осіб, які тимчасово чи постійно потребують різного виду допомоги.

Для дітей, які потребують освітньої допомоги передбачається створення безпечного освітнього середовища, адже відповідно до Закону України «Про освіту» дитина з особливими освітніми потребами – «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [28].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах закладу дошкільної або загальної середньої освіти [34].

Уперше термін «інклюзивна освіта» був використаний у Саламанській декларації, прийнятій на Всесвітній конференції щодо освіти осіб із особливими освітніми потребам: доступ і якість у 1994 році, проведеної за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в м. Саламанці. За результатами конференції в науковий обіг вводяться терміни «інклюзивне навчання», «інклюзивна школа», «особливі освітні потреби» і проголошуються нові підходи щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами та керівні принципи діяльності на національному рівні.

Як зазначається в Рамках Дій щодо освіти дітей із особливими освітніми потребами, прийнятих на тій же конференції, основна цінність створеної інклюзивної школи полягає в тому, що всі діти повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати та враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність різних видів і темпів навчання, а також забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки належних навчальних планів, організаційної структури, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків із їхніми громадами. Варто надавати безперервну підтримку та послуги для забезпечення задоволення особливих освітніх потреб, із якими стикається кожна школа [31].

Завдання закладу освіти, у якому навчатиметься дитина з особливими освітніми потребами, підпорядковуються загальній меті освіти, визначеній Законом України «Про освіту» – всебічний роз-

виток особистості як найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [28].

Інклюзивне навчання – це спеціально організований та керований освітній процесу взаємодії вчителя та учнів у закладі освіти, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [34]. На інклюзивне навчання, відповідно ухвали Всесвітньої конференції щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їх фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості. До них належать діти з ООП, безпритульні та діти, які працюють, діти з віддалених районів або вихідців із кочового населення, діти, які належать до мовних, етнічних або культурних меншин та діти інших, менш сприятливих або маргіналізованих районів чи груп населення [31].

Отже, створення освітнього інклюзивного простору за принципами універсального дизайну виступає обов'язковою умовою забезпечення освітніх потреби для всіх, а в процесі інклюзивного навчання дітям із особливими освітніми потребами повинні отримати додаткову допомогу у вигляді організації розумного пристосування та надання альтернативних засобів комунікації, які б відповідали потребам і можливостям кожної дитини. Завдяки створенню означених умов, діти з особливими освітніми потребами отримають належну освітню послугу, яка забезпечить отримання освіти певного рівня.

Система управління інклюзивною освітою розглядається на трьох рівнях:

- вищому, який формує засади державної політики щодо інклюзивної освіти; ухвалює законодавство, контролює їх дотримання; затверджує загальнодержавні програми розвитку інклюзивної освіти;

ти, обсяг фінансування інклюзивної освіти – Верховна Рада України, Президент України, Кабінет Міністрів України;

- центральному, що забезпечується МОН, іншими центральними органами виконавчої влади, які беруть участь у формуванні політики у сфері інклюзивної освіти – Міністерство соціальної політики України, Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України, Міністерство фінансів України; розробляють концепції, проекти державних програм, пропозиції до законодавчих актів, здійснюють контроль за дотриманням законодавства стосовно інклюзивної освіти;

- місцевому, який представляють місцеві держадміністрації, виконавчі органи місцевих і районних рад – управління освітою. Об'єднані територіальні громади відповідають за реалізацію державної політики у сфері інклюзивної освіти на території певної адміністративної одиниці, готують проекти і вносять на розгляд відповідної ради, здійснюють управління закладами й установами освіти, координують роботу інших структур влади щодо реалізації програм розвитку інклюзивної освіти. Окрім органів місцевого самоврядування важливим недержавним суб'єктом упровадження інклюзивної освіти є громадські об'єднання.

Таким чином запровадження інклюзивної освіти в Україні, реалізація її мети та завдань – це спільна діяльність органів державної влади, органів місцевого самоврядування і громадських об'єднань, яка утворює систему управління інклюзивною освітою, що полягає в ухваленні рішень і заходів із метою забезпечення права дітей із особливими освітніми потребами на інклюзивну освіту.

Реалізацію права на освіту дітей з особливими освітніми потребами допомагає здійснити інклюзивно-ресурсний центр – Новий заклад, який відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545, називається установою, що утворюється з метою забезпечення права осіб із особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, у тому числі в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки

розвитку особи (далі – комплексна оцінка) та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [25]. Він утворюється з розрахунку 1 центра не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади, і не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті.

Завданнями інклюзивно-ресурсного центру, відповідно до постанови «Про внесення змін до положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 29 квітня 2022 року № 493, є:

1) проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб у разі встановлення у них особливих освітніх потреб;

2) надання рекомендацій закладам освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи;

3) консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку;

4) забезпечення участі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру:

- у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами;

- у семінарах, тренінгах, майстер-класах для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обміну досвідом тощо;

5) залучення (у разі потреби) педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру під час засідань психолого-педагогічного консилиуму в спеціальних закладах загальної середньої освіти;

6) надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям із особливими освітніми потребами:

- дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти;

- дітям, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу;

7) визначення потреби в асистенті учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі);

8) визначення рівня підтримки особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти;

9) надання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання і виховання;

10) інформування громади про діяльність інклюзивно-ресурсного центру та взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами в справах дітей, громадськими організаціями тощо;

11) ведення обліку осіб, які звернулися до інклюзивно-ресурсного центру, шляхом формування їх електронного переліку в АС «ІРЦ» за встановленою формою;

12) підготовка звітної та аналітичної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру [25].

Серед перерахованих завдань, які виконують фахівці інклюзивно-ресурсного центру визначальним для нашого дослідження є підготовка і надання висновку про комплексну оцінку, який проводиться фахівцями в атмосфері довіри з кожною особою індивідуально, оцінюючи фізичну, мовленнєву, когнітивну та емоційно-вольову сферу, а у разі необхідності – визначається рівень соціальної адаптації та взаємовідносини з однолітками в колективі та дорослими.

Висновок про комплексну оцінку отримують батьки задля пред'явлення його з метою організації інклюзивного навчання для дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти. Керівнику закладу освіти для цього необхідно за існуючим алгоритмом:

- вивчити документи, які надали батьки осіб з особливими освітніми потребами;

- проаналізувати й оцінити можливості закладу, наявну нормативно-правову базу та наявне організаційно-методичне забезпечення інклюзивного навчання;

- погодити з управлінням освіти організацію інклюзивного класу, подати та вирішити питання фінансування введених посад;

- створити команду психолого-педагогічного супроводу;

- розподілити обов'язки між членами команди, ознайомити з посадовими інструкціями вчителя і асистента вчителя;

- приймати участь у складанні індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану та курикулуму;

- оцінювати навчальні досягнення та моніторити якість навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами;

- здійснювати адаптацію освітнього середовища до потреб здобувача освіти з особливими освітніми потребами.

Як наголошувалося вище, безпосередньо в закладі освіти для конкретного учня з особливими освітніми потребами необхідно адаптувати освітнє середовище (за потреби), тобто створити середовище, у якому проходить безпосереднє навчання, за принципами розумного пристосування. До прикладу це може бути адаптація навчально-методичного і технічного забезпечення, модифікація приміщення, як-то: перестановка меблів, встановлення сенсорних дверей, покращення освітлення, заміна кольору дошки, надання альтернативних комунікаційних засобів (за потреби) тощо.

Обов'язковим компонентом інклюзивного навчання є підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії; залучення фахівців інклюзивно-ресурсного центру та наявних спеціалістів соціально-психолого-педагогічного супроводу закладу освіти для надання додаткової корекційно-розвиткової допомоги.

Отже інклюзивне освітнє середовище створюється індивідуально для конкретного учня з особливими освітніми потребами, а універсальний дизайн закладу освіти – для всіх учнів, педагогічного колективу та інших відвідувачів закладу освіти. Таким чином основними принципами функціонування інклюзивного закладу освіти є:

- безбар'єрність – створення вільного доступу, усунення перешкод до всіх видів та форм отримання освіти;

- соціалізація як процес адаптації в соціальне середовище закладу;

- рівність як дотримання справедливості незалежно від їх здібностей, стану психофізичного здоров'я та досягнень, кожен повинен мати можливість отримувати і розвивати знання та навички;

- науковість – дослідження і розроблення науково обґрунтованих перспективних проєктів;

- міжвідомчої взаємодії як обміном досвіду та використання світових моделей упровадження інклюзивної освіти;

- просвітництво – формування громадської думки про необхідність залучення осіб з особливими освітніми потребами до закла-

дів дошкільної та загальної середньої освіти та задіяння засобів масової інформації в розвінчуванні міфів про недоцільність імплементації інклюзивного навчання;

- універсальність – надання можливості отримання освіти особам незалежно від рівня освітніх труднощів та допомоги;
- безперервність та наступність інклюзивної освіти на всіх рівнях навчання;
- принцип відповідальності – зобов'язання країн провадити політику інклюзії на національному рівні.

Слід зауважити, що діти, які не можуть за станом здоров'я відвідувати заклад освіти, можуть навчатися за індивідуальною формою (наказом Міністерства освіти і науки затверджено «Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»). Зокрема – це здобувачі освіти, які:

- проходять лікування в медичному закладі понад місяць;
- мають високий інтелектуальний рівень розвитку і можуть самостійно оволодіти необхідним обсягом знань;
- навчаються у класах, де кількість учнів менше 5;
- протягом двох років навчання в школі I ступеня встигають оволодіти змістом навчальних дисциплін, що визначають типовим навчальним планом закладу;
- потребують корекції фізичного або розумового (психічного) розвитку.

Отже, інклюзивний навчальний заклад – це заклад освіти, «який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи, форми навчання; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних особливих освітніх потреб дітей; забезпечує сприятливий клімат у шкільному середовищі [31].

Допомогу в адаптації дітей із особливими освітніми потребами до режиму закладу освіти забезпечує медико-соціальний та психолого-педагогічний супровід закладу освіти. Наказом Міністерством освіти і науки України (08.06.2018) «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та

дошкільної освіти» визначаються завдання супроводу, обов'язки та повноваження різнопрофільних фахівців інклюзивного закладу освіти.

Отож у кожному інклюзивному закладі освіти повинна працювати команда психолого-педагогічного супроводу.

До складу психолого-педагогічного супроводу з урахуванням умов інклюзивного навчання в закладах освіти входять:

- постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог, учитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини з особливим потребами тощо;

- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Здійснює загальне керівництво командою супроводу директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, які одночасно виконують обов'язок головуєчого на засіданнях, які відбуваються не менше трьох разів упродовж навчального року, а за потреби скликаються позачергові засідання.

За результатами психолого-педагогічного вивчення дитини з особливими освітніми потребами члени команди супроводу складають індивідуальну програму розвитку дитини. Дана програма погоджується з батьками та затверджується керівником закладу освіти.

Індивідуальна програма розвитку – документ, який забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців із обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних стратегій і підходів до навчання [28].

Упродовж 2-х тижнів із моменту початку освітнього процесу складається індивідуальна програма розвитку і, у разі потреби, переглядається двічі на рік. Коригування індивідуальної програми розвитку здійснюється в разі виникнення в дитини труднощів засвоєння змісту навчального матеріалу галузей знань, або ж виникає необхідність перейти до нового рівня складності виконання завдань.

Освітній процес в інклюзивних класах закладів освіти здійснюється відповідно до Типового освітнього плану. Надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних та групових занять. Команда психолого-педагогічного супроводу формує й узгоджує з батьками розклад занять дитини з особливими освітніми потребами, що проводяться педагогічними працівниками закладу освіти або залученими фахівцями.

Індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії зі здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів [28]. Із переліку галузей знань визначається навчальна дисципліна, кількість годин на її вивчення за роками навчання та тижневе навантаження. Враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, факультативи тощо.

Індивідуальна навчальна програма – документ, що визначає зміст, систему знань, умінь та навичок, які підлягають засвоєнню з кожної навчальної дисципліни у процесі навчання у закладі освіти. Містить зміст розділів і тем матеріалу, що вивчається.

Ефективність освітнього процесу залежить від наданих додаткових послуг, які проводяться під час психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних занять (індивідуальних та групових занять). Важливим чинником забезпечення якості інклюзивного навчання є взаємодія вчителя і батьків дітей із особливими освітніми потребами до освітнього процесу. Адже хто, як не вони найбільше знають про свою дитину.

Реалізувати основи змісту освіти, дібрати такі форми і методи навчання, які сприятимуть загальному розвитку всіх учнів, допоможе вчителю асистент учителя з інклюзивного навчання.

Діяльність асистента вчителя:

- передбачає допомогу в організації освітнього процесу; спостерігає за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, інтересів і потреб; веде документації;
- здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами;

- вивчає особливості розвитку дитини, оцінює її навчальні досягнення, виконання індивідуальної програми розвитку;
- на основі вивчення актуального розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми;
- постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу і батьків про досягнення дитини [36].

Основне його завдання – допомога вчителю в забезпеченні особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами [35, с.120].

До складу команди входить соціальний педагог, до обов'язків якого при роботі з дитиною, яка має адаптаційні освітні труднощі, входить сприяння взаємодії педагогічного колективу закладу освіти з сім'єю, різними соціальними інститутами: службою у справах дітей, соціального захисту, охорони здоров'я, центрів соціальних служб для молоді, громадських організацій. Пророблена робота соціального педагога в цьому напрямі формує навички пристосування до інклюзивного освітнього середовища в дитини з особливими освітніми потребами аби уникнути труднощів у спілкуванні, появи неадекватної реакції та небажаної поведінки, проблеми в стосунках із однолітками тощо.

- Із цією метою соціальний педагог проводить відповідну роботу:
- вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку;
 - спостерігає за стосунками та взаєминами нейротипових дітей і дітей з особливими освітніми потребами в класі та шкільному колективі загалом;
 - досліджує особливості сімейного виховання дітей тощо.

На основі отриманих результатів соціальний педагог розробляє план корекційно-розвивальної роботи, добираючи відповідні форми й методи проведення як соціальної профілактики, так і корекції та реабілітації. Відповідно до плану роботи соціальний педагог проводить бесіди, диспути, тематичні вечори, надає необхідну консультативну соціально-педагогічну допомогу в відновленні соціального статусу та соціальної ролі, підвищенні самооцінки, вихованні соціальної відповідальності тощо; роз'яснює доцільність дотримання соціально значущих норм та правил поведінки, ведення здорового

способу життя; сприяє попередженню негативних явищ у шкільному середовищі, поліпшенню психоемоційного стану дітей.

Загалом соціальний педагог координує взаємодію всіх суб'єктів соціального виховання; сприяє організації соціально корисної діяльності дітей; формує демократичну систему взаємин в шкільному середовищі; залучає різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої та інших видів робіт із дітьми з особливими потребами.

У процесі соціально-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами соціальний педагог повинен:

1. Ознайомитися з особою справою та медичною картою дитини.
2. Знати рівні можливостей дитини в самообслуговуванні, спілкуванні, самоконтролі поведінки тощо.
3. Оцінювати стан освітнього середовища, визначати його відповідність потребам і можливостям дитини, надавати пропозицій щодо внесення змін.
4. Брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку дитини.
5. Проводити зустрічі з батьками й учнями класу (школи).
6. Здійснювати дозвілєву діяльність як у позакласній, так позашкільній діяльності здобувачів освіти.
7. Моніторити рівень адаптованості дитини до інклюзивного освітнього середовища.

Отже, як член команди соціально-педагогічного супроводу, соціальний педагог:

- організовує цілеспрямовану фахову допомогу сім'ї в вирішенні проблем адаптації дитини в новому для неї соціумі;
- формує соціально-педагогічні знання та здатності повсякденного життя в членів сім'ї;
- забезпечує всебічний розвиток дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, формує в неї моральні норми та створює умови для її адаптації;
- надає комплексну педагогічну, корекційно-розвивальну та реабілітаційну допомогу дітям;

- допомагає батькам у створенні адекватних умов виховання дитини відповідно до її віку, індивідуальних особливостей та потреб своєчасного і всебічного розвитку.

Соціальний педагог надає супроводу сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, яку проводить у кілька етапів.

Перший етап – підготовчий, який включає соціально-педагогічну діагностику, допомогу батькам у створенні вдома корекційно-розвивального середовища, консультацію.

Другий етап – практичний, сутність якого полягає в діагностиці дитини, участі в розробці індивідуальної програми, консультації дітей та батьків.

Третій – узагальнюючий полягає в аналізі результатів, досягнутих у роботі з дитиною, розробці рекомендацій для батьків.

Отже, рівноправними учасниками команди супроводу під час інклюзивного навчання є соціальний педагог, учитель і асистент учителя, які відповідно до своїх обов'язків уможливають якісний освітній процес учня з особливими освітніми потребами.

Водночас учасником освітнього процесу дитини, яка має, за висновком фахівців інклюзивно-ресурсного центру, складні порушення розвитку, є асистент. Це може бути фахівець у сфері надання соціальних послуг, соціальний працівник, один із батьків дитини або особа, яка пройшла спеціальне навчання, що підтверджене відповідним свідоцтвом.

Асистент дитини в ході соціального супроводу під час інклюзивного навчання надає дитині з особливими освітніми потребами санітарно-гігієнічну допомогу; організовує пересування в закладі освіти; організовує харчування і допомогу в прийомі їжі; навчає користуватися допоміжними технічними та гігієнічними засобами; спостерігає за станом здоров'я відповідно до медичних рекомендацій.

Отже, пріоритетним напрямом розвитку освіти в Україні стало запровадження інклюзії в освіті, а відтак – інклюзивного навчання, метою якого передбачається навчання дітей із особливими освітніми потребами за місцем проживання; максимальний інтелектуальний, духовний, фізичний, соціальний та патріотичний розвиток кожної дитини з урахуванням її особистих потреб та можливостей.

Упровадження інклюзивної освіти є тривалим, відповідальним і складним процесом, що вимагає ґрунтовних наукових розвідок у різних сферах галузей знань з дотримання основоположних прав людини [19, с. 5].

Підвалинами реформування освітньої системи України в межах упровадження інклюзивного навчання в заклади дошкільної та загальної освіти, стали соціальна програма «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» і діяльність Всеукраїнського фонду «Крок за кроком».

За сприяння Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, до запровадження інклюзивного навчання набуло нових підходів, що дало змогу по-новому підійти до проблеми підготовки фахівців із спеціальності 231 «Соціальна робота», оскільки з уведенням в освітній процес асистента дитини соціальна послуга підтримки під час інклюзивного навчання дітей із різними рівнями освітніх потреб набуває актуальності.

Запровадження інклюзивного навчання, на тепер, здійснюється поступово. Успішність цього процесу залежить від багатьох факторів, зокрема від:

- підготовки висококваліфікованих кадрів для роботи в умовах інклюзії;
- об'єднання зусиль різнопрофільних фахівців;
- створення умов для погодження дій усіх спеціалістів, готових до активної взаємодії;
- зміни ставлення суспільства до дітей даної категорії;
- посилення фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення методичного та кадрового забезпечення інклюзивної освіти.

Однак позитивні зміни щодо запровадження української інклюзивної освіти однозначно є, проте ще необхідно докласти чимало зусиль задля забезпечення рівного доступу до освіти всіх членів суспільства.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3 (березень). С. 10-14.
2. Бондар В.І. Інклюзивне навчання: підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта*. 2010. 319/20 (21-28 квітня). С. 13-17.

3. Бондар Т.І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №7. С. 153-162.
4. Демченко І.І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка». 2013. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/902/1/INKLUS_PEDAGOGIKA_tesy.pdf.
5. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / О.О. Патрикеєва, Н.З. Софій, І.В. Луценко, І.П. Василяшко; під заг. ред. В.І. Шинкаренко. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.
6. Інклюзивне навчання. URL:<http://uk.wikipedia.org>.
7. Інклюзія для всіх: освітня політика та практика. URL:<https://mon.gov.ua>.
8. Калініченко І.О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Філософія освіти*. 2011. №1 (98). С. 12-18.
9. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №2. С. 7-18.
10. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
11. Колупаєва А.А. Освітнє реформування: методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №1 (85). 2018. С. 7-13.
12. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Вступ до інклюзивної освіти. Київ: Науковий світ, 2010. 20 с.
13. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
14. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 80 с.
15. Концепція розвитку інклюзивної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010. №91. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku/inklyuzivnogo-navchannya>
16. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. *Педагогіка і психологія*. 2011. 32. С.28-35.
17. Кучерук О.С., Бойчук Ю.Д. Професіограма вчителя інклюзивної школи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. студ. та молодих учених (Суми, 25-26 квітня 2013 р.)*. Суми: Вид.-во СумДПУ ім. Макаренка А.С., 2013. С. 42-48.
18. Мартинчук О.В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2016. №1 (32). С.200-205.

19. Мартинчук О.В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
20. Нормативно-правова база / Міністерство освіти і науки України. mon.gov.ua/.../normativno-pravova-bazal.html.
21. Нормативно-правова база в сфері інклюзивної освіти. URL:http://www.ussf.kiev.ua/ielegalframework/?page_nom=1.
22. Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання / *Інструктивно-методичний лист МОН, молоді та спорту №1/9-384* від 18.05.2012 р. URL:http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/
23. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с.
24. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
25. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами від 21.07.2021 №765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
26. Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 №305. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
27. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 06.03.2019 №221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
28. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. Урядовий кур'єр від 04.10.2017. №186.
29. Прядко Л.О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №4. С. 444-450.
30. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія / О.І. Рассказова. Харків: ФОП Шейніна О.В., 2012. 468 с.
31. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94
32. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: навч.-метод. посіб. для соціальних працівників і соціальних педагогів / за ред. проф. А.Й. Капської. Київ: ДЦССМ, 2003. 168 с.

33. Тамм А.Є., Стецюра Т.П. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень в сучасній Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2012. №1. С. 78-86.
34. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ-2000», 2019. 264 с.
35. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності: посібник. Київ: центр учбової літератури, 2019. 248 с.
36. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя. URL:http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675
37. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. №2. С. 24-28.

2.4. Сучасні підходи щодо використання арт-терапії у соціальній інклюзії

W tej części monografii zwrócono uwagę na współczesne naukowe podejścia do zastosowania arteterapii w procesie włączenia społecznego. Znaczenie integracji społecznej, poszukiwania poprawy jakości życia i zdrowia psychicznego osób niepełnosprawnych w różnych okolicznościach życiowych jest dziś koniecznością. W opracowaniu dokonano analizy innowacyjnych metod arteterapii oraz zdefiniowano warunki sprzyjające pomyślnej integracji ze społeczeństwem.

Znaczenie arteterapii rośnie i cieszy się dużym zainteresowaniem wśród naukowców, praktyków i społeczeństwa ze względu na jej potencjalne korzyści i szeroki zakres zastosowań. Skuteczność przejawia się w osiąganiu określonych celów, w tym wsparciu psychospołecznym, rozwoju umiejętności komunikacyjnych. Jest to potężne narzędzie wspierające zdrowie psychiczne i społeczne.

W pracy analizowane są kryteria decydujące o skuteczności doboru metod i technik arteterapeutycznych. Uwaga została skupiona na znaczeniu wybranych technik, uwzględnieniu indywidualnych cech każdej osoby. Ważny jest także kontekst zastosowania arteterapia przyjmuje miejsce: fitoterapia, bajkoterapia, koloroterapia, terapia ruchem, dramaterapia, muzykoterapia.

Ogólnie rzecz biorąc, metody arteterapii przyczyniają się do poprawy jakości życia i stanu psychicznego osób niepełnosprawnych. Różne środki i techniki artystyczne przyczyniają się do dobrego samopoczucia fizycznego, emocjonalnego i psychicznego. Terapia poprzez sztukę jest skuteczną formą poprawy jakości życia i stanu psychicznego osób potrzebujących pomocy.

Słowa kluczowe: arteterapia, włączenie społeczne, sfera społeczna, techniki arteterapeutyczne.

This text highlights modern scientific approaches to the use of art therapy in social inclusion. The importance of social integration, the search for improving the quality of life and mental health of people with disabilities in various life circumstances are a necessity today. The study offers an analysis of innovative methods of art therapy and the definition of conditions that contribute to successful integration into society.

The relevance of art therapy is growing and attracting significant interest among academics, practitioners and the public due to its potential benefits and wide range of applications. Effectiveness is manifested in the achievement of certain goals, including psychosocial support, development of communication skills. It is a powerful tool for supporting mental and social health.

The criteria that determine the effectiveness of the choice of art therapy methods and techniques are analyzed, attention is focused on the significance of the chosen techniques, the individual characteristics of each person are taken into account, as well as

the context in which art therapy takes place: phytotherapy, fairy-tale therapy, color therapy, movement therapy, drama therapy, music therapy therapy.

In general, art therapy methods contribute to improving the quality of life and psychological state of persons with disabilities. Various artistic means and techniques contribute to physical, emotional and psychological well-being. Art therapy is an effective form of improving the quality of life and psychological state of people who need help.

Keywords: *art therapy, social inclusion, social sphere, art therapy techniques.*

Соціальна інклюзія («включення, долучення») з'явилась як результат переходу суспільства до соціальної політики, яка базується на соціальній моделі інвалідності. Фактично це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності. Це забезпечення таких умов, за яких усі діти й дорослі могли б брати участь у житті суспільства як рівноправні його члени, яких поважають і які роблять свій внесок у суспільний розвиток.

Наріжними каменями концепції соціальної інклюзії стосовно осіб з інвалідністю є *цінування, визнання і повага* щодо окремих осіб. Це, зокрема, передбачає визнання відмінностей у розвитку людей. *Розвиток людини* потребує надання їй можливостей для навчання та самовдосконалення, творчого інтелектуального зростання особистості, вибору дітьми і дорослими такого життя, яке вони цінують і яке заслуговує на підтримку. Також фінансової підтримки соціальних програм, так, щоб люди з інвалідністю могли повною мірою, нарівні з іншими, брати участь у житті суспільства.

Актуальність арт-терапії зростає і привертає значний інтерес серед науковців, практиків та громадськості через її потенційні переваги і широкий спектр застосувань з диферентними категоріями клієнтів.

Тому необхідною стає підготовка майбутніх фахівців, здатних використовувати арт-терапію як сукупність творчих прийомів та операцій для зміни стереотипів поведінки особистості, активізації внутрішніх ресурсів і підвищення адаптаційних можливостей за допомогою різних форм і видів мистецтва.

На думку О.Л. Вознесенської, арт-терапія – це метод зцілення за допомогою творчого самовираження. Не терапія або лікування, а саме зцілення – досягнення цілісності [3, 20]. Тому і основними

завданнями її виступають: акцентування уваги клієнта на його відчуттях і почуттях; створення необхідних умов для вербалізації думок та почуттів; допомога клієнту знайти соціально прийнятний вихід як позитивним, так і негативним почуттям.

Методи арт-терапії мають численні переваги у соціальній роботі і можуть бути корисними для певних аспектів роботи з клієнтами та спільнотами. Ось деякі з їхніх переваг:

- 1. Сприяє самовираженню:** арт-терапія допомагає клієнтам виразити свої почуття, думки і досвід у творчій формі, навіть якщо вони не вміють або не можуть це зробити словами. Це важливо для тих, хто стикається із проблемою у висловленні своїх емоцій.
- 2. Знижує стрес і тривожність:** робота з мистецтвом може допомогти клієнтам знизити рівень стресу та тривожності, а також розслабитися в ситуаціях, де переживають емоційні та психологічні труднощі.
- 3. Підтримує комунікацію:** арт-терапія може покращити здатність клієнтів до спілкування та встановлення взаєморозуміння з групами, або для праці з клієнтами, які мають проблеми зі спілкуванням.
- 4. Сприяє інсайту:** робота з образами та символами, які виникають під час арт-терапії, може допомогти клієнтам зрозуміти свої власні думки та почуття, а також розкрити глибше розуміння самого себе.
- 5. Розвиває креативність:** сприяє розвитку креативних навичок та допомагає клієнтам розкрити свій потенціал.
- 6. Спільні заняття:** групова арт-терапія може об'єднати людей в спільноту, підтримати взаємодію та встановити позитивні відносини.
- 7. Зменшення стигми:** арт-терапія може сприяти зменшенню стигми, пов'язаної з психічними розладами, шляхом відкритого виразу емоцій та думок.

Л.Ю. Полторак у своїй роботі на основі переліку послуг в Законі України «Про соціальні послуги» та функціональних можливостей арт-терапії в соціальній роботі виділила основні напрями, за якими доцільно працювати з клієнтами: використання арт-терапії у процесі психологічної діяльності соціальних працівників, у процесі навчально-виховної діяльності соціальних працівників, у процесі превентивної та просвітницької діяльності. Кожний із напрямів реалізує всі

функції роботи соціального працівника з різними категоріями клієнтів [7].

Арт-терапія (лат. *ars* – мистецтво, грец. *therapeia* – лікування) – сучасний метод соціальної адаптації, особливо важливий для осіб з інвалідністю, які, як правило, з незалежних від них причин є соціально дезадаптованими. Проте лікування мистецтвом не лише зцілює, але й інтегрує їх у суспільство.

Термін «арт-терапія» з'явився в 1940-х роках ХХ століття і був введений розмаїтими практиками та психологами, які використовували мистецтво в якості засобу психотерапії та реабілітації. Один із піонерів арт-терапії, американський художник і психіатр Адріан Гільдер використовував термін «арт-терапія» у своїй роботі. Він окреслює поняття арт-терапії як засіб для розкриття, виразу та обробки емоцій, думок і досвіду клієнтів у терапевтичних цілях. Арт-терапія може включати в себе різні мистецькі форми, такі як живопис, скульптура, музика, танець, театр, колаж і багато інших. З того часу арт-терапія розвинулася як психотерапевтичний підхід і знайшла застосування в різних сферах, включаючи психіатрію, психологію, соціальну роботу, освіту та реабілітацію. Вона допомагає покращити психічне здоров'я, підтримувати реабілітацію, знижувати стрес і тривожність, а також сприяє саморозвитку і самовираженню.

В Україні арт-терапію розглядають як окремий вид діяльності, як додаткову спеціалізацію психіатри, психотерапевти, її методи використовують вчителі, психологи, музейні працівники. Системно описують і досліджують практики використання арт-терапії в нашій країні такі науковці:

- Фітотерапія – І. Борейчук
- Казкотерапія – О. Бреусенко
- Кольоротерапія – Л. Волкова
- Рухова терапія – Л. Мова
- Драмотерапія – О. Плетка
- Музична терапія – Г. Побережна.

Усі науковці звертаються до використання мистецтва як засобу формування ціннісних орієнтирів особистості, оскільки саме мистецтво відіграє важливу роль у формуванні художньо-естетичних смаків, уподобань та ідеалів культури людини. Воно охоплює есте-

тичні, гуманістичні, пізнавальні, моральні цінності та впливає на духовне становлення особистості.

В Україні інтерес до арт-терапії сьогодні значно зріс. Зокрема, А. Драй у своїй науковій роботі проводила дослідження на базі навчально-виховного комплексу (НВК) № 3 міста Кам'янець-Подільського.

Дослідження сімейної ситуації (за методикою «Кінетичний малюнок сім'ї») [4].

Респонденти дослідження – учні 4-А класу, віком від 10 до 11 років. У дослідженні взяло участь всього 15 осіб.

Метою експериментального дослідження було вивчення міжособистісних стосунків у сім'ї дітей молодшого шкільного віку (від 6–7 до 11 років), з'ясування внутрішньосімейних відносин у сім'ях, які опинились в СЖО.

Експериментальне дослідження включало аналіз малюнків дітей.

Отже, порівнюючи малюнки дітей, ми дійшли таких висновків:

- 1) у сім'ях, які опинились в СЖО, діти переживають почуття знедоленої людини себе в сім'ї на 20% вище, ніж їх однолітки в благополучних сім'ях;
- 2) у 100% малюнків відсутній батько, тим самим дитина з сім'ї, яка опинилась в СЖО, виражає своє амбівалентне відношення до нього, тоді як в благополучних сім'ях батько присутній у всіх малюнках;
- 3) різне відношення до братів і сестер та мала значущість бабусь і дідусів, особливо в благополучних сім'ях;
- 4) діти з сімей, які опинились в СЖО, в 40% виражають свою потребу в батьківській любові, увазі;
- 5) потреба в спілкуванні виражена у 25% дітей з благополучних сімей, в сім'ях, які опинились в СЖО, – вона взагалі відсутня;
- 6) порушення внутрісімейних контактів спостерігається у 35% дітей з сімей, які опинились в СЖО, дещо нижчий цей показник в благополучних сім'ях – 10%;
- 7) у сім'ях, які опинились в СЖО, більше виражена замкнутість, імпульсна агресія, чим в благополучних сім'ях в середньому на 10–15%;
- 8) відсутність дитини на малюнку у благополучних сім'ях (20%), а в сім'ях, які опинились в СЖО – 60%;

9) у групі дітей з благополучних сімей переважає висока самооцінка (25%), а у дітей з сімей, які опинились в СЖО, — низька самооцінка (35%).

1. Симптомокомплекс — сприятлива сімейна ситуація (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Сприятлива сімейна ситуація (%)

| Виділені показники | Сім'ї, які опинились в СЖО | Благополучні сім'ї |
|---------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Зображення всіх членів сім'ї | 20% | 80% |
| Зображення першими людей | 40% | 60% |
| Загальна діяльність всіх членів | 20% | 80% |
| Відсутність ізольованих членів | 60% | 70% |
| Хороша якість ліній | 40% | 80% |

Отже, сприятлива сімейна ситуація, що включає зображення веселих осіб, зображення спільної діяльності всіх членів родини, хорошу якість ліній, має невисокі показники в сім'ях, які опинились в СЖО, і високі показники у благополучних сім'ях. Як з'ясувалося, дуже поширеною особливістю малюнків є зображення неповного складу сім'ї. Часто діти не зображували себе або, навпаки, малювали лише себе. Такі малюнки свідчать про емоційне відчуження, конфліктність у родині, так би мовити, з різним забарвленням. Дитина, яка відмовляється або «забуває» намалювати себе, дуже ймовірно, відчувається винною у несприятливій сімейній ситуації.

Застосовують яскраві колірні відтінки 30% дітей з благополучних сімей, а в дітей з сімей, які опинились в СЖО, кольорові відтінки 13%. Зображення першими різних предметів, а не людей, на багатьох малюнках говорить про емоційну заклопотаність сімейною ситуацією. Діти ніби відкладають малювання членів сім'ї, а зображують речі, які не наповнені сильною емоційною значущістю (машини, будинки, геометричні фігури, предмети побуту).

2. Симптомокомплекс — тривожність (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Ознаки тривожності (%)

| Виділені показники | Сім'ї, які опинились в СЖО | Благополучні сім'ї |
|-------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Наявність штрихування | 60% | 70% |
| Лінія з сильним натиском | 20% | 30% |
| Перебільшена увага до деталей | 40% | 70% |
| Стирання | 60% | 10% |

40% дітей з сімей, які опинились в СЖО, та 70% благополучних сімей почали малюнок із зображення різних предметів (меблів, кімнат, техніки, вікон і т.д.). Вони ніби «застрягали» на предметах, зволікаючи почати момент малювання людей. Тривожність і страх дітей відображають надміру заштриховані олівцями постаті батьків. Стосунки дітей з батьками, як свідчать малюнки, не надто близькі — часто їхні постаті зображені відокремлено одна від одної.

3. Симптомокомплекс — конфліктність (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Конфліктність (%)

| Виділені показники | Сім'ї, які опинились в СЖО | Благополучні сім'ї |
|---------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Бар'єри між фігурами | – | – |
| Виділення окремих фігур | 20% | 10% |
| Ізоляція окремих фігур | 20% | 10% |
| Переважання речей | 80% | 60% |
| Відсутність деяких членів сім'ї | 100% | 30% |

Отже, про конфліктність і напружені взаємостосунки у сім'ї більшою мірою свідчить відсутність на малюнку деяких членів сім'ї (100% — дітей з сімей, які опинились в СЖО, 30% — дітей з благополучних сімей).

Відсутність деяких членів сім'ї (100% — дітей з сімей, які опинились в СЖО, 30% — дітей з благополучних сімей) характеризується тим, що дітям вони є менш емоційно привабливі, з якими склалися конфліктні стосунки. Також на деяких малюнках була відсутність «Я» — це характеризується відчуттям ізольованості, неприйняття дитини.

4. Симптомокомплекс — відчуття неповноцінності (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Відчуття неповноцінності (%)

| Виділені показники | Сім'ї, які опинились в СЖО | Благополучні сім'ї |
|--|----------------------------|--------------------|
| Відсутність автора | 60% | 20% |
| Зображення себе останнім | 40% | 10% |
| Ізоляція автора від інших | 20% | 10% |
| Маленькі фігури | 40% | 50% |
| Розташування фігур на нижній частині листа | 20% | 20% |

Отримані результати малюнкових тестів свідчать про почуття відчуженості, що переживається дитиною, неповноцінність порушених сімейних відносин, емоційну залежність, відчуття невпевненості, потребу в захисті і турботі. Зображення себе останнім було помітним у дітей з благополучних сімей — 40%, також зображені маленькі фігури на малюнках дітей з сімей, які опинились в СЖО — 40 %.

5. Симптомокомплекс — ворожість в сімейній ситуації (табл. 2.6)

Таблиця 2.6

Ворожість в сімейній ситуації (%)

| Виділені показники | Сім'ї, які опинились в СЖО | Благополучні сім'ї |
|-------------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Агресивна позиція фігур | – | – |
| Деформована (нечітка) фігура | 60% | 30% |
| Руки розкинуті в сторони | 60% | 30% |
| Пальці рук у вигляді довгих паличок | 40% | 30% |

У 60% діти з сімей, які опинились в СЖО, намалювали розкинуті в сторони руки, пальці у вигляді довгих паличок в матері, а також і у самого автора, також і у дітей з благополучних сімей це було помічено (30%) — це свідчить про ознаки агресивності в сімейній ситуації. Розміщення малюнка дітьми на листі паперу дозволило нам одержати наступну інформацію: 10% дітей з сімей, які опинились в СЖО, розміщують малюнок в центрі листа (потреба дбайливого контролю за ради збереження психологічної рівноваги).

У більшості малюнків дітей з сімей, які опинились в СЖО, присутня мама, більш ніж в 40% випадків малюнок чіткий, промальовані всі деталі, у дітей з благополучних сімей на 80% малюнки є чіткими, промальовані всі деталі. Тато в дітей з сімей, які опинились в СЖО, в усіх малюнках відсутній, а у дітей з благополучних сімей 20%. В основному тато і мама розташовані на малюнках на відстані одне від одного, що може свідчити про дискомфортні стосунки між ними.

Сама дитина зустрічається більш ніж в 70% малюнків. Найчастіше розташовані або на відстані від фігур батьків, або поряд з одним із них.

Таким чином, порівнявши результати діагностики симптомокомплексів у дітей, які з сім'ї, яка опинилась в СЖО, можна зробити висновок про те, що відсутність одного з батьків або присутні

конфліктні ситуації негативно впливають на особистість дитини і призводять до таких рис, як почуття неповноцінності, тривожність, конфліктність, ворожість, замкнутість, невпевненість у своїх силах, потреба у спілкуванні.

Отже, тест «Кінетичний малюнок сім'ї» допомагає дослідити міжособистісні стосунки в сім'ї, виявити особливості сприйняття дитиною сімейної ситуації, взаємини з іншими членами сім'ї та свого місця в сім'ї.

Підводячи підсумок дослідженню, А. Драй у своїй науковій роботі на тему «Використання арт-терапевтичних методів в роботі соціального педагога з сім'ями», дійшла наступних висновків, що відсутність одного з батьків або присутність сімейних конфліктних ситуацій негативно впливає на розвиток особистості дитини та можливі формування різних вад особистісного розвитку.

Визначення відношення дитини до сім'ї (за методикою «Малюнок дерева») [4].

Базою дослідження виступала Кам'янець-Подільська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 1 з поглибленим вивченням німецької мови. Респонденти дослідження – учні 6 класу, віком від 12 до 13 років. У дослідженні взяло участь всього 15 осіб.

Метою експериментального дослідження було визначення ставлення дитини до себе, характер взаємовідносин дитини з оточенням, визначення відношення дитини до сім'ї.

Експериментальне дослідження включало аналіз малюнків.

Результати аналізу малюнків занесені у таблицю (табл. 2.7)

Таблиця 2.7

Аналіз малюнків за методикою «Малюнок дерева»

| Параметри малюнка | Кількість виборів (%) |
|--|-----------------------|
| 1. Загальний розмір дерева | |
| ● Велике (більш як 2/3 аркуша) | 53% |
| ● Розмір дерева 1/2 – 2/3 аркуша | 33% |
| ● Зменшення розміру дерева (до 1/3 аркуша й менше) | 13% |

| 2. Розміщення дерева на аркуші | |
|--|-----|
| ● У верхній частині | 7% |
| ● У нижній | 27% |
| ● Зсунуте ліворуч | 53% |
| ● Зсунуте праворуч | 13% |
| 3. Товщина стовбура | |
| ● Дерево дуже мале (буквально 2–4 см), але при цьому стовбур товстий (2 см і більше) | – |
| 4. Форма стовбура | |
| ● У вигляді «моркви» догори гострим кінцем | 13% |
| ● «Морква» гострим кінцем донизу | – |
| 5. Тип дерева | |
| ● Листяне дерево | 93% |
| ● Хвойне дерево | 7% |
| ● Пальма | – |
| 6. Крона | |
| ● Наявність замкненого силуету крони | 53% |
| ● Крона не замкнена | 47% |
| 7. Співвідношення крони і величини дерева у цілому | |
| ● Крона складає 1/2–2/3 величини дерева | 67% |
| ● Збільшення або зменшення крони | 33% |
| 8. Листя | |
| ● Наявність листя (або замкненого силуету крони) | 53% |
| ● Відсутність листя, кілька листочків на голих гілках, листя, що опало | 20% |

| | |
|---|-----|
| ● Промальовування листя | 20% |
| ● Хаотична змальовка крони | 7% |
| 9. Дупло | |
| ● коли з дупла хтось висовується або ж хтось у ньому сидить | 7% |
| 10. Сонце | |
| ● Сонце ліворуч | – |
| ● Сонце праворуч | 7% |
| 11. Хмаринки | |
| ● Хмаринки ліворуч | 7% |
| ● Хмаринки праворуч | – |
| ● Суцільні хмаринки по усій горі аркуша, хмари брудно-сіро-синього кольору | – |
| 12. Пеньок поруч із деревом | |
| ● Поруч із деревом (або відсутній, через дорогу, через річку) | – |
| ● Стовбур дерева не тонший за пеньок | – |
| ● Тонше | – |
| 13. Товсті гілки | |
| ● одна або кілька явно нижчі за крону й окремо від неї | – |
| 14. Пониклі, тонкі гілки, тонкий стовбур, слабе натискання | |
| ● Наявність | 13% |
| 15. Малюнок дерева займає весь аркуш | |
| ● Стовбур та крона навіть не помістилися на аркуші повністю (вийшли за верхній край аркуша) | 7% |

| | |
|---|-----|
| 16. Яблука на дереві | |
| ● Або будь-які фрукти, квіти, метелики | 20% |
| 17. Використання кольору | |
| ● Використання чистих яскравих кольорів | 60% |
| ● Використання чорного, брудно-сірих, брудно-коричневих кольорів | – |
| ● Відсутність кольору | 40% |
| 18. Стовбур, розщеплений у верхній частині | |
| ● явно розходиться від середини | 20% |
| 19. Дерево, розщеплене донизу, або стовбури, що перехрещуються | |
| ● Наявність | – |
| 20. З крони дерева «виростають» самостійні дерева з кронами | |
| ● Наявність | – |
| 21. Стовбур замкнений | |
| ● Фактично являє собою дві паралельні палки, або схожий на дошку від паркана, яку рівно зрізали зверху; гілки грубі, товсті, схожі на колоди або дошки паркана, розходяться перпендикулярно від стовбура, листя немає | – |

Проаналізувавши результати, які наведені у таблиці, підводячи підсумок дослідженню, А. Драй у своїй науковій роботі на тему «Використання арт-терапевтичних методів в роботі соціального педагога з сім'ями», дійшла наступних висновків, що кожний параметр малюнка має свої підпункти, які є важливими для результату нашого дослідження. Параметр «загальний розмір дерева» відображає емоційно забарвлене відчуття власної цінності та значущості.

У 53% дітей розмір дерева більше як $\frac{2}{3}$ аркуша — це свідчить про впевненість в собі, повноту життя, а 13% намалювало дерево розміром $\frac{1}{3}$ аркуша, тобто відсутність впевненості в собі. Розміщення дерева на аркуші також відіграє важливу роль. 53% дітей розмістили дерево ліворуч — дитина тяжіє до матері, перебуває під її впливом, а у верхній частині аркуша — 7%, свідчить про мрійливість дитини, відсутність схильності до активних дій. Наступний параметр «форма стовбура». Діти зобразили стовбур у вигляді «моркви» догори гострим кінцем (13%) — інтерпретується як інфантильність, збереження установок та манери поведінки, властивих молодшим дітям. Більшість намалювало листяне дерево (93%), що свідчить про нормальні у дітей стосунки з людьми, а 7% — хвойне дерево — «колючі» взаємини з людьми (глузування і т.ін.). Крона характеризує комунікативну сферу. Наявність на малюнку замкненого силуету крони є у 53% дітей, що свідчить про обмежене, чітко визначене коло спілкування, а коли крона не замкнена (47%), дитина відкрита, готова до встановлення нових контактів. Співвідношення крони і величини дерева у цілому відображає потребу у спілкуванні. У більшості дітей крона складає $\frac{1}{2}$ – $\frac{2}{3}$ величини дерева (67%), то потреба у спілкуванні відповідає «нормі», збільшення або зменшення крони (33%) відображає підвищення або зниження потреби у спілкуванні щодо звичайного рівня її прояву. Наявність листя (або замкненого силуету крони) на малюнку — 53%, свідчить про те, що потреба у спілкуванні задовольняється, а наявність хаотичної змалювання крони у 7% малюнків характеризує непостійність, хаотичність спілкування, за якого вибірковість контактів або врахування індивідуальних особливостей партнера відсутні. Тільки у 7% на малюнку зображено, що у дуплі хтось сидить. Це свідчить про наявність некерованих імпульсів, які періодично підштовхують дитину до здійснення вчинків («дрібних капостей»), ніяк не властивих її поведінці. Дорослі, як правило, не вірять, що така гарна дитина могла це зробити. На малюнках наявність сонця і хмаринок є у 7%. Сонце на цих малюнках, розміщене праворуч, свідчить про авторитет, тиск з боку батька (рідше дідуся). Хмаринки були розташовані ліворуч — це втрата контакту з матір'ю, відсутність її виховного впливу. Пониклі, тонкі гілки, тонкий стовбур, слабке натискання (13%) характерні для малюнків чутливих, вразливих, тривожних дітей. У дітей, в яких малюнок дерева займає

весь аркуш, спостерігається надмірна активність дитини. На деревах присутні яблука (або будь-які фрукти, квіти, метелики) — 20%, це свідчить про симбіотичний зв'язок з матір'ю, залежність від матері, прихильність до неї й природне підпорядкування її впливові. У своїх малюнках для розфарбування діти використовували в більшості чисті яскраві кольори (60%), що характеризує нормальний емоційний стан. Зображений на малюнках стовбур, розщеплений у верхній частині (явно розходить від середини) — 20%, свідчить про наявність установок, що конфліктують; про інтереси, які важко узгоджуються; про неможливість здійснити вибір; про прагнення зберегти й те й те. Така ситуація може провокувати істерики, поведінкові зриви, довести до неврозу.

Отже, можна сказати, що у більшості дітей нормальні відносини з оточуючими, але їх коло спілкування обмежене та чітко визначене. Потреба у спілкуванні задовольняється і відповідає нормі. Щодо ставлення дитини до сім'ї, то тут можна зробити висновок про те, що деякі діти втратили контакт з матір'ю, а інші діти навпаки – мають симбіотичний зв'язок з матір'ю, прихильні до неї. У малої кількості дітей відчутний авторитет, тиск з боку батька (рідше дідуся). Це свідчить про те, що у дітей різне ставлення до сім'ї. Арт-терапія має переваги перед іншими методами роботи соціального працівника: не має обмежень у використанні, допомагає встановлювати відносини між людьми, є хорошим способом соціальної адаптації.

Основні переваги арт-терапії для таких учасників включають:

- 1. Самовираження:** учасники можуть виразити свої почуття, думки та досвід через мистецтво, навіть якщо вони мають обмеження у вербальному спілкуванні.
- 2. Підтримка спільноти:** арт-терапевтичні проекти можуть створювати спільноту, в якій учасники відчують підтримку один одного та можливість встановити позитивні соціальні зв'язки.
- 3. Сприяння саморозвитку:** розвиток креативних навичок, самовираження і самосвідомості, що сприяє саморозвитку та розкриттю внутрішнього потенціалу.
- 4. Зниження стресу і тривожності:** учасники можуть використовувати мистецтво для зниження рівня стресу і тривожності, покращення психічного благополуччя та збільшення рівня релаксації.

Продуктом арт-терапії є:

- малюнки до художніх творів;
- ліплення героїв з пластиліну, глини, тіста;
- казкотерапія (створення казок, їх написання, придумування кінцівки казки, інтерпретація казки, обговорення казок та аналіз);
- лялькотерапія (виготовлення ляльки, «оживлення» ляльки та її використання);
- створення колажу (за темами підручника чи колаж сцен із твору);
- простий олівець (візуальне малювання образу головного героя за його характеристиками);
- техніка виконання картин за номерами, в результаті якої теж виходить оригінальна власна картина (пазли).

Ці методи роботи дуже цікаві, вони є і арт-терапією, і релаксацією, і виявом творчості водночас.

Арт-терапія є потужним інструментом для підтримки та зміни життя учасників, незалежно від їхніх індивідуальних проблем і викликів.

Наприклад, проєкт «Картини для вух» в Гельсінкі, Фінляндія, – це дуже цікава ініціатива, спрямована на створення можливостей для незрячих і слабозорих осіб насолоджуватися мистецтвом і культурою через звук та інші сенсорні досвіди. Основна ідея проєкту полягає в тому, щоб перетворити візуальні мистецькі твори на аудіо-записи та інші сенсорні форми сприйняття, які можуть бути доступні незрячим і слабозорим людям. Це може включати в себе аудіогіди для виставок, аудіодескрипції картин, звукові рекреації мистецьких робіт та інші інноваційні підходи.

Створення залу для сліпих у Муніципальному музеї міста Беллузю є значущою подією у сфері інклюзивного доступу до мистецтва та культурної спадщини. Ця ініціатива свідчить про зусилля сприяти рівному доступу до мистецтва для всіх громадян, включаючи незрячих та слабозорих. Зал для сліпих із тривимірними репродукціями відомих полотен дозволяє незрячим відвідувачам «доторкатися» до мистецтва та відчутти текстури, форми і композиції. Такі тривимірні репродукції створюються за допомогою комп'ютерних технологій і можуть бути точними відображеннями оригінальних творів мистецтва.

Проведення екскурсійного дня для сліпих у Музеї природничої історії у Відні є важливим кроком в розвитку інклюзивного доступу до культурних інституцій та наукових музеїв. Під час такого екскурсійного дня для сліпих можуть використовуватися різні методи та засоби, які дозволяють незрячим відвідувачам отримати інформацію про експонати та наукові відкриття. Це може включати в себе аудіогіди, які надають звуковий опис експонатів та їхнього походження, а також можливості для дотику до моделей та репродукцій.

Виставка «Почуття і чуттєвість,» на якій були представлені роботи фіналістів першого у Британії конкурсу творів мистецтва, спрямованих на сприйняття незрячими людьми, є важливою культурною подією. Ця ініціатива свідчить про важливість розробки мистецьких робіт, які можуть бути доступні для всіх, незалежно від їхніх здібностей у баченні. Роботи, створені для цього конкурсу і виставлені на виставці, можуть включати в себе різні сенсорні аспекти, які дозволяють незрячим відвідувачам відчувати і розглянути мистецтво через інші сенси, такі як дотик, слух та відчуття. Усі вони супроводжувалися звуковим описом і підписами шрифтом Брайля.

Постійна експозиція предметів, які можна відчувати на дотик, в берлінському музеї Йоганна Августа Цойне є цікавим прикладом інклюзивного підходу до культурної спадщини та музейної роботи. Ця експозиція присвячена історії і проблематиці сліпоти та дозволяє відвідувачам відчувати та розглянути різні об'єкти та матеріали на дотик. Такі експозиції надають можливість незрячим і слабоворим людям поглибити своє розуміння світу через відчуття і дотик. Вони можуть дозволити відвідувачам доторкатися до різних матеріалів, структур, об'єктів та репродукцій мистецьких робіт, що робить культурний досвід більш доступним та інклюзивним. Ця експозиція також може створювати обізнаність щодо історії та досвіду незрячих осіб, розширюючи розуміння суспільства про цю проблематику. Вона сприяє інклюзивності та рівному доступу до культурних ресурсів та музейної спадщини [6].

Отже, методи арт-терапії займають значне місце у професійній діяльності соціальних працівників, соціальних педагогів, психологів та відіграють важливу роль у наданні якісної допомоги та підтримки клієнтів. Вони стають ефективним інструментом у роботі з різними групами клієнтів та в різних ситуаціях. Ключовими аспектами ролі

арт-терапії у професійній діяльності є: психосоціальна підтримка, яка дозволяє надавати допомогу клієнтам, які пережили травми, втрати або інші складні ситуації. Помагає клієнтам розслабитися, виразити свої емоції та займатися процесом відновлення. Протегує роботу з різними групами, такими як діти, підлітки, дорослі, старші люди, а також особи з інвалідністю. Арт-терапія сприяє встановленню позитивних інтерацій та відносин, побудові довіри та ефективній співпраці. Завдяки арт-терапії є змога допомогти знизити стигму, пов'язану з психічними розладами та іншими проблемами здоров'я, шляхом відкритого виразу емоцій і думок. Така техніка впливає на самовизначення і розвиток креативності, здатності до самовираження та самосвідомості, що приймається як процес особистісного розвитку. Арт-терапія може бути частиною процесу відновлення та реабілітації, допомагаючи відновити функції та самоповагу.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти: зб. наук. праць / за заг. ред. Бойчука Ю.Д. – Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2020. – 376 с.
2. Бабій І.В. Теорія і практика арт-терапії: Навчально-методичний комплекс / І.В. Бабій. – Умань : Алмі, 2014.
3. Вознесенська О.Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості / Вознесенська О.Л. // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : [Зб. наук. праць] / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка. – № 3 (29). – С. 40–47.
4. Драї А. Використання арт-терапевтичних методів в роботі соціального педагога з сім'ями: наук. роб. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 30.
5. Енциклопедичний словник з арт-терапії / О.Л. Вознесенська, О.М. Снар, О.А. Бреусенко-Кузнецов, О.О. Деркач, Л.В. Мова та ін. ; за заг. наук. ред. О.Л. Вознесенської, О.М. Снар. Київ: Видавець «ФОРМ НАЗАРЕНКО Т.В.», 2017. – 464 с.
6. Наконечна О.В. Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога : методичні рекомендації до спецкурсу «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності» / О.В. Наконечна. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ імені О. Довженка, 2015. – 80 с.
7. Полторак Л.Ю. Арт-терапія в соціальній роботі : навчальний посібник / Полторак Л.Ю. – Херсон : ФОРМ ГРІНЬ Д.С., 2014. – 152 с.
8. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології. Київ : Слово, 2016. – 128 с.

2.5. Рухотерапія осіб похилого віку

З роками усвідомлення літніми людьми ключової ролі фізичної активності зростає. Про це свідчить залучення літніх людей до регулярних занять фізичними вправами. Метою цього дослідження було охарактеризувати звички до фізичної активності людей похилого віку за допомогою ЛФК.

Ключові слова: *люди похилого віку, рухова активність, підготовленість людей похилого віку*

Over the years, the awareness of seniors about the key role played by physical activity is increasing. This is evidenced, for example, by the involvement of older people in undertaking regular exercise. The aim of the study was to learn about the habits of physical activity in seniors through movement therapy.

Keywords: *the elderly, physical activity, functionality of elderly adults.*

Wstęp

Aktywność fizyczna w dzisiejszych czasach spełnia kluczową rolę. W mniejszym czy większym stopniu dotyczy człowieka w każdym okresie jego życia.

W wieku podeszłym ruch stanowi podstawowy cel zachowania zdrowia, zarówno psychicznego jak i fizycznego co pozwoli zachować seniorowi jak najdłużej niezależność od innych. Ruch nie tylko wpływa na wszystkie układy ale też opóźnia proces starzenia się. Wydłużająca się długość życia, przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby urodzeń, powoduje narastający proces starzenia się społeczeństwa. Bezruch wśród seniorów może doprowadzić do poważnych konsekwencji zdrowotnych a nawet śmierci.

Z powodu chorób przewlekłych, których w głównej mierze czynnikiem ryzyka jest brak ruchu powoduje rocznie 1,9 mln zgonów.

Dlatego, tak istotne jest aktywizowanie seniorów. Zachowanie wysokiej aktywności fizycznej stanowi jeden z czynników pozwalające na poprawę jakości życia. Wyniki wielu prowadzonych badań stwierdzają, że wzrosło zainteresowanie seniorów na temat własnej sprawności. Z biegiem lat zmniejsza się liczba seniorów którzy są bierni ruchowo.

Wybrane aspekty wieku senioralnego

Starzejące się społeczeństwo tworzy coraz to liczniejszą grupę. Jest obiektem zainteresowań wielu badań naukowych. Ostatnia faza ludzkiego

życia badana zarówno przez psychologów, demografów i wielu innych przedstawicieli naukowych prowadzi do pogłębienia wiedzy na temat starzenia się, starości czy seniorów.

Jak dotychczas nie istnieją jedyne szczegółowe kryteria, które umożliwiają dokładne wyznaczenie okresu starości oraz wieku senioralnego. Można się spotkać z określeniem, gdzie niektórzy fizjologowie przyjmują już pięćdziesiąty rok życia jako granice starości. Inne stanowisko można zaobserwować w literaturze antropologicznej czy socjologicznej, w której za granicę przyjmuje się wiek sześćdziesięciu lub sześćdziesięciu pięciu lat. Taki wybór zazwyczaj może być związany w tym wieku ze zmianami sytuacji życiowej tych osób, jak np. zakończenie pracy zawodowej czy przejściem na emeryturę. Współcześnie, ze względu na występowanie rozmaitych czynników, takich jak poprawa stanu zdrowia czy wzrost aktywności u osób starszych spowodował, że za granice wieku starczego można przyjąć nawet 70 rok życia.

Osoby starsze stanowią liczną społeczność, dlatego ze względu na osiągnięty wiek można podzielić ich na kilka grup. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) przyjęła granice tego wieku. Jako pierwszy wyznaczono wiek przedstarczy obejmujący osoby od 45 do 59 roku życia oraz trzy fazy starości tj.:

- wczesna starość (III wiek) – od 60 do 74 lat,
- późna starość – od 75 do 89 lat,
- długowieczność – powyżej 90 roku życia.

Wzrost liczby osób starszych spowodował, że w literaturze przedmiotu przyjęto dodatkowo określenia granic wieku, jak np. oldest old (>85 roku życia) i superstulatkowie (supercentenarians) tj. żyjący powyżej 110 lat.

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat na skutek wzrostu liczby seniorów, społeczeństwo zaczęło gwałtownie się starzeć. Proces jest ten stosunkowo młody, ale postępuje w bardzo szybkim tempie. Jak opisuje Józefina Hrynkiewicz «dopiero w ostatnich dekadach XX wieku przeciętne dalsze trwanie życia uległo istotnemu wydłużeniu».

Seniorzy stanowią zarówno w Europie i Polsce coraz to liczniejszą grupę społeczną. Wzrost liczby osób starszych na kontynencie europejskim jest efektem zachodzących zmian demograficznych i społecznych na przestrzeni ostatnich lat. Dzięki poprawieniu komfortu życia i lepszemu dostępowi do służby zdrowia ludzie żyją dłużej.

Nasilenie starzenia demograficznego mierzony jest indeksem starości demograficznej (ISD), co znacznie wskazuje na zaawansowany proces. Warto zwrócić uwagę, że od 2005 roku wartość indeksu starości było już większa niż 100. Jak wskazują prognozowane dane, przyjmuje się, że w 2050 roku liczba ludzi starych będzie blisko dwukrotnie wyższe niż dzieci i młodzieży. Jednym z powodów, który wpływa na bezpośrednie starzenie się społeczeństw jest spadek poziomu płodności i rodzących się dzieci.

Polska przekroczyła już poziom starości demograficznej w 1967 roku. Dziś można zauważyć, że w ciągu ostatnich 50 lat, seniorów po 60 roku życia przybyło, co wiąże się z dwukrotnym procentowym udziałem. Oczekiwać można, że proces starzenie się społeczeństwa polskiego dalej będzie się pogłębiać. Przyjmuje się, że do 2030 roku, osoby w wieku poprodukcyjnym będą stanowić 24%, a przy tym udział kobiet w wieku powyżej 60 lat wśród Polek będzie wynosił niemal 30%.

Proces starzenia się organizmu jest naturalną rzeczą i wiąże się z fizjologią człowieka, stanowi kolejny etap w życiu człowieka. Mimo wszystko, jak on będzie przebiegał stanowi tylko od tej osoby. Nie powinno się, jednak przyspieszać tego tempa, poprzez prowadzenie niewłaściwego stylu życia, a starać się działać i opóźniać ten proces, aby zachować jak najdłużej niezależność i samodzielność. Pomyślnie starzenie ma sprzyjać seniorom i pomagać im zachować odpowiedni poziom stanu zdrowia.

Jednym z kluczowych czynników, który w znaczny sposób korzystnie oddziałuje na jakość procesu starzenia się i przyzwyczajenie do starości jest regularna, umiarkowana aktywność fizyczna. Zdaniem, Osińskiego to właśnie «dzięki niej możliwe jest opóźnienie procesów starzenia się nawet o 10–20 lat».

Kluczowym punktem widzenia, którym umożliwi osobom starszym na poradzenie sobie z wszelkimi kryzysami napotkanymi w wieku senioralnym jest akceptacja samego siebie bądź starości a w konsekwencji starzenia się organizmu.

Szukanie pozytywnych postaw wobec starości daje możliwość odczucia przyjemności z życia i na jakość życia tego seniora.

Wydluzenie się życia wieku senioralnego przyczyniło się do zmiany postrzegania seniorów, zarówno przez młodych ludzi, jak i przez nich samych. Chwilami wciąż panujące wśród społeczeństwa, przeświadczenie o seniorach jako osobach starych czy chorych nie powinny wykluczać go z całkowitego życia społecznego.

W związku z ciągle zmieniającą się sytuacją demograficzną, osobom starszym powinno się zapewniać wsparcie w pokonywaniu trudności i niedogodności. Nie należy izolować od reszty społeczeństwa. A zachęcać do działania, aby jak najdłużej zachować kondycję fizyczną co opóźni niekorzystne skutki starości.

Pojęcie aktywności ruchowej oraz wybrane formy dla osób wieku senioralnym

W wieku senioralnym aktywność jest niezwykle istotna, aby utrzymać sprawność, a przy tym podtrzymać samodzielność jak najdłużej. W badaniach przeprowadzonych w Chorzowie, w których zapytano o opinie seniorów na temat własnej aktywności, większość seniorów odpowiedziała, że podejmowanie jakiegokolwiek aktywności pozwala im zapomnieć o codziennych problemach. Aż dla 24,7% daje możliwość spędzania czasu z drugim człowiekiem, a rozmowa i wysłuchanie nawzajem własnych problemów stanowi, aż 23%. Według Z. Szaroty «życie, które jest wypełnione aktywnością to dobre życie».

Występuje wiele rodzajów i form aktywności, jedną z nich można podzielić na trzy typy:

- formalna – cechuje się udziałem w stowarzyszeniach społecznych, w polityce, w pracach na rzecz środowiska, wolontariat,
- nieformalna – opiera się na kontaktach z rodziną, przyjaciółmi, znajomymi,
- samotnicza – uwzględnia takie czynności jak oglądanie telewizji, rozwijanie własnych zainteresowań, hobby.

Różne formy aktywności są obecne przez całe życie. Pozwalają zaspokoić potrzeby i wpływają na jakość życia seniora. Agata Chabior określa «aktywność jako określona formę ludzkiej działalności nastawioną na zaspokojenie społecznych i indywidualnych potrzeb». Natomiast Leon Dyczewski zwraca uwagę, iż «aktywność to niejako synonim życia, stały adekwatny do możliwości wysiłek».

Aktywność wśród seniorów może zależeć od wielu czynników: wykształcenia, płci, miejsca zamieszkania, ilości wolnego czasu. Osoby starsze powinny podejmować aktywność nie przekraczając granic własnych możliwości i stanu zdrowia. Ruch spełnia niezwykle ważne zadanie, nie tylko pozwala pozostać osobom starszym pełnym energii, ale dąży do przystosowania się do nowych sytuacji i zawarcia nowych znajomości. Jak

można zaobserwować, aktywność w wieku senioralnym niesie w sobie wiele korzyści. Nie tylko przez pokonywanie własnych kryzysów, a poprzez poprawienie jakości życia i samopoczucia.

W zasadzie osoby starsze są mniej aktywne niż młodsze, a formy podejmowania aktywności najczęściej mają niższą intensywność, np. marsz, Nordic Walking i wiele innych aktywności. Dlatego, jak można zauważyć, w badaniach PolSenior przeprowadzonych w latach 2008–2010, w której udział wzięło 4979 osób po ukończeniu 65+ wynika, że ponad 66% kobiet i 50% mężczyzn nie podejmuje regularnej aktywności. Seniorzy najczęściej podejmowali aktywność jazdy na rowerze (głównie mężczyźni – 53%, kobiety 27%).

Regularnie podejmowana aktywność, przy jednoznacznym celu, staje się treningiem zdrowotnym. Założenia treningu przedstawił J. Drabik w 1966 roku. Zgodnie z J. Drabikiem trening zdrowotny, wyjaśnić można jako: «przez całe życie trwający proces najczęściej samodzielnego kierowania utrzymaniem i/lub poprawą zdrowia oraz hamowania procesów inwolucyjnych, poprzez aktywność fizyczną o zakresie obciążenia niemal wyłącznie w tych celach zalecanym».

Ćwiczenia dla seniorów, powinny być dopasowane do kondycji, tak aby nie przeciążać organizmu. Należy jednak pamiętać, że osoby starsze mogą borykać się z chorobami przewlekłymi. Często barierą do udziału w jakiegokolwiek aktywności, są czynniki kulturowe, psychologiczne czy zdrowotne. Przez wzgląd na to, właśnie tak kluczowe powinny być działania zachęcające seniorów do podjęcia i systematycznego udziału w aktywności fizycznej.

Należy jednak pamiętać, że proponując seniorowi jakiegokolwiek ćwiczenie czy aktywność, powinniśmy pamiętać, że organizm osoby starszej jest niewytrzymały na duży wysiłek. W związku z tym, Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) opracowała zalecenia będące przesłanką do podejmowania aktywności fizycznej przez osoby starsze po 60 roku życia, u których nie ma żadnych przeciwwskazań:

- powinno się unikać siedzącego trybu życia i podejmować codzienną aktywność fizyczną,
- seniorom o średnim i wysokim poziomie sprawności fizycznej wymagane jest wykonanie ćwiczeń wydolnościowych o podwyższonej intensywności przez 15 minut codziennie,

- ćwiczenia należy dobrać do możliwości ćwiczącego, początkowo zaczynając od ćwiczeń, które wymagają małej intensywności, a z czasem podnosząc próg wydolności i zakres trudności.

Wybrane formy aktywności ruchowej seniorów

1] Marsz (Walking)

Marsz stanowi jedną z najprostszych aktywności preferowaną wśród seniorów. Bazuje na naturalnych ruchach człowieka. Ma wiele korzyści i nie stanowi zagrożenia. Marsz angażuje przy wysiłku aż 70% mięśni. W marszu zawsze jedna stopa ma kontakt z podłożem. Z upływem lat zanika się udział we wszystkich aktywnościach, najmniej jednak w chodzie. Dlatego, to właśnie marsze powinny stanowić podstawę treningu dla seniorów. Przy regularnych marszach przez 30 minut, senior może zauważyć po czasie korzyści u siebie w zdrowiu. Dochodzi również do wzmocnienia mięśni nóg i dolnej części tułowia oraz poprawy postawy ciała.

Marsz stanowi, dodatkową zaletę wśród aktywności dla osób borykających się z nadwagą i otyłością. Codzienne marsze pozwolą na obniżenie poziomu cholesterolu całkowitego i rozkurczowego ciśnienia tętniczego. Marsz może być również przeznaczony dla:

- osób o niskiej wydolności fizycznej organizmu,
- pacjentów w grupie ryzyka (np. po zawale),
- dla każdej grupy wiekowej, zwłaszcza dla osób starszych, jako codzienna regularna aktywność,
- osób z nadwagą.

Podsumowując, marsz jest jedną z najbardziej powszechnych aktywności. Łatwy do wdrożenia, do codziennej rutyny dnia codziennego.

2] Nordic Walking

Nordic Walking jest formą aktywności ruchowej, polegającą na marszu z odpowiednio dobranymi kijkami. Doskonałą odpowiednią formą aktywności dla osób starszych. Zaistniała w Finlandii w latach 30. XX wieku jako możliwość dla treningu biegaczy narciarskich. Technika marszu nordyckiego, przypominająca bieg narciarski opiera się na naturalnym chodzie, angażuje pracę górnej części tułowia, obręczy barkowej i kończyn górnych. Dynamiczny chód z kijkami angażuje wszystkie grupy mięśniowe, odciąża stawy i kręgosłup zarówno wzmacniając gorset mięśniowy. Rytm

chodu powinien być naturalny a ciało jak najbardziej rozluźnione. Technika chodu opiera się na naprzemiennej pracy kończyn górnych i dolnych, obszernych ruchach ramion i dynamicznych ruchach tułowia.

Nordic Walking poprawia gibkość i koordynację ruchową, wpływa na budowanie prawidłowej postawy ciała, a zarówno daje poczucie stabilności i równowagi co jest kluczowe dla osób starszych. W trakcie prawidłowego wykonywania techniki zaangażowanych jest do pracy, aż 90% wszystkich mięśni. Regularne treningi poprawiają jakość życia seniora i pozytywnie oddziałują na zdrowie. Badanie kwestionariuszem jakości życia SF36 ujawniły, że po 12 miesiącach regularnej aktywności Nordic Walking doszło do poprawy jakości życia, zdrowia fizycznego i psychicznego. Za sprawą uzyskanych wyników organizatorzy badania mogli ustalić, iż najprostszym, a zarazem najbardziej skutecznym rodzajem aktywności fizycznej dla osób starszych jest taki ruch.

Dzięki zwiększonej (czteropunktowej) płaszczyźnie podparcia, Nordic Walking daje poczucie bezpieczeństwa seniorom. W przypadku pojawiających się zawrotów głowy, czy zaburzeń równowagi będzie dla nich stanowić dodatkowe «oparcie».

Bardzo ważny podczas uprawiania Nordic Walking jest odpowiedni dobór długości kijów i wykorzystaniu ich do chodu, co pozwoli na bardziej naturalne i efektywne ruchy. Dobrym sposobem do określenia poprawnego rozmiaru kija jest oparcie go o podłogę i regulacja do momentu, w którym łokieć znajdzie się w pozycji 90 stopni. W trakcie uprawiania chodu z kijkami Nordic Walking trzeba pamiętać o podstawowych zasadach:

- krok rozpoczyna się od pięty i kończy silnym odepchnięciem się z palców, któremu towarzyszy dodatkowo odepchnięcie kijem, za sprawą tego kroki są dłuższe niż przeważnie,
- kijki należy skierować ukośnie w tył i trzymać pod kątem około 60 stopni do podłogi, przez cały cykl marszu,
- podczas marszu ręka wysuwająca się do przodu nie wychodzi poza linię bioder,
- podczas chodu następuje rotacja tułowia w kierunku przeciwnym do stawianej nogi – zakładając, że stawiamy prawą stopę na podłogę, to w tym samym momencie lewa ręka wraz z kijem wysuwa się do przodu i odwrotnie,
- każdy trening powinien być poprzedzony rozgrzewką.

3] Jazda na rowerze

Jazda na rowerze jest jedną z najbardziej cenionych form rekreacyjnej aktywności fizycznej. Rower stanowi jeden ze środków transportu. Pełni też formę atrakcji, ze względu na wspólne przejażdżki rodzinne. Stwarza możliwość pogłębiania wspólnych zainteresowań z rówieśnikami i miłośnikami jazdy rowerowej.

Pisarz Herbert Wells rzekł kiedyś tak: «Za każdym razem, gdy widzę dorosłego na rowerze, nie martwię się o przyszłość ludzkości».

Przygotowując się do jazdy na rowerze, opłaca się zakupić odpowiedni sprzęt. Rower powinien być tak dobrany, aby senior mógł wygodnie na nim usiąść i bez żadnych problemów z niego zejść. Aby nie przeciążyć zbyt dużo organizmu, należy stopniowo wydłużać dystans, a przy tym próbować utrzymać optymalne tempo jazdy. Jazda przynosi wiele korzyści. Wzmacnia mięśnie łydek, ud, oraz pośladek a ponadto angażuje mięśnie głębokie brzucha. W niektórych sytuacjach jazda na rowerze, jest korzystna jako detal rehabilitacji lub profilaktyki. Jeżdżąc na rowerze, senior może u siebie zaobserwować polepszenie kondycji czy wydolności organizmu.

Popularne staje się wśród seniorów korzystanie z roweru jako sposób na rekreację. Wiek senioralny przestaje być wiekiem starości, a staje się czasem aktywności. Coraz częściej można zaobserwować osoby starsze które poruszają się na trzykołowych rowerach. Doskonale sprawdzają się w sytuacjach, kiedy senior ma problemy ze zmysłem równowagi, a taki rower zapewnia im większą stabilność.

4] Gimnastyka

Jedną ze szczegółowych form ćwiczeń jest gimnastyka. Gimnastyka składa się z elementów ćwiczeń wytrzymałościowych, siłowych, rozciągających, równoważnych i koordynacyjnych, a więc wszystkich rodzajach aktywności fizycznej zalecanej seniorom. Gimnastyka przede wszystkim wśród seniorów, powinna się opierać na ćwiczeniach równoważnych.

Rolą ćwiczeń wytrzymałościowych jest zwiększenie zdolności, aby móc wykonać długotrwały wysiłek dynamiczny. Mogą to być powyższe formy ruchu (Nordic Walking, marsz czy pływanie). Taka intensywność powinna być stale kontrolowana przy pomocy pomiaru częstości skurczów serca. Doskonałym sposobem do oceny intensywności jest tzw. skala Borga, co w przypadku ćwiczeń wytrzymałościowych stanowi to 11-13 pkt,

co współgra z wysiłkiem lekkim do umiarkowanego. Regularne wykonywanie tych ćwiczeń sprawi, że senior będzie odczuwał mniejsze zmęczenie.

Dla zmniejszenia ryzyka upadków i zapewnienia poczucia bezpieczeństwa seniora istotne znaczenie mają ćwiczenia równowagi. Osoby w wieku podeszłym mogą wykonywać je w każdym miejscu. Warto pamiętać o asekuracji w razie kiedy senior skarży się na problemy z równowagą. Nie należy przytrzymywać seniora ale podtrzymać w razie zachwiania równowagi.

Ćwiczenia koordynacyjne oddziałują na precyzję i dokładność w wykonywaniu ruchów. Ćwiczenia powinny być różnorodne i wykonywane dokładnie. W związku z tym u seniora wymagają większego skupienia. Zaczynając na przykład od ćwiczeń z otwartymi oczami do ćwiczeń z zamkniętymi. Należy stopniować poziom trudności, aby senior mógł koncentrować się na własnych ruchach.

Pozytywne aspekty aktywności ruchowej osób w wieku senioralnym – terapia przez ruch

Terapię przez ruch możemy określić jako – Kinezyterapię (Kinesis – ruch, therapia – leczenie), przez którą rozumiemy, że wykorzystujemy ruch jako środek leczniczy.

Stwierdzenie Hipokratesa oznajmujące, że «ćwiczenia wzmacniają, a nieczynność osłabia ciało» pokazuje wartość ruchu w życiu człowieka.

Aktywność i ruch z nim związany niesie w sobie wiele korzyści - nie tylko wyłącznie poprzez pozytywne oddziaływanie na wszystkie układy ciała, ale dodatkowo skutecznie oddziałuje na styl życia seniora.

Według Wojciecha Oczko «ruch jest w stanie zastąpić każde lekarstwo, ale wszystkie lekarstwa razem wzięte nie zastąpią ruchu».

Niezwykle istotną korzyścią aktywności fizycznej jest powolny spadek sprawności w stosunku do wieku, inaczej mówiąc zwolnienie ewolucji starzenia się, a nawet przedłużenie życia poprzez eliminację przyczyn, które je skracają. Już w literaturze liczne badania, opisały korzystny wpływ ćwiczeń fizycznych jako czynnik prewencji. Systematyczność seniora we wszelkiego rodzaju ćwiczeniach może decydować o poprawie sprawności funkcjonalnej. Pozwoli to seniorowi zachować jak najdłużej samodzielność i niezależność od pomocy drugiej osoby.

Tak właśnie stwierdzają H. Kuński i M. Janiszewski pisząc, że to właśnie – «głównymi celami aktywności ruchowej osób starszych jest zachowanie: sprawności, samodzielności i niezależności».

Dlatego tak istotne jest, aby rehabilitacja seniorów, była prowadzona wielopłaszczyznowo, a mianowicie koncentrowała się na głównym problemie osoby starszej. Głównym celem powinno być przywrócenie seniorowi sprawności w zakresie podstawowych czynności życiowych, a następnie sukcesywne przywracanie czynności złożonych.

Dobrze dobrana aktywność ruchowa w wieku senioralnym jest więc najbardziej odpowiednim rozwiązaniem spowolnienia procesów starzenia się oraz czynnikiem zachowania zdrowia.

Siedzący tryb życia jak i mała aktywność fizyczna seniora, może przyczynić się do osłabienia kości i zwiększenia ryzyka skłonności do złamań. Odpowiednie dobrane ćwiczenia spowalniają zmiany mające miejsce w układzie ruchu, wpływają na podtrzymanie zakresów ruchu w stawach. Za sprawą systematycznej aktywności ruchowej dochodzi do uaktywnienia procesów kościotwórczych, co pozwoli przeciwdziałać osteoporozie. Regularne ćwiczenia, pomyślnie wpływają na układ sercowo-naczyniowy, a ponadto na wszelkie modyfikacje w układzie krążenia w wieku senioralnym. Z upływem lat ciśnienie tętnicze wzrasta. Wśród osób starszych można zauważyć, że podczas wykonywania regularnych ćwiczeń, wartość ciśnienia tętniczego ulega znacznemu obniżeniu.

Za sprawą ćwiczeń fizycznych u osób, które borykają się z chorobą niedokrwienną serca, dochodzi do zahamowania jej rozwoju i zminimalizowania ryzyka ostrych incydentów sercowych.

Częste ćwiczenia powodują zwiększenie hemodynamicznej sprawności mięśnia sercowego i ruchomości klatki piersiowej. Pozytywną korzyść odnajdujemy również w funkcjonowaniu mentalności osoby starszej.

Odpowiednio dobrane ćwiczenia zwiększają wydolność układu sercowo-naczyniowego. Co więcej stabilizują poziom glukozy we krwi, równowagę wydzielanie adrenaliny i noradrenaliny. Z biegiem lat można zaobserwować u seniora zaburzenia fizjologii snu, a poprzez codzienną aktywność poprawia się jego jakość.

Poprawnie prowadzona fizjoterapia osób starszych, pozwala na poczucie zadowolenia. Co więcej, nawet całkiem krótkotrwała terapia ruchem polepsza stan zdrowia i samopoczucie seniora.

Ruch w znacznym stopniu, oddziałuje na stan psychofizyczny osoby starszej, a mianowicie na stan zdrowia seniora i jego dobre samopoczucie. W związku z tym, ruch powinien być podstawą funkcjonowania

każdego człowieka. Jedno ze znanych powiedzeń, «w zdrowym ciele, zdrowy duch» utwierdza tylko w przekonaniu, jak za sprawą bycia w ruchu człowiek nie odczuwa wielu schorzeń, że aktywność może wnieść ukojenie do ludzkiego życia.

Aktywność ruchowa a dobrostan osób starszych

Odnosząc się do dobrostanu psychicznego należy, zwrócić uwagę na wieloznaczność tej definicji. Najważniejsze w ocenie dobrostanu psychicznego jest zadowolenie z życia. Nie ulega wątpliwości, że dobrostan psychiczny stanowi główną regułę równowagi umysłowej.

Badanie gerontologiczne, przeprowadzone już kilkadziesiąt lat temu ujawniły, że seniorzy którzy podejmują ćwiczenia fizyczne, łatwiej radzą sobie ze stresem niż osoby, które nie podejmują jakiegokolwiek aktywności. Dobrostan psychiczny w wieku senioralnym, związany jest z zaspokojeniem potrzeb, takich jak: interakcje międzyludzkie, bezpieczeństwo, aktywność. Liczne badania donoszą, że to właśnie bycie w formie ma największy wpływ na samopoczucie.

W koncepcji Ryffa termin «dobrostanu psychicznego» opisywany jest jako – «indywidualne doświadczenie zadowolenia i szczęścia, które są wyzwaniem w rozwoju człowieka».

Bierni seniorzy, mają gorsze zdrowie zarówno psychiczne, jak i fizyczne, odczuwają mniejsze poczucie własnej wartości, co może wiązać się z większym ryzykiem wystąpienia u nich depresji czy samobójstw. Jak twierdzi S. Kaczor «uczestnictwo w życiu społecznym jest jedną z elementarnych potrzeb stanowiących o satysfakcji życiowej seniorów».

Aktywność fizyczna jako kluczowy element zdrowego stylu życia, stanowi bardzo istotny czynnik szczęścia seniorów. Systematyczna aktywność fizyczna, doprowadza do pozytywnych zmian zachodzących w obszarze zdrowia, ale także poprawia ocenę własnego «ja» seniora.

Ogromne znaczenie w przypadku osób w wieku senioralnym jest wywołanie zainteresowania aktywnością ruchową. Dlatego powinno się uświadamiać każdego seniora o tym, jak istotny jest ruch oraz jakie ma znaczenie dla jego stanu zdrowia.

Za przyczyną regularnej aktywności ruchowej, dochodzi u osoby starszej do zwiększenia w organizmie stężenia endorfin zwanych również «hormonami szczęścia». Co pozwoli zauważyć u seniora znaczne odczucia

w postaci poprawy samopoczucia, lepszego nastroju, zmniejszenia odczuwania bólu, zwiększenia zaufania we własne możliwości fizyczne oraz poczucia niezależności od innych. Co sprawi, że jesień życia osoby starszej nie będzie przytłaczająca.

Regularne ćwiczenie są w stanie oddziaływać na stężenie tzw. hormonów młodości, w głównej mierze siarczanu dehydroepiandrosteronu (DHEAS) oraz testosteronu u osób starszych.

Aktywność fizyczna wykonywana przez seniorów zwiększa zdolność do pracy umysłowej oraz zmniejsza ograniczenie zdolności poznawczych. Doskonale wzmacnia również układ nerwowy. Zaobserwowano, że podjęcie jakiegokolwiek aktywności spowoduje, że senior będzie w stanie wytrzymać w sytuacjach stresowych, co spowoduje ustępowanie złego samopoczucia.

Przeprowadzone badania naukowe, na dużej liczbie osób starszych ujawniły pozytywny związek, pomiędzy aktywnością ruchową a dobrostanem psychicznym seniorów. Przy tym uwzględniając jakość życia tych osób. Zmniejszająca się wraz z wiekiem intensywność aktywności ruchowej wśród osób starszych znacznie przyspiesza ryzyko wystąpienia objawów depresyjnych.

Seniorów ze zdiagnozowanym umiarkowanym poziomem depresji poddano obserwacji. Liczna grupa stanowiąca 156 osób została przydzielona do trwającego 16 tygodniowego programu wysiłków aerobowych bazujących na marszu i biegu a ponadto zostali losowo przypisani do jednej z trzech grup:

- jedynie leki antydepresyjne,
- tylko i wyłącznie ćwiczenia,
- połączenie leków i ćwiczeń.

Z obserwacji, których dokonano można było zinterpretować pozytywny wpływ na wszystkie grupy, jednak nie udało się dostrzec kluczowych różnic pomiędzy tymi grupami. Następnie po upływie 6 miesięcy od zakończenia programu, dokonano ponownie obserwacji tych osób przynależących do poszczególnych grup. Jak udało się udokumentować w grupie, która tylko i wyłącznie ćwiczyła odnotowano najbardziej powolny nawrót do stanów depresji.

Dowiedziane zostało, że aktywność osób starszych, o umiarkowanej intensywności przynosi wiele korzyści dla poprawy samopoczucia

psychicznego niż aktywność, która cechuje się niską bądź zbyt wysoką intensywnością.

Wyżej wymieniona intensywność wśród osób starszych spełnia również rolę czynnika, który chroni przed pogorszeniem funkcjonowania poznawczego, w tym pamięci i uczenia się.

Istnieją liczne badania które opisują, a zarówno potwierdzają przekonanie, że aktywność ma pozytywny wpływ na nastrój i lęk osoby starszej.

Mając na względzie wiek seniora, stan zdrowia i towarzyszące choroby, kluczowym zadaniem aktywności ruchowej jest podtrzymanie sprawności psychoruchowej na najwyższym poziomie. Powinno się wspierać i zachęcać, osoby starsze do wykonywania samodzielnie najprostszych codziennych czynności samoobsługowych.

Przeciwwskazania do podejmowania aktywności ruchowej przez osoby w wieku senioralnym

Aktywność ruchowa stanowi trwały element życia każdego człowieka. Zdaniem filozofa Artura Schopenhauera to właśnie «życie polega na ruchu i ruch jest jego istotą».

Każda podjęta przez seniora aktywność może przyczynić się do zapobiegania chorób cywilizacyjnych i przewlekłych takich jak: miażdżyca, choroba niedokrwienna serca, cukrzyca, itp. Ze względu na wielochorobowość osób starszych, należy pamiętać, że istnieją przeciwwskazania do podejmowania aktywności, które wykluczają osoby w wieku senioralnym z ruchu, aby w ten sposób zapobiec pogorszenia stanu zdrowia.

Dlatego, tak istotne powinno być, aby pierwszym krokiem przed podjęciem przez seniora aktywności ruchowej, była konsultacja.

O jakichkolwiek, przeciwwskazaniach do podejmowania aktywności fizycznej powinien powiadomić wtedy lekarz ogólny / bądź każda osoba prowadząca osobę starszą. Niektóre schorzenia i choroby nie przyczyniają się do bezwzględnych przeciwwskazań do wysiłku. Mimo to ocena takiego stanu powinien podjąć lekarz bądź fizjoterapeuta.

Do bezwzględnych przeciwwskazań do podejmowania wysiłków można zaliczyć m.in.:

- niedawny zawał mięśnia sercowego lub zmiany w zapisie EKG,
- nieunormowane farmakologicznie lub niekontrolowane nadciśnienie tętnicze,

- tętniak aorty,
- znaczne zwężenie aorty,
- zakrzepowe zapalenie żył,
- spoczynkowa tachykardia,
- podwyższona temperatura ciała,
- nadczynność tarczycy,
- wady serca, które wymagają interwencji kardiologicznej.

Aby aktywność fizyczna osób starszych, była bezpieczna przy zachowaniu efektywności ćwiczeń niezwykle istotne jest – znajomość tych przeciwwskazań przez seniora. Bezwzględnym przeciwwskazaniem są początkowe wartości ciśnienia krwi ponad 200 mm Hg ciśnienia skurczowego i/lub 120 mm Hg ciśnienia rozkurczowego. Tętno bazowe nie powinno przekraczać 100 uderzeń na minutę. Niezwykle ważne jest, aby seniorzy z chorobami układu krążenia zanim rozpoczną aktywność dokonali pomiaru tych dwóch parametrów.

Istotne jest, aby osoby starsze zdały sobie sprawę, że powinni zaprzestać wykonywania ćwiczeń, gdy odczują u siebie ból w klatce piersiowej, kołatanie serca, obfite pocenie się bądź zawroty głowy.

Znaczące jest, aby podczas wykonywania ćwiczeń senior unikał ćwiczeń izometrycznych, w trakcie których dochodzi do skurczu mięśnia bez zmiany jego długości. Tego rodzaju ćwiczenia, mogą być ryzykowne dla osób starszych z nadciśnieniem.

Podsumowanie

Terapia przez ruch stanowi zasadniczy element aktywności fizycznej w wieku podeszłym. Na podstawie różnych wyników badań można stwierdzić, że świadomość seniorów dotycząca własnego zdrowia i dbałości o zachowanie formy poprzez codzienną aktywność jest bardzo duża.

Według Błędowskiego zwiększający się systematycznie poziom wykształcenia przyczynia się do zmiany stylu życia seniorów. Seniorzy bardziej koncentrują się na dbałości o własne zdrowie i sprawność fizyczną (Błędowski, 2012).

Jak wynika z wielu badań najczęstszą formą podejmowania aktywności wśród seniorów były długie spacery. Łysak i wsp. wykazali, że najczęstszą formą aktywnego spędzania czasu były długie spacery i piesze wycieczki (22,2%) (Łysak i wsp., 2014).

Warto zwrócić uwagę na otrzymane wyniki dotyczące miejsca uprawiania aktywności fizycznej. Z badań Eurobarometru wynika, że większość obywateli UE uprawia aktywność fizyczną na świeżym powietrzu. Może to świadczyć o większej świadomości seniorów na temat, jak ważny jest ruch w codziennym życiu i zmiany stanowiska możliwości do podejmowania aktywności w innych miejscach niż tylko w domu. Ruch na powietrzu jest korzystny dla seniora, pozwala cieszyć się naturą i aktywnie spędzać czas.

Różne badania prowadzone w Polsce wskazują, że seniorzy najczęściej podejmuje aktywność fizyczną indywidualnie, dlatego wybierają miejsca ćwiczeń, które pozwalają im na samodzielne uprawianie aktywności.

Najczęstszym powodem podejmowania aktywności fizycznej w wieku senioralnym jest poprawa stanu zdrowia. Samiec i wsp. w swojej pracy wykazali, że najczęstszym powodem podejmowania aktywności była poprawa samopoczucia. Z analiz wynika, że ponad 60% osób wskazało taki główny powód (Samiec i wsp., 2017). Badania Motylewskiego i współpracowników wykazują, że regularna aktywność fizyczna ma bardzo duży wpływ na zdrowie (Motylewski i wsp., 2011).

Terapia przez ruch ma istotne znaczenie dla utrzymania zdrowia fizycznego, społecznego i psychicznego seniorów, poprawia samopoczucie, wzmacnia więzi interpersonalne, wpływa na rozwój komunikacji społecznej. Istotne więc jest tworzenie warunków do podejmowania aktywności ruchowej przez seniorów, rozwijanie infrastruktury, promowanie zdrowego i aktywnego stylu życia, wdrażanie programów aktywizujących seniorów w różnych środowiskach i miejscach zamieszkania.

Bibliografia

1. Brzezińska M., Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości, Wyd. Difin, 2011, s.20–21.
2. Bukowska A., Filar-Mierzwa K., Sprawny senior. Jak być aktywnym mimo problemów zdrowotnych, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, 2018, s. 60.
3. Cybulski M., Psychogeriatrya, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, 2017, s. 329.
4. Fabiś A., Muszyński M., Społeczne wymiary starzenia się, Bielsko-Biała, 2011, s. 86–87.
5. Gębka D., Kędziora-Kornatowska K., Korzyści z treningu zdrowotnego u osób w starszym wieku, Probl. Hig. Epidemiol., 2012, 93(2), s. 259.
6. Gierek P., Rola aktywności w przeciwdziałaniu ekskluzji społecznej osób starszych, s. 37–38.

7. Herbert J., «i wsp.», *Podstawy treningu zdrowotnego*, Rzeszów, 2022, s. 89.
8. Jajor J., «i wsp.», *Specyfika rehabilitacji ruchowej osób starszych*, Nowiny Lekarskie, 2013, s. 91.
9. Janiszewska A., *Jakość życia ludzi starych – wybrane problemy*, (W:) «Starzenie się ludności w krajach UE 28», s. 28–30., Łódź, 2015.
10. Kapica M., Olewicz T. (red.), «Aktywność seniora jako wartość podmiotowa», Opole, 2016, s. 119.
11. Kiwerski J., *Rehabilitacja medyczna*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, 2007, s. 70.
12. Kowalska J., Makarczuk A., Zdebska-Biziewska H., *Bariery w podejmowaniu aktywności ruchowej wśród seniorów Małopolski*, s. 72.
13. Kozdroń E., *Aktywność rekreacyjna w procesie pomysłnego starzenia się*, Zeszyty Naukowe WSKFiT, 9, Warszawa, 2014, s. 76.
14. Kozdroń E., Leś A., *Aktywność dla zdrowia – Prosty lek*, Warszawa, 2014, s. 18–19.
15. Kubińska Z., Pańczuk A., *Uwarunkowania potrzeb zdrowotnych realizowanych przez aktywność fizyczną osób starszych*, *Rozprawy Społeczne*, 2019, Tom 13, Nr 1, s. 58.
16. Łukasik A., Barylski M., Irzmański R., *Rehabilitacja osób w wieku podeszłym – terapia z wyboru dla starzejącego się społeczeństwa*, *GERIATRIA*, 2011, 5, s. 316.
17. Łuszczynska A., *Psychologia sportu i aktywności fizycznej*, Red. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2020, s. 117.
18. Marchewka A., Dąbrowski Z., Żołądź J., *Fizjologia starzenia się – Profilaktyka i rehabilitacja*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s. 3.
19. Mazurek J., i wsp., *Aktualne zalecenia dotyczące aktywności ruchowej osób w podeszłym wieku*, *GERONTOLOGIA POLSKA*, 2014, 2, s. 73.
20. Muszalik M., Kędziora-Kornatowska K., *Pielęgnowanie pacjentów w starszym wieku*, PZWL, Wydawnictwo Lekarskie, 2018, s. 79.
21. Nowak A., *Rola aktywności ruchowej w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną*, *Zbliżenia Cywilizacyjne*, XII (3)/2016, s. 45.
22. Owczarek K., Łazarewicz M., *Poradnik opiekuna seniora. Pogoda na starość*, Wolters Kluwer Polska SA, 2018, s. 41.
23. Pasek T., i wsp., *Leczenie ruchem (kinezyterapia) pacjentów w podeszłym wieku*, *Gerontologia Polska*, 2011, tom 19, nr 2, str. 69.
24. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Żak, Warszawa, 1998, s. 51.
25. [red.] Boratyńska-Karpiej E., *Dostępny rower na +, Osoby z niepełnosprawnością i osoby w wieku senioralnym też jeżdżą rowerem*, Warszawa, 2020, s. 20.

26. Ratkowski W., Raczak G., Ratkowska M., Prozdrowotna aktywność fizyczna w warunkach domowych, GERIATRIA, 2020, 14, s. 238.
27. Rottermund J., Knapik A., Aktywność fizyczna przyczynkiem do satysfakcji w geriatrici, Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, Tom 21 (2/2015), s. 64.
28. Rynkowska D., Rola i znaczenie aktywności społecznej seniorów, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia, 2016, s. 99.
29. Skrzek A., Aktywny senior – Człowiek spełniony, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2018, s. 66–67.
30. Ślubiak T., Rola aktywności osób starszych w przewyżczeniu kryzysów starości – wybrane aspekty, s. 96.
31. Stawiak-Ososinska M., Szplit A. [red.], «Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starość», Kielce, 2014, s. 9.
32. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., Podstawy gerontologii społecznej, Oficyna Wydawnicza, ASPRA-JR, Warszawa, 2006, s. 161.
33. Szczuka J., Steuden S., Zasoby osobiste osób starszych o różnym poziomie dobrostanu psychicznego, Gerontologia Polska, 2020, 1, s. 11.
34. Śliż D., Mamcarz A., Medycyna stylu życia, [red.] Warszawa, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, 2018, s. 29.
35. Walewska E., i wsp., Aktywność fizyczna pensjonariuszy polskich i angielskich domów opieki, Problemy Pielęgniarstwa, 2014, 22 (4), s. 512.
36. Węgrzyn K., Jaka będzie polska starość? (W:) Starzenie się a satysfakcja z życia. Steuden S., Marczuk M. [red.], Wyd. KUL, Lublin, 2006, s. 113.
37. Wieczorowska-Tobis K., Fizjoterapia w geriatrici, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa, 2011, s. 31.
38. Wieczorowska-Tobis K., Neuman-Podczaska A., Geriatria. Praktyczny przewodnik, PZWL, Wydawnictwo Lekarskie, 2021, s. 291.
39. Wilk I., Rola aktywności fizycznej, jej rodzaje i formy u osób w starszym wieku, Puls Uczelni, 2013, 7, 1, s. 28.
40. Witkowska A., Grabara M., Aktywność fizyczna i trening zdrowotny seniorów, Katowice, 2021, s. 21–24.

2.6. Рухотерапія дітей із інтелектуальними розладами

Інтелектуальна недостатність проявляється у значних обмеженнях інтелектуального функціонування та адаптивної поведінки. У роботі обговорюється соціосередовище, культурні та мовні відмінності та потреба в індивідуальній підтримці. У ній представлено різні ступені інтелектуальної недостатності та їхні наслідки для розумового розвитку, самообслуговування та спілкування. Звертається увага на необхідність підтримки повсякденної діяльності та різноманітних прав людей з інтелектуальною недостатністю. У роботі також представлено методiku Халлівіка, яка використовується для реабілітації та навчання плаванню людей з вадами інтелекту, та рух Special Olympics, який дає можливість брати участь у тренуваннях та спортивних змаганнях.

Ключові слова: терапія, рух, інтелектуальна недостатність.

Intellectual disability manifests itself through significant limitations in intellectual functioning and adaptive behaviors. The study focuses on socio-environmental context, cultural and linguistic differences, and the necessity of personalized support. It shows various levels of intellectual disabilities and their consequences in mental development, self-reliance, and communication. There is also a need for support in everyday activities and various rights of people with intellectual disabilities. The work focuses also on the Halliwick Concept, utilized for rehabilitation and swimming lessons for people with intellectual disabilities, and the Special Olympics movement, enabling participation in practices and sports competition.

Keywords: therapy, movement, intellectual disability.

Wstęp

Niepełnosprawność intelektualna jest jednym z najczęstszych rodzajów niepełnosprawności, dotyczącym wiele osób na całym świecie. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną często mają utrudniony rozwój w wielu aspektach życia, w tym w sferze społecznej, emocjonalnej i fizycznej. Jednym z metod wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną jest terapia i rehabilitacja, w tym między innymi zajęcia z pływania. W pracy scharakteryzowano wpływ aktywności fizycznej na proces terapii i rehabilitacji w rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Definicja niepełnosprawności intelektualnej

„Być pełnosprawnym to tak naprawdę żadna zasługa, to dar, który każdemu z nas może być odebrany” (Richard von Weizsäcker).

Niepełnosprawność intelektualna to stan charakteryzujący się znacznym ograniczeniem w zakresie funkcjonowania intelektualnego oraz zachowań przystosowawczych, które można zaobserwować w szczególności podczas umiejętności poznawczych, społecznych i praktycznych (Smith, 2009, s.225). W przeciągu lat zjawisko niepełnosprawność intelektualna otrzymało różne nazwy, takie jak oligofrenia, niedorozwój umysłowy, upośledzenie umysłowe czy też niepełnosprawność intelektualna. W Polsce istnieje kilka definicji tego zjawiska, które są podobne do siebie (Domagała-Zysk, 2004, s.37-42).

Według Amerykańskiego Stowarzyszenia Upośledzenia Umysłowego (AAMR) niepełnosprawność ta objawia się przed 18. rokiem życia. Definicji tej towarzyszy pięć założeń poszerzających sposób jej stosowania:

1. Ograniczenia w codziennym życiu należy rozważać, biorąc pod uwagę kontekst społeczno-środowiskowy, który jest typowy dla wieku i kultury, w jakiej żyją osoby dotknięte ograniczeniami;
2. Podczas wydawania ostatecznych orzeczeń uwzględnia się różnice kulturowe, językowe oraz różnice sposobu komunikacji i czynnikach sensorycznych;
3. Ograniczenia często współistnieją z silnymi stronami danej jednostki;
4. Ważnym celem opisu ograniczeń jest opracowanie profilu wsparcia, które jest potrzebne dla danej osoby, uwzględniającego zarówno aspekty fizyczne, jak i behawioralne;
5. Długotrwałe i odpowiednie, spersonalizowane wsparcie może przyczynić się do poprawy funkcjonowania życiowego osób z upośledzeniem umysłowym lub niepełnosprawnością intelektualną (Luckasson i wsp., 2002, s.10-13).

AAMR zainicjowało zmianę paradygmatu w 1992 roku, zmieniając perspektywę z tradycyjnie negatywnej na bardziej pozytywnej, która brała pod uwagę zależność między zdolnościami jednostki a środowiskiem, w którym żyje, uczy i pracuje, a także w jaki sposób ona jest w stanie funkcjonować w zależności od zróżnicowanego poziomu wsparcia. W 1992 roku współczesna definicja „upośledzenia umysłowego” stopniowo ustąpiła miejsca terminowi „niepełnosprawność intelektualna”, chociaż nadal jest czasami używany. Zmiana ta wynika z ewolucji w pojmowaniu i rozumieniu różnych typów niepełnosprawności, mając na celu bardziej

precyzyjne poszanowanie podejście do jednostek z niepełnosprawności intelektualnymi (Żółkowska, 2004, s. 25). Nowa definicja skupiła się na tym, co jednostka potrzebuje do wsparcia, aby funkcjonować w społeczeństwie, w jak najbardziej samodzielny sposób. Dzięki temu zmieniło się podejście do osób niepełnosprawnych intelektualnie. Przestaje koncentrować się na ich „brakach”, ale na tym, w jaki sposób można pomóc jednostce w osiągnięciu, jak największej niezależności i samodzielności poprzez właściwe wsparcie (Smith, 2009, s.224).

Niepełnosprawność intelektualna jest to bardzo skomplikowane zaburzenie, które może objawiać na różnorodne sposoby i może mieć różnorodny stopień nasilenia i od tego jak, znacząco jest obniżona sprawność umysłowa wyróżnia się następujące stopnie niepełnosprawność intelektualną:

a) lekka niepełnosprawność intelektualna:

Osoby z tą niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje słabo rozwinięte umiejętności poznawczo–percepcyjne, brakiem precyzyjnych ruchów oraz obniżoną koordynacją ruchową. Ponadto, mają spowolniony rozwój mowy, wady wymowy, ubogi zasób słownictwa i trudności z pojęciami abstrakcyjnymi (Wika, 2023). Myślenie dzieci charakteryzują się konkretno-obrazowym i sytuacyjnym charakterem, umożliwiającym uproszczone operacje logiczne na obiektach konkretnych. Jest to złożony proces psychiczny, który determinuje poziom funkcjonowania tych dzieci w rozwoju poznawczym (Kościelak, 1989, s 51). Mają również większe trudności w przystosowaniu się do nowych sytuacji. Mimo wszystko po ukończeniu szkoły są zdolni podjąć pracę i założyć rodzinę (Smith, 2009, s.227).

b) umiarkowana niepełnosprawność intelektualna:

Jest to stan, w którym jednostka ma pewne opóźnienia rozwoju w dzieciństwie. Wskazują pewne charakterystyczne cechy. Mają tendencję do niedokładnego i wolnego spostrzegania otoczenia, a ich pamięć jest nietrwała, skupiają się głównie na pamięci mechanicznej otoczenia. Procesy myślowe są na poziomie konkretno-obrazowym, co odpowiada rozwojowi typowemu dla dzieci w wieku od 7 do około 12 lat (Morcinek, 2011, s.41). Jednakże osoby z upośledzeniem umiarkowanym mogą posiadać pewien zakres samodzielności w sferze samoobsługi, zdolności do nawiązywania relacji społecznych oraz wystarczające umiejętności szkolne i komunikacyjne. Zazwyczaj potrzebują one pewnego stopnia wsparcia w codziennych czynnościach życiowych, w celu zapewnienia sobie możliwości pracy i życia w społeczeństwie.

c) znaczna niepełnosprawność intelektualna:

Niepełnosprawność w stopniu znacznym to stan, w którym osoba doświadcza obniżonej sprawności i szybkości spostrzegania. Oznacza to że, mają trudności z rozpoznawaniem przedmiotów i wyróżnianiem elementów z całości (Stelter, 2006). Charakteryzuje się opóźnieniem w rozwoju fizycznym i ruchowym, ma bardzo ograniczony obszar komunikacji z otoczeniem, a mowa może być słabo rozwinięta lub całkowicie nie występuje. Brakuje jej umiejętności porozumiewania się oraz ma poważnie ograniczona zdolność samoobsługi. Wyraża swoje uczucia w bardzo prosty sposób, brak kontroli nad emocjami i nie zawsze rozumie oraz wykonuje najprostsze polecenia. Jednostka na poziomie upośledzenia umysłowego znacznego potrzebuje stałego wsparcia (Smith, 2009, s.226).

d) głęboka niepełnosprawność intelektualna:

Osoba na poziomie głębokiego upośledzenia umysłowego charakteryzuje się najniższym poziomem funkcjonowania intelektualnego, który jest porównywalny do poziomu 3-latka. Osoby z tym typem upośledzenia mają poważne ograniczenia w samodzielności, trudności z reakcjami na otaczający ich świat, a ich funkcjonowanie opiera się głównie na relacjach bezwarunkowych. Osoby te nie są w stanie żyć samodzielnie i potrzebują stałego wsparcia.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które doświadczają bardzo dużo ograniczeń i trudności w życiu codziennym, potrzebują wsparcia w wykonywaniu zadań, które zazwyczaj nie są w stanie samodzielnie wykonać. Mimo tych wszystkich trudności osoby niepełnosprawne intelektualnie mają takie same prawa, jak osoby pełnosprawne. Największym problemem jest akceptacja ich przez społeczeństwo i wejście w środowisku otwarte, ponieważ napotykają wiele trudności wynikających z ich niepełnosprawności (Wika, 2023).

Etologia niepełnosprawności intelektualnej

Według Ottona Lipkowskiego (1981, s.98), przyczyny upośledzenia umysłowego są różnorodne i zależą od okresu ich występowania. Jest to jego indywidualne stanowisko, które wskazuje, że istnieje wiele różnych czynników i okoliczności, które mogą prowadzić do tego rodzaju niepełnosprawności intelektualnej. Ważne jest zrozumienie, że O.Lipkowski uważa kwestię za bardziej skomplikowaną, niż jednoznacznie sprecyzowane przyczyny (Morcinek, 2011, s. 37).

Według klasyfikacji AAMR z 2002 roku niepełnosprawność intelektualną można podzielić na trzy grupy zależne od czasu wystąpienia. Można wyróżnić trzy rodzaje uszkodzeń mózgu w zależności od czasu, w którym wystąpił. Pierwszym rodzajem są uszkodzenia prenatalne, czyli te które pojawiły się przed narodzeniem. Mogą być one spowodowane przez różne czynniki, takie jak: wiek matki (niedostateczna dojrzałość biologiczna u bardzo młodych matek lub wyczerpanie generatywnych sił u starszych matek), zaburzenia chromosomalne, niedotlenienie wynikające z chorób matki lub wcześniejszych komplikacji ciąży, uszkodzenia chemiczne, mechaniczne i radiacyjne, choroby infekcyjne matki w pierwszym okresie ciąży oraz zaburzenia metaboliczne. Drugim rodzajem są uszkodzenia perinatalne, czyli te które wystąpiły w trakcie porodu i mogą wpłynąć na zdrowie dziecka, zarówno podczas ciąży, jak i po niej. Należą do nich między innymi urazy mechaniczne podczas porodu, które mogą prowadzić do niedotlenienia dziecka, jak również wcześniactwo. Oprócz tych przyczyn mogą występować także inne, które również mogą mieć wpływ na zdrowie noworodka. Natomiast trzeci rodzaj to uszkodzenia postnatalne, czyli takie które pojawiły się po urodzeniu. Należą do nich na przykład urazy fizyczne, które mogą prowadzić do różnego rodzaju uszkodzeń i zaburzeń, choroby mózgu oraz ciężkie zaburzenia metabolizmu w pierwszych tygodniach życia (Morcinek, 2011, s.38).

Do przyczyn uszkodzeń mózgu prenatalnych zalicza się czynniki genetyczne i dziedziczne, zatrucia toksynami i wady cewy nerwowej, jak również matki na toksyny i substancje szkodliwe podczas ciąży, Należy do nich między innymi alkohol, papierosy, narkotyki, a także szkodliwe substancje chemiczne oraz promieniowanie. Poniżej przedstawiono przykłady chorób o podłożu genetycznym, które są związane z nieprawidłową budową oraz z uszkodzeniem genów (Smith, 2009, s.236).

1. Zespół łamliwego chromosomu X - jest jednym z najczęstszych genetycznych zaburzeń powodujących niepełnosprawność intelektualną. Choroba jest dziedziczona jako cecha dominująca sprzężona z chromosomem X i jest spowodowana przez powielanie liczby powtórzeń trójnukleotydowych CGG w genie FMR1, który jest nie ulegającym translacji odcinka (Landowska, Rzońca, Bal, Gos, 2018, s.16).
2. Zespół Downa – jest to kolejny przykład niepełnosprawności intelektualnej spowodowany przez wystąpienie dodatkowego chromo-

somu 21. W zależności od ilości dodatkowego materiału genetycznego zawartego na chromosomie, nasilenie cech charakterystycznych dla Zespołu Downa może się różnić. Istnieją trzy formy występowania kariotypu: prostą trisomię chromosomu 21, trisomię połączoną z translokacją oraz mozaikowatość (Matthews-Brzozowska, Walasz, Matthews, 2009, s.253).

3. Fenyloketonuria – to zaburzenie metaboliczne spowodowane mutacją w genie PAH, która powoduje niedobór enzymu hydroksylazy fenyloalaninowej. Ten enzym jest odpowiedzialny za rozkład fenyloalaniny, aminokwasu będącego głównym składnikiem białek. W wyniku tego niedoboru fenyloalanina i jej pochodna kwas pirogronowy gromadzą się w organizmie, co prowadzi do toksycznego działania na ośrodkowy układ nerwowy. Skutkiem tego jest nieodwracalne uszkodzenie mózgu u dziecka. Najczęstszym objawia się to umiarkowanym upośledzeniem umysłowym (Orzeł, 2013. s.85).

Toksyny są jedynym z czynników ryzyka, które mogą prowadzić do uszkodzeń mózgu i zaburzeń rozwoju intelektualnego zarówno w okresie prenatalnym, jak i poporodowym. Są one powszechnie obecne w naszym otoczeniu, ale narażenie dziecka na nie może prowadzić do poważnych problemów, w tym do niepełnosprawności intelektualnej. Matki, które palą tytoń, piją alkohol lub zażywają narkotyki w czasie ciąży, narażają swoje dziecko na wiele zagrożeń, w tym na przedwczesny poród, niską masę urodzenia oraz zaburzenia rozwoju mózgu, co może prowadzić do niepełnosprawności intelektualnej. Alkohol jest jednym z najbardziej znanym czynnikiem ryzyka, który może prowadzić do wad wrodzonych, w tym do alkoholowego zespołu płodowego, który może powodować nie tylko niepełnosprawność intelektualną, ale także wiele innych poważnych problemów zdrowotnych (Smith, 2009, s.239).

Metoda Halliwick jako terapia osób z niepełnosprawnością intelektualną

„Głównym założeniem metody Halliwick jest skupienie się na aspektach technicznych i fizycznych nauki pływania w połączeniu z działaniami społecznymi i psychologicznymi, ale bez jakiegokolwiek formy współzawodnictwa” (enelsport.pl, 22.05.2023, Miłkowski, 2008).

Metoda Halliwick została opracowana przez trenera pływackiego, a z zawodu hydro-inżyniera Jamesa MacMillana w 1949 roku, który pracował w angielskiej szkole dla dziewcząt The Halliwick School for Girls (Miłkowski, Walicka-Cupryś, Chmiela, 2015, s. 116-129). Metoda ta umożliwia osobom niepełnosprawnym osiągnięcie stabilności i kontroli ruchu w wodzie, opiera się na prawach stabilności i kontroli ruchu w wodzie, opierając się na prawach hydrostatyki, hydrodynamiki oraz mechaniki ciała. Forma ćwiczeń w wodzie może być stosowana jako rehabilitacja dla osób niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych. Dla osób z niepełnosprawnościami metoda ta jest szczególnie skuteczna w przypadku schorzeń takich jak: autyzm, dziecięce porażenie mózgowe, zespół Downa, ADHD, przepuklina oponowo-rdzeniowa, upośledzenie umysłowe oraz zaburzenia neurologiczne (enelsport.pl, 25.05.2023, Miłkowski, 2008). Rehabilitacja formą metody Halliwick dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie jest bardzo skuteczna. Wykonywanie ćwiczeń w wodzie z zastosowaniem danej metody jest bezpieczne i skuteczne, ponieważ woda zmniejsza wpływ siły grawitacyjnej na ciało, za czym idzie łatwiejsze wykonywanie ruchów i zwiększenie swobody ruchu. Różnorodne ćwiczenia również przyczyniają się do poprawy siły mięśni i koordynacji ruchowej, które w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są osłabione lub mają problemy z samą koordynacją. Woda ma dodatkowo właściwości relaksacyjne, co sprzyja w zmniejszeniu napięcia mięśniowego i stresu, które są na to bardzo poddane. Metodę Halliwick można również dostosować do indywidualnych potrzeb dziecka, co pozwala na rozwijanie umiejętności i osiąganie postępów w procesie rehabilitacji (Ołasińska, 2002, s.77-80).

Koncepcja Halliwick to filozofia nauki pływania i terapii w wodzie, która opiera się na kilku złożonych elementach. Pierwsza z nich jest podkreślenie znaczenia dobrego samopoczucia w wodzie. Bez pełnego odczuwania zadowolenia z przebywania w wodzie, nauka pływania i terapia nie będą skuteczne. Kolejne ważne założeniem jest towarzyszenie każdemu pływakowi przez instruktora, który pomaga w dostosowaniu się do wody i uczy zasad kontroli równowagi. Nauka odbywa się powoli, w logicznym porządku i w tempie odpowiednim dla pływaka, przy użyciu jego umiejętności i możliwości. Nie korzysta się z pomocy wypornościowych. Zajęcia odbywają się w grupach, gdzie pływacy wzajemnie się zachęcają i motywują, a instruktorzy z większym doświadczeniem pomagają nowym instruktorom.

Całość koncepcji ma na celu osiągnięcie przez pływaka niezależności i pełnej kontroli nad ruchami w wodzie. Filozofia Metody Halliwick ma wiele zalet odnośnie rehabilitacji i nauki pływania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W ramach danej filozofii zostało podkreślone znaczenie dobrego samopoczucia w wodzie, co jest przede wszystkim ważne dla dzieci. Ważnym elementem jest to, że pływakowi towarzyszy przez cały czas instruktor, który dostosowuje tempo i poziom nauczania do konkretnego dziecka. Kolejnym plusem jest praca w grupach, co sprzyja wzajemnej motywacji (Ołasińska, 2002, s.77-80).

Przez lata Metoda Halliwick była modyfikowana i udoskonalana. Międzynarodowe Stowarzyszenie Halliwick w 2000 roku ustaliło 10-cio Punktowy Program, jako podstawę zajęć w wodzie, który został ułożony w logiczny wzorzec (olimpiadyspecjalne.pl, 25.05.2023). Dzięki niemu pływak poprawia swoją wydolność oddechową, równowagę oraz umiejętności poruszania się. Program ten opiera się na osiągnięciu kolejnych punktów, co pozwala uczestnikom na stopniowe zdobywanie umiejętności w wodzie. Dla niektórych dzieci niepełnosprawnych jest to szansa na naukę pływania i zdobycie kompetencji w tym zakresie, podczas gdy dla innych stanowi możliwość integracji i aktywności fizycznej w grupie. Podczas zajęć pływackich stosuje się wiele gier i zabaw. Ta metoda pozwala odwrócić uwagę od stawianych uczestnikom celów, co może wpłynąć pozytywnie na ich komfort psychiczny.

10 punktów programu to (pedagogika-specjalna.edu.pl, 25.05.2023):

1. Przystosowanie psychiczne - w początkowych etapach nauki pływania, wiele dzieci odczuwa lęk przed wodą jest to dla nich nietypowe, ponieważ nie zapewnia stabilnego oparcia, do którego są przyzwyczajonego na lądzie. Naukę rozpoczyna się od zabaw i ćwiczeń w pozycji stojących. Samodzielne poruszanie się w wodzie może być stresujące, dlatego w pierwszej fazie stosuje się proste ruchy ramion blisko ciała i obok talii, czyli blisko centrum równowagi. Osoby z niepełnosprawnościami mogą korzystać z różnych technik wspomagających naukę pływania. Dzięki nim łatwiej jest im wejść do basenu, wyjść z niego, zmienić pozycję czy utrzymać równowagę i bezpiecznie oddychać.

2. Niezależność – metoda ta polega na kształtowaniu umiejętności motorycznych i ruchowych, które umożliwią dzieciom na niezależne

poruszanie się w wodzie. Głównym celem tej metody jest rozwijanie samodzielności i pewności siebie w wodzie.

3. Kontrola rotacji poprzecznej – polega na umiejętności utrzymaniu równowagi w płaszczyźnie poziomej, czyli kontrolowanie ruchów ciała w lewo i prawo.

4. Kontrola rotacji czołowej – to umiejętności utrzymania równowagi w płaszczyźnie pionowej, czyli kontrolowania ruchów ciała do przodu i do tyłu.

5. Kontrola rotacji strzałkowej – metoda ta polega na umiejętności równowagi w płaszczyźnie skośnej, czyli kontrolowanie ruchów ciała na skos.

6. Kontrola rotacji łączonej – jest to umiejętność łączenia kontroli rotacji poprzecznej, strzałkowej i czołowej w celu uzyskania pełnej kontroli ruchów ciała w wodzie.

7. Wypór – wykorzystanie wody jako podpory, dzięki czemu dziecko może utrzymać się na powierzchni wody i wykonywać ruchy pływackie.

8. Równowaga bezruchu – umiejętność utrzymania równowagi w pozycji nieruchomej w wodzie, co jest niezbędne do wykonywania zaawansowanych ruchów pływackich.

9. Ślizg w turbulencjach – polega na nauczaniu się umiejętności utrzymania stabilnej pozycji w wodzie podczas przemieszczania się, co umożliwia szybkie i efektywne przemieszczanie się w wodzie.

10. Proste przemieszczanie się i podstawy styl pływacki - dziecko potrafi wykonywać proste ruchy pływackie oraz zna podstawy stylów pływackich, takich jak kraul, grzbiet, styl klasyczny czy styl motylkowy.

Zajęcia z pływania odgrywają ważną rolę w rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Metoda Halliwick, która została omówiona, skupia się na kształtowaniu umiejętności motorycznych, równowagi i kontroli ciała w wodzie. Na początkowych etapach nauki pływania dzieci zazwyczaj odczuwają lęk przed wodą, dlatego nauka rozpoczyna się od zabaw i ćwiczeń w pozycji stojącej a dopiero później wprowadza się proste ruchy. Dzieci poprzez naukę pływania rozwijają swoje zdolności fizyczne, emocjonalne i społeczne.

Rys historyczny ruchu Olimpiad Specjalnych

„Sportowcy Olimpiad Specjalnych są rzecznikami wolności wyrażających się w prawie do życia, prawie do przynależności, prawie do uczestnictwa, prawie do dawania szansy. Pośród wszystkich wartości, które łączą i inspirują nas do poszukiwania lepszego świata, najważniejsze miejsce zajmuje wolność” (*Eunice Kennedy Shriver*).

Olimpiady Specjalne to ruch sportowy, który zapewnia osobom z niepełnosprawnością intelektualną możliwość uczestnictwa w całorocznym cyklu treningów i zawodów w różnych dyscyplinach sportowych. Dzięki temu sport pozytywnie wpływa na rozwój sprawności fizycznej, co przyczynia się do poprawy kondycji i zdrowia fizycznego. Ponadto daje on osobom z niepełnosprawnością intelektualną szansę na demonstrowanie swojej odwagi i umiejętności, co może być ważne dla ich poczucia własnej wartości. Udział w zawodach sportowych daje też możliwość doświadczenia radości i dumy z własnych osiągnięć oraz nawiązania nowych znajomości i pełnego włączenia się w życie społeczne (olimpiadyspecjalne.pl, 24.04.2023).

W 1968 roku w Stanach Zjednoczonych Eunice Kennedy Shriver założyła pierwszy na świecie ruch sportowy Olimpiad Specjalnych. Początkowo organizowano w nim zawody dla osób niepełnosprawnych intelektualnie, a obecnie Olimpiady Specjalne organizują zawody dla dzieci i dorosłych z różnymi niepełnosprawnościami intelektualnymi i fizycznymi, w ponad 190 krajach na całym świecie (olimpiadyspecjalne.pl, 24.04.2023).

W Polsce początki wydarzeń tego typu aktywności sportowej datują na lata 60. i 70., gdy zaczęto organizować zajęcia sportowe dla osób z niepełnosprawnościami w Poznaniu i Warszawie. W 1983 roku reprezentacja Polski wzięła udział w VI Światowych Igrzyskach Olimpiad Specjalnych w Baton Rouge, na zaproszenie Eunice Kennedy Shriver, gdzie wystąpiło 4 zawodników z niepełnosprawnością intelektualną. W 1985 roku powstał Ogólnopolski Komitet Olimpiad Specjalnych przy Związku Głównym Towarzystwa Przyjaciół. Dzięki którym otrzymał akredytację przy Special Olympics International. Tego samego roku powstało Stowarzyszenie Sportowe dla osób upośledzonych umysłowo „Olimpiady Specjalne w Polsce”, które w tym samym roku zostało przyjęte w poczet członków Komitetu Olimpijskiego. W 1990 roku odbył się Walny Zjazd Stowarzyszenia, na którym zatwierdzono nową strukturę

organizacji, składającą się z 18 oddziałów regionalnych oraz przyjęto nową nazwę – Olimpiady Specjalne Polska (olimpiadyspecjalne.pl, 24.04.2023).

W 2010 roku w Warszawie odbyły się w Europejskie Letnie Igrzyska Olimpiad Specjalnych, na których wystartowało ponad 2,5 tysiąca sportowców z całej Europy. Dzięki takim wydarzeniom Olimpiady Specjalne przyczyniły się do integracji osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi z resztą społeczeństwa oraz propagowania aktywnego stylu życia oraz upowszechniania idei równości w sporcie.

Uczestnictwo w ruchu Olimpiad Specjalnych przynosi wiele korzyści, zarówno w sferze fizycznej, intelektualnej, psychologicznej, jak i społecznej. W obszarze fizycznym, dzięki treningom i rywalizacji, poprawia się sprawność i wytrzymałość, co wpływa korzystnie na zdrowie i rehabilitację. Dodatkowo pojawiają się nowe umiejętności ruchowe i nawyki, które mogą przyczynić się do lepszego funkcjonowania w życiu codziennym. W sferze intelektualnej sport może stanowić bodziec do rozwoju umiejętności myślenia i innych procesów umysłowych. W sferze psychologicznej, uczestnictwo w ruchu Olimpiad Specjalnych przyczynia się do wzmocnienia poczucia własnej wartości, samoakceptacji, pewności siebie oraz kształtowania samodyscypliny. Dodatkowo wpływa na rozwój zainteresowań, umiejętności dokonywania wyborów oraz postawy dążenia do celu. Korzyści te przekładają się także na sferę społeczną, zarówno dla zawodników, jak i dla społeczeństwa jako całości. Dla zawodników uczestnictwo w ruchu Olimpiad Specjalnych przyczynia się do zdobycia akceptacji wśród rówieśników i społeczności lokalnej, wzmocnienie więzi rodzinnych oraz poznanie nowych miejsc i środowisk. Ponadto pozwala na zwiększenie możliwości bardziej samodzielnego życia i wykonywania pracy zarobkowej.

Również dla społeczeństwa korzyścią jest poznanie możliwości i potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, nauka tolerancji i zrozumienia, poznanie oraz utrata lęków przed tymi osobami. Uświadamia, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą żyć i funkcjonować jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa, z takimi samymi prawami i potrzebami jak wszyscy inni.

Najważniejsze wydarzenia w historii Olimpiad Specjalnych

Jednym z najważniejszych wydarzeń w historii Olimpiad Specjalnych było powstanie ruchu w 1968 roku, kiedy to Chicago w USA zorganizowane były pierwsze zawody sportowe dla osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Od tamtego czasu Olimpiady Specjalne rosły w siłę i zasięgu, stając się jednym z największych ruchów sportowych na świecie. W 1977 roku po raz pierwszy zostały przeprowadzone Zimowe Igrzyska Special Olympics w Kolorado i od tamtej pory są organizowane cyklicznie. Polska w Światowych Zimowych Igrzyskach Special Olympics uczestniczyła po raz pierwszy w 1985 roku.

W latach 80. XX wieku idea Olimpiad Specjalnych zaczyna się rozwijać w Polsce, a w 1985 roku powstaje Ogólnopolska Rada Olimpiad Specjalnych. Polska staje się pierwszym krajem z Europy Środkowo-Wschodniej, który nawiązuje oficjalną współpracę z ruchem Special Olympics. W Polsce organizowane są liczne wojewódzkie olimpiady specjalne, turnieje w różnych dyscyplinach sportowych. Podczas V Europejskich Letnich Olimpiad Specjalnych w 1995 roku Polska reprezentacja liczy 55 sportowców.

W latach 1998-2022 odbywało się wiele międzynarodowych i krajowych imprez Special Olympics, w tym światowe letnie i zimowe igrzyska oraz europejskie igrzyska. Polska również była gospodarzem VI Letnich Igrzysk Olimpiad Specjalnych w 1998 roku i V Europejskich Igrzysk Olimpiad Specjalnych w 2010 roku (Strzałkowska, 2021, s.9).

Podsumowanie i zalecenia

Prowadzenie zajęć z pływania dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną ma pozytywny wpływ na ich rozwój. Jednym z największych wyzwania jest dostosowanie treści i formy przekazywanych informacji do poziomu zrozumienia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Instruktorzy pływania powinny skupić się na prowadzeniu zajęć dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną już w okresie 4-6 roku życia. Wskazanie to może wynikać z faktu, że w tym wieku dziecko jest na tyle rozwinięte i może opanować podstawowe umiejętności pływania, a jednocześnie na tyle młode, że wciąż ma wiele okazji do nauki i rozwoju w tej dziedzinie. Jednocześnie powinno się brać pod uwagę indywidualne potrzeby i umiejętności każdego dziecka. Zajęcia z pływania mogą być korzystne dla rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Pływa-

nie może wpłynąć pozytywnie na fizyczny i emocjonalny rozwój dziecka, poprawić kondycję, koordynację ruchową i poczucie równowagi.

Metoda Halliwick jest powszechnie znana i stosowana. Metoda ta uwzględnia specyficzne potrzeby i ograniczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, co może przyczynić się do skuteczniejszej rehabilitacji i osiągnięcia zamierzonych celów terapeutycznych. Zajęcia z pływania mają również dużą wartość integracji i rozwijania umiejętności komunikacyjnych i społecznych. Aktywność fizyczna ma istotne znaczenie w rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Uczestnictwo w zajęciach ruchowych o różnym charakterze przynosi korzyści, zarówno dla rozwoju motorycznego, jak i ogólnego rozwoju dla dzieci.

Działania terapeutyczne przez ruch przyczyniają się do podniesienia świadomości społecznej na temat potrzeb i praw osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz promowania aktywności fizycznej, jako ważnego elementu terapii i rehabilitacji. Istotne jest zrozumienie korzyści płynących z różnych zajęć ruchowych, które przyczyniają się do lepszego wsparcia rozwoju i samodzielności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wraz z postępem w dziedzinie różnych terapii i rehabilitacji jest nadzieja, że w przyszłości będzie można wdrożyć jeszcze bardziej efektywne i spersonalizowane wsparcie dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, aby pomóc im osiągnąć pełen potencjał rozwoju i jakości życia.

Bibliografia

1. Domagała-Zyśk E., Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia. *Nasze Forum - Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny*, 3-4 (15-16), 2004, s. 37 - 42.
2. Grosse S.J., Lambeck J., *The Halliwick Method: A comparison of applications to swim instruction and aquatic therapy*. Wyd. ICHPER, 2004.
3. Historia Olimpiad Specjalnych | Olimpiady Specjalne Polska, olimpiadyspecjalne.pl (25.05.2023).
4. Kościelak R., *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Wydawnictwo PWN, Warszawa, 1989.
5. Landowska A., Rzońca S., Bal J., Gos M., *Zespół Łamliwego Chromosomu X i choroby FMR1 – zależne - objawy kliniczne, epidemiologia i podłoże molekularne choroby, IMiD*, Wydawnictwo Aluna, 2018, s. 16.
6. Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 1981, s.98.

7. Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W. H. E., Coulter D. L., Craig E. M., Reeve A., Schalock R. L., Snell M. E., Spitalnik D. M., Spreat S., Tassé M. J. *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification. American Association on Mental Retardation, 2002,
8. Matthews-Brzozowska T., Walasz J., Matthews Z., Zespół Downa – wczesna terapia ortodontyczną płytką stymulacyjną Castillo-Moralesa., *Nowiny Lekarskie*, 2009, s. 253-254.
9. Miłkowski K., *Koncepcja Halliwick, czyli nauka pływania poprzez zabawę. Przyjaciel*, 2008, 5, 4–6.
10. Miłkowski K., Walicka-Cupryś K., Chmiela E., *Podstawy terapii w wodzie: wybrane metody i koncepcje. Basics of therapy in water: selected methods and concepts*. W: *Rehabilitacja* [red. Pop T.], Wydawnictwo Bonus Liber, Rzeszów, 2015, s.116-129.
11. Morcinek.U., *Pedagogika specjalna.*, wyd. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin, 2011, s 33-42.
12. Ołasińska A., Halliwick – koncepcja nauczania pływania osób niepełnosprawnych. *Rehab. Med.*, 2002, 4, s. 77–80.
13. Orzeł K., *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób upośledzonych umysłowo. Zeszyty Naukowe WSSP, Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie, Tom 16, 2013, s. 80-86.*
14. *Pedagogika Specjalna – portal dla nauczycieli.*, pedagogika-specjalna.edu.pl (25.05.2023)
15. Smith D. D., *Pedagogika specjalna, Podręcznik akademicki 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
16. Stelter Ź., *Charakterystyka niepełnosprawności intelektualnej, Projekt „DOBRY START” – szkolenia dla usługodawców osób niepełnosprawnych*”, Warszawa, 2006.
17. *Stowarzyszenie Olimpiad Specjalnych – Polska, Tęcza 2020: Materiały przygotowane przez Biuro Narodowe.*; https://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/pliki_do_pobrania/tecza2020_0.pdf.(25.05.2023)
18. *Strzałkowska M., Olimpiady Specjalne; Materiały przygotowane przez Biuro Narodowe Stowarzyszenie Olimpiad Specjalnych - Polska, oparta o Oficjalne Przepisy Sportowe Special Olympics*”, 2021, s. 9.
19. *Wika E., Pedagogika specjalna – portal dla nauczycieli.* (pedagogika-specjalna.edu.pl) (25.05.2023).
20. *Żółtowska T., Normalizacja – niedokończona teoria praktyki. Niepełnosprawność*, nr 5, 2011, s. 85-93.

РОЗДІЛ III

ІННОВАЦІЙНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

3.1. Інтерактивні театральні методика в роботі соціального працівника / соціального педагога

Teatr – це мистецтво споглядання самого себе...

Аугусто Боаль

W tym tekście została podjęta analiza specyfiki organizacji i działalności teatru społeczno-psychologicznego i jego odmian: teatru forum, teatru playback, teatru dokumentalnego – jako jednej ze skutecznych interaktywnych technik arteterapii. W pracy wyjaśniono główne pojęcia, takie jak «innovacja», «technologia», «interaktywny», «edukacja dramatyczna», «refleksja», interaktywny teatr społeczny i psychologiczny, teatr forum, teatr playback, teatr dokumentalny. Ustalono, że wprowadzenie innowacyjnych technologii, w szczególności w pracy socjalnej i psychologicznej, zależy bezpośrednio od gotowości pracowników służb społecznych w zakresie szybkiego dostosowania się do zmieniających się warunków współczesnego społeczeństwa.

Wyjaśniono prewencyjne i terapeutyczne mechanizmy sztuki teatralnej: kreatywność, rolę, analityczność, projektowanie; w podjęcia takie jak praktyczne, weryfikacyjne, emocjonalne, zmysłowe, komunikacyjne, grupowe, katartyczne. Ponadto przeanalizowano główne funkcje teatru społeczno-psychologicznego i jego odmiany oraz uzasadniono wpływ tych funkcji na rozwój odporności, kompetencji społecznych jednostki, świadomość jej społecznych wzorców zachowań, co zapewni neutralizację negatywnych czynników życiowych i zapobiegnie nieprzystosowaniu i marginalizacji jednostki.

Artykuł koncentruje się na roli teatru społecznego i psychologicznego oraz jego rodzajach w pracy diagnostycznej, profilaktycznej, korekcyjnej pracownika socjalnego, pedagoga społecznego, psychologa. Podkreślono, że dzięki refleksji towarzyszącej grze teatralnej jej uczestnicy otrzymują skuteczne narzędzia do własnej korekty osobistych stereotypów behawioralnych. Wszyscy uczestnicy teatru społeczno-psychologicznego (i jego rodzajów) podlegają refleksyjnemu wpływowi: zarówno uczestnicy-aktorzy, uczestnicy-organizatorzy (przekształcający się w problem społeczny, próbujący zainscenizować go tak, jak go rozumieją); jak i uczestnicy-widzowie, którzy są współuczestnikami akcji, zaangażowanymi w zrozumienie i dążenie do rozwiązania problemu.

Słowa kluczowe: *techniki arteterapeutyczne, innovacja, technologia, interaktywny teatr społeczny i psychologiczny, edukacja dramatyczna, refleksja, teatr forum, teatr playback, teatr dokumentalny.*

This text analyzes the peculiarities of the organization and activity of social and psychological theater and its varieties: the forum theater, playback theater, documentary theater as one of the effective interactive art therapy techniques. The basic concepts such as «innovation», «technology», «interactive», «dramatic education», «reflection», interactive social and psychological theater, forum theater, playback theater, documentary theater are clarified. It has been established that the introduction of innovative technologies, in particular, in social and psychological work directly depends on the readiness of social service workers to quickly adapt to the changing conditions of modern society.

The preventive and therapeutic mechanisms of theater art, namely role, creative, analytical and design, practical and verification, emotional and sensual, communicative and group, cathartic, are clarified. The main functions of the socio-psychological theater and its varieties are analyzed, the influence of these functions on the development of resistance, social competence of the individual, awareness of his or her social behavioral patterns is substantiated, which will ensure the neutralization of negative life factors and prevent maladjustment and marginalization of the individual.

The article focuses on the role of social and psychological theater and its types in the diagnostic, preventive, and correctional work of a social worker, social educator, and psychologist. It is emphasized that thanks to the reflection that accompanies the theater game, its participants receive effective tools for their own correction of personal behavioral stereotypes. All participants of the socio-psychological theater (and its types) are subject to reflexive influence: both the participants-actors, participants-organizers, transforming into a social problem, trying to stage it as they understand it; and participants-viewers who are accomplices of the action, involved in understanding and striving to solve the problem.

Keywords: *art therapy techniques, innovation, technology, interactive social and psychological theater, dramatic education, reflection, forum theater, playback theater, documentary theater.*

Важливе місце у вихованні особистості належить інноваційним формам роботи, однією з яких є діяльність соціально-психологічного театру, що активно формує суспільно-психологічний ідеал, демонструючи його у вигляді певних образів, з допомогою яких соціально-психологічні ідеї, моральні норми, життєві цінності перетворюються в особистий досвід, органічні набутки характеру. Особливо вагомий виховний потенціал має театральне мистецтво, у якому життя відтворюється живою, конкретною людською дією. Сила емоційно-почуттєвого та ідейно-психологічного впливу театральної гри робить її одним із найефективніших соціально-педагогічних та психологічних

засобів формування ціннісних орієнтацій клієнтів соціальної роботи, створення умовної реальності, у якій клієнти соціальної роботи вчаться визначати і розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість життєвого шляху. Тому організація соціально-психологічного театру (в усіх його видах та проявах) як засобу здійснення діагностичної, консультативної, корекційної, соціально-профілактичної та виховної роботи є досить актуальною [17].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема застосування інтерактивних театральних методик в роботі соціального працівника / соціального педагога, психолога не нова в науці: різних її аспектів торкаються у своїх дослідженнях як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники та практики.

Проблематику педагогічної інноватики розглядали чимало науковців і педагогів-дослідників, зокрема І. Богданова, В. Бездень, В. Боголюбов, В. Бондар, Г. Вольчева, Н. Заверико, І. Зязюн, Ю. Клочан, Н. Лалак, І. Луцик, В. Паламарчук, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк, А. Пишко, О. Пометун, Н. Щубелкова. Внесок у дослідження психологічних особливостей соціалізації особистості, різноспекторне формування особистості зробили: Г. Крисюк, Л. Куликов, І. Талаш, Т. Титаренко, І. Шимк.

Особливості виховного потенціалу театрального мистецтва, його впливу на формування особистості, рефлексії театрального мистецтва значну увагу приділяли: Й. Алфі, Е. Астон, Е. Ервен, Р. Гард, О. Герасимова, І. Гулик, С. Кейс, Д. Колб, Л. Колос, А. Котляр, І. Конченкова, Куєва Давіла Луїс Сократес, Д. Кук, А. Мацяк, Л. Муленга, Я. Немая, Ю. Носачова, Р. Овчаренко, М. Павловська, П. Пані, Дж. Пластов, Т. Сидорова.

Можливості використання театрального мистецтва як складової частини технології соціально-педагогічної діяльності обґрунтовано в працях Т. Василюк, П. Ісаак, Н. Миропольської, Р. Короткової, А. Капської, О. Полякова, І. Розмолодчикова, Т. Семигіна, Н. Славянова, І. Фузейнікової, В. Шахрай.

Значними для аналізу організації та здійснення діагностичної, профілактичної, консультативної, корекційно-розвивальної діяльності соціально-психологічного театру є наукові праці Т. Артеменко, О.В. Безпалько, Т. Вольчевої, А. Головненко, Л. Григорівної, Л.О. Гук,

Д. Доусета, О. Єделевої, Л.В. Жеребнєвої, Н.В. Заверико, О. Загряжської, Ю.В. Клочан, Л.І. Литвиненко, Т.Г. Козубенко, Л. Міллера, О.С. Пюри, В.В. Савінова, Джо Саласа, І. Сергієнко, Л.О. Танцюри, Дж. Фокса.

Результатом роботи соціально-психологічного театру, на думку Л. Жеребнєвої, Л. Колос, В. Шахрай, є набуття умінь і навичок безпечної поведінки та здатність до інформування (правове, медичне, соціальне, педагогічне, психологічне) незахищених верств населення й формування у них позитивного соціального досвіду, набуття людиною, яка перебуває у складних життєвих обставинах, здатності брати на себе відповідальність за своє життя, шукати й актуалізувати власні ресурси; обговорення та спільний пошук способів вирішення соціальних проблем соціальними працівниками, волонтерами та їх клієнтами [12, с. 94].

Можливості використання театрального мистецтва як складової технології професійної діяльності соціального працівника/соціального педагога обґрунтовано в працях Н. Миропольської, Р. Короткової, А. Капської, І. Фузейнікової та ін. Дослідження соціально-психологічного театру як інтерактивної форми здійснили: М. Кіпніс, О. Мерзлякова, І. Сергієнко, М. Павловська та ін. Крім того, Б. Брехт у своїх працях переконливо доводив соціальну значущість театру. У театральних постановках він часто звертався до публіцистичних засобів, використовував ідеї психодрами (соціодрами) Я. Морено, що були засобом активізації спонтанності особистості. «Театр пригноблених» А. Боаля спрямований на розвиток здатності знаходити альтернативні моделі поведінки у складних ситуаціях. Зазначені вище праці науковців є методологічними засадами використання театрального мистецтва в практиці як соціальної роботи, так і соціально-педагогічної діяльності в умовах закладу освіти – одного з провідних інститутів соціалізації дитини [62, с. 49].

Теоретичні основи вуличної соціальної роботи були закладені в працях І. Вайноли, Є. Воронової, М. Доела, Т. Зайцевської, А. Капської, Н. Комарової, І. Нейдлмана, Т. Семигіної, С. Шардлоу. Особливості вуличної соціальної роботи розглядалися в працях О. Вадзюка, І. Григи, Н. Кабаченко та Н. Платонової, А. Пруднікова, А. Силіна. Форум-театр як інтерактивна форма профілактики соціальних проблем досліджувався І. Захарченком, Р. Новгородським, Д. Сорокі-

ним, І. Палько, І. Сергієнко та ін. Однією із сучасних дослідницьких видовищних форм театрального мистецтва є О. Шаміна.

Швидкозмінні умови сучасного суспільства вимагають формування компетентної особистості з високим адаптивним потенціалом, із розвинутою толерантністю до фрустрації, яка здатна спонтанно діяти у стресових і кризових ситуаціях. Сучасна людина повинна бути проактивною, цілеспрямованою, ініціативною, здатною до життєтворчості, із розвинутими вольовими якостями, аутентичною. Саме перелік цих якостей і властивостей особистості дозволяє їй ефективно діяти в новому для неї середовищі.

Вагомими для аналізу і розкриття базових засад консультативної діяльності (Ю. Альошина, С. Васьківська, С. Гледдінг, Р.-А. Кочюнас, Р. Немов та ін.) є: а) питання консультування в соціальній сфері (І. Богданова, Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, В. Ніколаєв та ін.); б) особливості консультування як практичної діяльності соціального педагога (Ю. Клочан, Н. Краснова, Л. Неїжпапа, С. Харченко та ін.); в) засади та оцінювання ефективності консультативної діяльності (П. Павленок, Г. Сухович, К. Фальковська, З. Шевців та ін.).

Так, О. Борисова, Т. Воленчук, О. Коломієць, Д. Москальова розглядають проблему консультування в діяльності соціального педагога закладу освіти; Н. Краснова, С. Харченко, Я. Юрків, О. Пожидаєва, М. Шакурова, З. Шевців, І. Шишковець визначають дефініцію «соціально-педагогічне консультування», а також його види, напрями, підходи до консультативної практики.

Ряд учених розглядають консультування як самостійний напрям або вид роботи соціального педагога в ракурсі розв'язання проблем окремих груп клієнтів: проблемних сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, чи подружжя (О. Белоліпцева, А. Конончук, Ж. Міцкевич, Л. Міцкевич, Е. Римашевська, Е. Ящук та ін.), різних груп школярів, студентів і батьків учнів, студентів (Т. Воленчук, О. Гаврилюк, Л. Соколовська, Т. Шишковець, В. Шульга та ін.). Проте здебільшого такі праці присвячені використанню саме консультаційної бесіди як методу соціально-педагогічної, соціально-психологічної роботи фахівця або як засобу соціально-педагогічної, соціально-психологічної допомоги під час роботи соціального працівника/соціального педагога різним категоріям клієнтів соціальної роботи.

Беззаперечно, наведений вище досвід активно використовується в Україні, а особливий інтерес представляють особливості організації соціального-психологічного театру та усіх його форм у діагностичній, консультативній, соціально-профілактичній, корекційній роботі соціального працівника/соціального педагога.

Відомо, що методи соціально-педагогічної роботи – це сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання розвитку потенційних можливостей особистості, конструктивної діяльності щодо зміни несприятливої життєвої ситуації чи розв'язання проблем та досягнення різноманітних професійних завдань соціального педагога [1, с. 43]; форми соціально-педагогічної роботи – варіанти організації взаємодії соціального педагога із соціальними суб'єктами, спрямовані на створення умов для позитивної активності дітей та молоді, вирішення відповідних завдань соціалізації, надання допомоги та підтримки [13, с. 122].

Корекції негативних рис особистості учнів, формуванню ефективних моделей поведінки та отриманню досвіду соціальної взаємодії сприяють групові форми роботи. Дієвими у профілактичній та корекційній роботі соціального педагога є соціально-педагогічний театр, форум-театр, плейбек-театр, документальний театр. [16, с. 77]. Соціально-психологічний театр являє собою ефективну методику групової корекційно-розвивальної та профілактичної роботи з клієнтами соціальної роботи, оскільки передбачає інтерактивну роботу в групі, «пошук в рамках запропонованої вистави разом із учасниками... шляхів вирішення проблеми чи виходу зі складної життєвої ситуації» з метою надання особистості «інформації та набуття навичок вирішення проблеми... з використанням досвіду інших людей та з підключенням можливостей власного емоційного інтелекту» [10, с. 7, 11].

Враховуючи те, що **соціально-психологічний театр (СПТ)** – це одна з інтерактивних методик в роботі соціального працівника, соціального педагога, психолога, можемо виокремити декілька **завдань**, що реалізуються в процесі його організації. Зокрема:

- формування і розвиток у клієнтів соціальної роботи навичок спілкування і міжособистісної взаємодії;
- активне формування соціально-психологічного ідеалу, вираження його у вигляді певних психологічних образів, за допомогою

яких соціально-психологічні ідеї, моральні норми, життєві цінності перетворюються в особистісний досвід людини;

- розвиток децентрації (здатність подолати свій егоцентризм, прийняти в розрахунок інші можливі точки зору);
- розвиток емоційного (сенсорного) досвіду;
- здійснення профілактики особистісних девіацій та соціальних проблем.

Мета роботи СПТ: корекція поведінки клієнтів соціальної роботи; допомога їм щодо адаптації в соціумі; формування навичок здорового способу життя; профілактика правопорушень у суспільстві; боротьба з негативними проявами в сучасному середовищі; формування активної життєвої позиції [2, с. 84].

Суб'єкт соціально-психологічного театру – група. **Мета** – «навчання плюс дії, спрямовані на творчі особистісні та соціальні зміни за межами аудиторії. Театр сіє зерно змін, дивиться в підґрунтя проблеми, в якому наші колективні корені формуються чи деформуються». Соціально-психологічний театр, як і драмотерапію, називають методом запобігання і лікування. [12, с. 15].

До **основних функцій** соціально-психологічного інтерактивного театру належать: пізнавальна, комунікативна, профілактична, корекційна, терапевтична тощо. Реалізація цих функцій сприятиме розвитку резистентності, соціальної компетентності особистості, усвідомленню її соціальних моделей поведінки, що забезпечить нейтралізацію негативних життєвих чинників і попередить дезадаптацію та маргіналізацію особистості. [38, с. 81].

Окрім того, у своїх дослідженнях В. Шахрай виокремлює такі профілактично-терапевтичні механізми театрального мистецтва: рольовий, творчий, аналітико-проектувальний, практико-перевірочний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-груповий, катарсичний. [61, с. 94]. Аналіз змісту зазначених механізмів дозволяє зробити висновок про їх корелятивний зв'язок із функціями, що виконує соціальний працівник/соціальний педагог: аналітико-діагностичну, прогностичну, організаційно-комунікативну, соціально-профілактичну, охоронно-захисну, соціально-педагогічної підтримки, допомоги, психотерапевтичну, корекційно-реабілітаційну, координаційно-організаційну. [49, с. 100].

Результатом роботи соціально-психологічного інтерактивного театру є набуття умінь і навичок безпечної поведінки та здатність до інформування (правове, медичне, соціальне, психологічне, педагогічне) незахищених верств населення і формування у них позитивного соціального досвіду, набуття людиною, яка знаходиться у складних життєвих обставинах, здатності брати на себе відповідальність за своє життя, шукати й актуалізувати власні ресурси; обговорення та спільний пошук способів вирішення соціальних проблем соціальними працівниками, соціальними педагогами, психологами та їх клієнтами. Очевидним і цінним є те, що соціально-психологічний інтерактивний театр створює умови для того, аби його учасники почувалися безпечно. Це дозволяє цільовій аудиторії переосмислити свої переконання та прийняти проблеми. [18, с. 137].

Розширення можливості активної діяльності у своєму майбутньому дозволяє учаснику зробити усвідомлений вибір, змінити свою власну реальність. До соціально-психологічного інтерактивного театру передовсім залучається ініціативна та небайдужа до сьогоднішніх соціальних проблем молодь. Театр надає можливість глядачам та акторам відтворити своє минуле на сцені, усвідомити та рефлексувати його, апробувати нові моделі поведінки, змоделювати майбутнє. [21].

Найчастіше театральне мистецтво розглядають як потужний інструментарій соціальних перетворень, що покликаний реалізувати передовсім освітню функцію, тому є більшим, ніж просто розвага аудиторії [8].

Структура дійства соціально-психологічного театру, що складається з двох аспектів: вистави на соціально значущу тему в освітньому блоці, яку проводять одразу після спектаклю – дозволяє розглядати його як одну із форм соціальної профілактики. Вистава покликана залучити глядачів до певної тематики, зацікавити і створити певний емоційний фон. У межах освітнього блоку аудиторія продовжує міркувати на задану теми, розвивати власні думки, отримувати зворотній зв'язок, додаткову достовірну інформацію, формувати нові моделі поведінки. [18, с. 138].

Соціально-психологічний театр є ефективною формою роботи з кризовими клієнтами соціальної роботи, адже дозволяє усвідомити її членам проблеми, що виникли, визначити і спробувати замінити

неефективні форми міжособистісної взаємодії. Використання в репертуарі театру надбань українського народу у сферах моралі, духовності, естетики, світогляду, громадянського та політичного життя є на сьогодні актуальним. Вистави соціально-психологічного театру дозволяють інтегрувати моральне, трудове, естетичне виховання, розширювати світогляд учасників дійства. [8].

Драматичне виховання, а в нашому випадку це використання елементів драматичного виховання в роботі інтерактивного соціально-психологічного театру, має великий та об'єктивний вплив на розвиток п'яти лісабонських компетенцій, тобто комунікацій рідною мовою, здатність вчитися, міжлюдська, міжкультурна та соціальна компетенції, громадянська компетенція, підприємницька та культурна свідомість. Відштовхнувшись від них, людина зосереджується на тих компетенціях, які, на її думку, є засадничими або відповідно доповнюють освіту у сфері мультикультурного виховання. [30].

Дослідження, у якому взяли участь 4475 інформаторів із дванадцяти різних країн, продемонструвало, що студенти, які регулярно брали участь у драматичних видах діяльності:

- досягають більшого відчуття впевненості в комунікації;
- краще усвідомлюють свою креативність;
- успішні у вирішенні проблем;
- помітно толерантніші щодо соціально уразливих категорій;
- є активними громадянами;
- проявляють більше зацікавленості в участі у справах громадської діяльності і, водночас, більше цікавляться своїм виборчим правом;
- проявляють зацікавлення до інших, поглиблюють свою емпатію;
- відкриті до інших поглядів;
- винахідливі та ініціативні;
- мають краще почуття гумору;
- вони яскраві особистості. [18, с. 139].

Безперечно, що вистави соціально-психологічного інтерактивного театру сприяють створенню творчої атмосфери в колективі, відтак стимулюють розвиток ключових компетенцій. Визначальною компетенцією, що формується засобом театрального мистецтва, є

комунікативна. Вона передбачає опанування способами ефективної взаємодії з найближчим оточенням людини, розвиток навичок групової роботи, оволодіння різними моделями поведінки, що відповідають певному соціальному статусу. Навчально-пізнавальна компетентність – це поєднання компетенцій нижчого ієрархічного порядку у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що складається з елементів логічної, методологічної діяльності, які співвідносяться з реальним життям. [8].

Обговорення сценарію, характерів дійових осіб спонукають акторів та глядачів до переоцінки цінностей, сприяють розширенню світоглядних позицій. Це, зі свого боку, створює умови для формування ціннісно-сислової компетенції учасників дійства. [15].

Участь у театральній діяльності допомагає безпосереднім виконавцям усвідомлювати власні психологічні проблеми, виявляти неефективні форми міжособистісної взаємодії, долати сором'язливість. Водночас в акторів розвивається здатність до самовдосконалення, підвищується самооцінка, відбувається духовний та інтелектуальний саморозвиток особистості. [9].

В освітньому процесі діяльність соціально-психологічного театру відіграє непересічну роль, адже участь клієнтів соціальної підтримки у виставах, що моделюють ситуації з життя, допомагає розвивати в них навички взаємодії, сприяє вирішенню внутрішньо особистісних психологічних проблем (поведінкові девіації, проблеми міжособистісної взаємодії в системі «учень – вчитель», «батьки – діти»; проблеми, пов'язані з психотравмуючими ситуаціями: війна, вимушена міграція тощо). [18, с. 140].

Беззаперечно, для розвитку соціально-психологічного театру, основним завданням якого є формування системи цінностей особистості, зокрема й цінності здорового способу життя, важливим є створення нових програм відповідно до соціального замовлення, до світосприймання учасників театрального дійства, до реалій їхнього життя. [2, с. 89].

В основу соціально-психологічного інтерактивного театру закладена театральна техніка вербатім (від лат. *verbatim* – дослівне), суть якої полягає у створенні театральної вистави на основі подій реального життя учасників театрального дійства. Основу театральної дії складають матеріали інтерв'ю із представниками певних соціаль-

них груп, які є прототипами героїв планової постановки. Розшифровки інтерв'ю і становлять канву вербатім (документальної п'єси). До того ж, у виставі використовуються різноманітні техніки психодрами, зокрема:

- ✓ самопрезентації, що реалізуються через короткі рольові ігри, у яких програміст репрезентує себе чи референтну особу (цей прийом може бути використаний і у фазі розігріву);
- ✓ діалог, який є засобом зображення міжособистісної взаємодії в конфліктних ситуаціях;
- ✓ монолог – суть цієї техніки полягає у вербалізації головним героєм (протагоністом) своїх почуттів;
- ✓ дублювання – техніка, що передбачає вибір особи на роль «психологічного двійника» головного героя вистави;
- ✓ обмін ролями – сприяє розвитку здатності до децентралізації учасників театральної дії;
- ✓ «крок у майбутнє» – техніка полягає в розігруванні альтернативних варіантів розгортання життєвих подій для того, щоб у головного героя була можливість обрати найкращий. [48, с. 205].

Отже, **інтерактивний соціально-психологічний театр** є експериментальною платформою для апробації інноваційних прийомів і форм взаємодії між учасниками процесу. Це створює сприятливі умови для розвитку рефлексії та здатності до децентрації, що дає можливість гнучко реагувати в різних ситуаціях реального соціального життя, набувати нового досвіду міжособистісної взаємодії в процесі театрального дійства, сприяє самовизначенню в системі соціальних стосунків. Беззаперечно, техніки психодрами, що використовуються в соціально-психологічному театрі, сприяють розвитку соціально-адаптаційного потенціалу особистості, емпатії, удосконаленню здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії, активізації творчого потенціалу особистості, відтак створюють усі умови для багатоаспектного формування соціальної поведінки клієнтів. [18, с. 140].

Актори інтерактивного соціально-психологічного театру не професіонали. Це школярі, студенти, юнаки і дівчата, представники проблемних (вразливих) соціальних категорій (до речі, немає обмеження у вікових категоріях), які у виставах театру демонструють близькі для них сюжети, проблеми та ситуації. Глядачами театру є

діти, педагоги, батьки, представники управлінських органів, представники з медичної, правової, правоохоронної сфер, пересічні представники суспільства залежно від теми вистави та цільової аудиторії, для якої вистава створюється. В образній, емоційно насиченій формі театралізованої постановки інформація сприймається глядачами та досягає своєї мети. [50, с 21].

Інтерактивний соціально-психологічний театр є методом запобігання та лікування. На сучасному етапі метод соціально-психологічного театру в Україні та світі використовують задля психологічної та соціальної профілактики, корекції, розвитку, адаптації та реабілітації. [51, с. 540].

Отже, поєднання роботи інтерактивного соціально-психологічного театру з іншими соціально-психологічними інтерактивними арт-терапевтичними методиками з позиції мультикультурного виховання сприятиме:

- активізації зв'язку між культурою та освітою;
- посиленню відчуття свободи;
- толерантнішому ставленню до культурних відмінностей;
- поглибленню міжкультурного діалогу. [18, с. 142].

Використання методів **драматичного виховання** дозволяє вжитися в різні ролі, розвивати їх, проживати емоції спільно. Очікування, радість, страх, надія – це ті переживання, які допомагають вразливим категоріям клієнтів соціальної роботи у прийнятті щоденних злободенних або доленосних рішень. Вдало підібрана тематика інтерактивного соціально-психологічного театру може допомогти вирішити складну проблему чи запобігти ризиковій ситуації [8].

Теорія, методика та практика драматичного виховання вперше з'явилась у 20-х роках ХХ століття в США. У цей час В. Уорд вперше у світі пропонує введення драматичних видів роботи в діяльності шкіл. Учена пропонує, щоб зазначені драматичні види роботи були введені в діяльність шкіл, вони були в навчальному плані, поряд з художньою та музичною освітою. [30].

Творча драма – приємний та ефективний спосіб дослідження світу і самого себе. Вона призводить до творчого мислення, до розуміння, до формування власної позиції, до співпраці під час спільного вирішення проблем. [7].

Послідовниками драматичного виховання В. Уорд у різний період стали автори, дослідники: Дж. Брейн Сікс – авторка книги «Creative Dramatics: An Art for Children» («Творча драма: мистецтво для дітей»); Р. Бел Гайнінг з її книгою «Creative Drama for the Classroom Teacher» («Творча драма для шкільного вчителя»). Авторка Н. Маккаслінг свій підручник «Creative Drama in the Classroom» рекомендує не лише здобувачам вищої освіти, вчителям, викладачам творчої драми та керівникам театральних гуртків, але й терапевтам, соціальним працівникам, психологам, керівникам позашкільної роботи, спеціальним педагогам. У 60-х роках ХХ століття в США виникає новий напрям творчої драми «Theater games» («Театр гри»). Його засновницею вважають В. Сполін, яка, окрім професійної театральної діяльності, активно займалась педагогічною. У своєму дослідженні «Improvisation for the Theatre» («Імпровізація для театру») авторка робить висновок, що грати й імпровізувати може кожен, і що талант – «просто більша індивідуальна здібність проживати роль на сцені та імпровізувати, випробовувати нові варіанти». В основу її методу покладено вирішення соціальних проблем у грі за допомогою імпровізації, що є досить актуальним при створенні вистав інтерактивного соціально-психологічного театру. [18, с. 143].

Інтерактивний соціально-психологічний театр зображує життя і розповідає про це іншим. Відповідно, здійснюється навчання, яке стає можливим завдяки тому, що гра вимагає від гравців застосовувати набуті ними навички та спонтанно рефлексувати на зовнішні та внутрішні подразники. [54, с. 206].

У Європі творча драма з'являється після Другої світової війни у Великобританії з появою книги П. Слейда «Child Drama». Наступником П. Слейда є Б. Вей, а його книга «Development through Drama» («Розвиток через драму») стала настільною для всіх педагогів творчої драми не лише у Великобританії. П. Слейд і Б. Вей своїми трактуваннями зробили спробу відділити драму від театральної діяльності. Дослідники визначили, що драма – це не театр, а самобутня виховна система, яка базується на використанні двох взаємозалежних пластів – театральних-драматичних елементів і драматичної гри. [18, с. 144].

М. Павловська у книзі «Драматичне виховання – теорія і практика» подає цілі драматичного виховання у трьох основних площинах:

1. Драматична площина – уміння в драматичній області: гра в ролі, створення цілісної драми, засоби вираження; знання про драматичні види роботи і театр: драматургія, теорія, історія;

2. Соціальна площина – створення відносин у групі, кооперація, структура групи, динаміка групи, пізнання людей, життя, світу;

3. Особистісна площина – розвиток уваги, сприйняття, уяви, мислення, спілкування, емоцій, волі, творчості, інтересів, переконань, створення рейтингу цінностей. [31, с. 14].

Зауважимо, якщо об'єднати цілі, то можна сказати, що метою драматичної освіти є виховання творчої й уважної особистості, яка, крім усього іншого, здатна:

- сприймати реальність навколо себе та орієнтуватися в ній;
- ясно й чітко формулювати свої думки і не боятися їх висловлювати;
- творчо підходити до вирішення практичних завдань;
- висловлювати свої почуття, думки;
- поважати інших людей, дослухатися до них і оцінювати їхню користь, вміти покластися на них при потребі;
- піддавати свої погляди та погляди інших людей критиці, таким чином ставати відкритим до зміни у поглядах і розвиватися;
- співпрацювати з іншими над спільною роботою;
- співчувати іншим і вміти допомогти при потребі;
- володіти елементами драматичного мистецтва. [31, с. 17].

Основою драматичного виховання є драматична гра. Ідеться про тематичну гру, під час якої вирішуються проблеми в модельованих ситуаціях, висловлюється своє ставлення до проблеми, взаємно порівнюються рішення та своєю поведінкою створюють гру (імпровізують). Усвідомлення гри дає людині дистанцію, дозволяє вийти з неї, повторювати, збагачувати, рефлексувати, конкретизувати і раціоналізувати прожиття (досвід). Суть драматичної вистави є одночасно й основним методом драматичного виховання – гра в ролі, яка має три рівні, що відрізняються між собою в залежності від того, чи ми залишаємося самі собою, граємо себе в різних незнайомих ситуаціях, чи стаємо іншими героями. Відповідно до цього розрізняємо гру в ситуації (модельовання/симуляція), альтерацію (чергування, зміна), характеристику. [31, с. 16].

Порівняння важливих областей драматичного виховання представлено в дефініціях теоретиків у таблиці 3.1 [18, с. 144]:

Таблиця 3.1

Драматичне виховання в дефініціях теоретиків

| Автор | Процеси навчання | Пізнання | Соціальна взаємодія |
|---------------|--|---|---|
| В. Уорд | Активне навчання, прийняття, оцінка, заохочення, створення | Незалежне мислення | Можливість співпраці, суспільна свідомість |
| Е. Махкова | Навчання досвіду | Орієнтація у запропонованій ситуації | Кооперація в групі, дослідження, пізнання та розуміння людських стосунків |
| Й. Валента | Система особистісного соціального навчання | Процеси соціалізації | Створення процесів соціалізації |
| М. Павловська | Поведінка, дія, досвід | Вміти приймати рішення та поводитися вільно й одночасно відповідально | Акцент на людські стосунки, взаємодія, допомога |
| А. Кемпе | Безпосереднє прожиття, яке приносить досвід | Підготовка до життя | Поєднання із життям |

Джерело: власна розробка

Як зазначає М. Павловська: «Під час драматичного виховання залучаються емоції, відбувається спільне прожиття, розвивається співпраця, емпатія»... Також до переваг драматичного виховання ми відносимо розвиток умінь слухати/чути, толерантність, навчання прийняття ефективних рішень, формування навичок аналізу роботи

інших, а також підвищення самооцінки. Варто зауважити, що драматичне виховання вчить життю про життя. За допомогою змодельованих ситуацій, імпрровізацій, ігор у ролі, подальших рефлексій драматичне виховання використовує театральні прийоми й інші методи навчання. [31, с.21].

Форма театральної постановки орієнтована на підсилення суперечностей внутрішнього світу людини та конфліктів, які виникають у її оточенні. Це своєрідне збільшувальне скло, через яке легше побачити проблему. Як правило, більшість психологічних і соціальних проблем – проблеми болючі. Напевно, звідси і прив'язка до драматизму та серйозності театральних постановок. І це зрозуміло, бо будь-яка соціальна проблема (алкоголізм, наркоманія, насилля тощо) – це сумно, боляче і для людини, включеної в проблему, і для її близьких. Але у своїх постановках ми дозволили собі відійти від загальноприйнятних норм. І на власний страх і ризик постійно намагаємося донести до вразливих клієнтів істину, що у процесі лікування людської душі не обов'язково кожного разу лити сльози. Адже, якщо людина не здатна усміхатися, згадуючи проблему, це означає, що проблема тримає людину, а не навпаки. Тому усмішка і здоровий сміх як реакція на театральну постановку, на нашу думку, абсолютно припустимі [2, с. 87].

Л. Куликов наголошує, що гумор – це і гра, і засіб психологічного впливу, і форма комунікації. І як засіб комунікації гумор має місце в найрізноманітніших повсякденних ситуаціях. Він може знизувати ризик напруження у відносинах.

Гумор використовують, щоб зблизити людей або навпаки – виключити їх із групи, порушувати соціальні норми або ж забезпечувати їх дотримання, щоб викоринити конфлікт у відносинах або втікати від проблеми, висловлювати почуття прихильності або ж навпаки – знищити репутацію людини [20, с. 11].

Опрацювавши численні дослідження з проблеми інтерактивного соціально-психологічного театру, ми дозволили собі дати визначення дефініції «інтерактивний соціально- психологічний театр».

Отже, **інтерактивний соціально-психологічний театр** – це система особистісного соціально-педагогічного навчання, у якій виникають і розігруються специфічні ситуації з життя, що не є випадковими, і через які відбуваються (пожвавлюються) процеси соціалізації (визначення автора) [18, с. 147].

Відповідно до міжнародних стандартів **інновація** визначається як кінцевий результат інноваційної діяльності, що втілена у новому чи вдосконаленому продукті, запровадженому на ринку, або в удосконаленому технологічному процесі, що використовується в практичній діяльності, або в новому підході до соціальних послуг [4, с. 18].

Нововведення як інструмент перетворення є самостійним об'єктом вивчення в усіх розвинених країнах. Виникла нова галузь науки, а саме інноватика, яка вивчає закономірності процесів розвитку, формування новацій, нововведень, механізмів управління змінами, подолання опору нововведенням, адаптації до них людини, використання та поширення інноваційних потоків, інноваційної діяльності, їх вплив на сферу конкуренції, на розвиток суспільства загалом [38, с. 81].

Поняття «**технологія**» трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь, у вузькому розумінні вона є знанням про те, як найкраще організувати дії, щоб досягти поставленої мети [38, с. 81], тобто технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності або мистецтві.

На думку дослідників Василюк Т.Г., Розмолодчикової І.В., основними засадами відбору інноваційних технологій є перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність, а оцінку інновацій доцільно давати за такими трьома критеріями, як актуальність, корисність, реалістичність [2, с. 89].

Семантичне ж значення слова **інтерактивний** походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти. Отже, інтерактивний – це здатність взаємодіяти в режимі бесіди, співучасті, діалогу з усіма учасниками процесу. Тому інтерактивна методика чи техніка – це методика, яка реалізується за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників процесу. Це співпраця, взаємочасть (колективна, групова), де й організатор, й учасник-виконавець, й учасник-слухач, глядач є рівноправними суб'єктами реалізації запропонованої техніки; які усвідомлюють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, який кінцевий продукт виходить в результаті. Безпосередньо сама організація інтерактивної

методики передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання демонстративних технік. [26, с. 375].

Накладаючи на розуміння інтерактивної методики поняття «арт-терапія», маємо унікальну методику організації – соціально-психологічний театр, форум-театр, яка спрямована на вирішення соціальних проблем шляхом арт-терапевтичної інтерактивної взаємодії, здійснення діагностичної, прогностичної, корекційної роботи серед різних соціальних категорій. [36].

Корекції негативних рис особистості учнів, формуванню ефективних моделей поведінки та отриманню досвіду соціальної взаємодії сприяють групові форми роботи. Дієвими у профілактичній та корекційній роботі соціального педагога є соціально-педагогічний театр, форум-театр, плейбек-театр, документальний театр [16, с. 77].

Соціально-психологічний театр – це інноваційна методика, що передбачає включення в події вистави глядачів, які цю виставу дивляться [50, с. 27].

У процесі інтерактивної вистави глядачі повинні виконувати певні дії, зокрема голосувати, давати відповіді на поставлені запитання, виконувати певні ролі в окремих сценах. І. Сергієнко, досліджуючи методику соціально-психологічного театру, визначає театр як форму групової корекційно-розвивальної та профілактичної роботи, яка спрямована на вирішення соціально важливих завдань, таких як формування й розвиток навичок спілкування і міжособистісної взаємодії; розвиток емоційного (сенсорного) досвіду; профілактика особистісних девіацій та соціальних проблем [51, с. 540].

У своїх дослідженнях В. Шахрай виокремлює такі профілактично-терапевтичні механізми театрального мистецтва, як рольовий, творчий, аналітико-проектувальний, практико-перевірочний, емоційно-почуттєвий, комунікативно-груповий, катарсичний [61, с. 94].

До основних функцій соціально-психологічного театру належать пізнавальна, комунікативна, профілактична, корекційна, терапевтична тощо. Реалізація цих функцій сприятиме розвитку резистентності, соціальної компетентності особистості, усвідомленню її соціальних моделей поведінки, що забезпечить нейтралізацію негативних життєвих чинників та попередить дезадаптацію та маргіналізацію особистості [61, с. 94].

З огляду на зазначене сценарії соціально-психологічного театру пишуться на основі типових випадків з реального життя. Провідною функцією є маніпулювання (численні прояви девіантної та делінквентної поведінки проти свого бажання тощо), а також прийоми, що дають змогу розвивати резистентність особистості та її індивідуальність [2, с. 89].

Очевидним і цінним є те, що соціально-психологічний театр створює умови для того, щоб учасники почувалися соціально безпечно. Це дає змогу цільовій аудиторії переосмислити свої переконання, прийняти проблеми та змодельовати власну поведінку в конкретній ситуації. Розширення можливості активної діяльності у своєму майбутньому дає змогу учаснику зробити усвідомлений вибір, змінити власну реальність. [2, с. 89].

Важливою умовою роботи театру як засобу формування ціннісних орієнтацій, утвердження здорового способу життя є вдосконалення змісту діяльності театру, створення нових програм відповідно до проблем молодіжного середовища, їхнього світосприйняття і переживання життєвих ситуацій. **Принципами діяльності соціально-психологічного театру є:** цілеспрямоване створення емоційно-збагачених виховних ситуацій; особистісно-розвивальне спілкування; використання співпереживання, що передбачає розвиток у підлітків емоцій і почуттів; систематичний аналіз власних та чуттєвих вчинків. [55, с. 15].

Головною особливістю вистави соціально-психологічного театру є те, що вона – наслідок систематичної корекційно-розвивальної роботи з дітьми-акторами як до, так і після вистави; та завершується взаємодією з глядачами, які залучаються в активне обговорення або навіть у створення власного варіанту розвитку сюжету. Соціальним театром робить застосування інтерактивних технік – спільного обговорення, пошуку варіантів розв'язання ситуації, групової дискусії, залучення глядачів до участі під час вистави. Соціальна функція театру – активізація глядачів, створення умов для всебічного і щирого обговорення навіть «незручних» тем, зняття напруження та конфліктності у стосунках, набуття досвіду у відстоюванні життєвої позиції, відповідального вибору. Тому соціальна складова театру має профілактичне навантаження – чинить вплив на формування громадської думки у середовищі однолітків, що важливо для підлітків, у сере-

довищі жителів соціокультурного простору – у мікрорайоні школи – що важливо для вчителів та батьків. [12, с. 11–12].

Соціально-психологічний театр є засобом вивчення життя окремої людини або цілої сім'ї, спільноти. Він дає можливість дистанціюватися від особистих переживань для того, щоб поспостерігати за ними так би мовити «збоку, зі сторони». Водночас участь у театрі акторів – це можливість реалізувати свої соціальні потреби, відчувати успішність і визнання.

Як стверджує Жеребньова Л.В., щоб розглянути актуальні для учнівської молоді проблеми та знайти шляхи їх вирішення, соціальні педагоги, психологи використовують елементи психодрами – роботу з реальними життєвими ситуаціями, які відбувалися, відбуваються або можуть відбутися. СПТ сприяє особистісному розвитку учасників, актуалізації й об'єктивізації проблемних стосунків у вигляді завершеного і цілісного просторово-часового континууму. Через театральну гру особистість отримує можливість вийти за рамки своєї реальності, в якій вона живе, наділяючи предмети оточуючого світу іншими смислами. У власній сценічній практиці відбувається актуалізація відсутнього досвіду, його усвідомлення і присвоєння через особисті переживання. Завдяки рефлексії, яка супроводжує театральну гру, її учасник отримує ефективні інструменти корекції власних поведінкових стереотипів. [12, с. 24]. Це сприяє відновленню цілісності особистості, що може бути зруйнованою через соціальні психотравмуючі обставини життя, підвищує відповідальність за власні вчинки і сприяє оволодінню контролем над своєю поведінкою.

Діти, як актори і як глядачі, потрапляючи в доброзичливу групу однолітків та дорослих, вчать сприймати один одного, демонструвати розуміння і повагу, увагу до внутрішнього світу. Підлітки отримують безцінний досвід обміну почуттями, думками і переживаннями з іншими людьми у безпечних умовах, без критики, табу та приниження. Створюючи і демонструючи вистави, учнівська молодь потрапляють у ситуацію успіху і публічного визнання. Важливим є підвищення самооцінки, усвідомлення вибору, зростання відповідальності, щирості, впевненості підростаючого покоління. [17].

Ще одна група учасників соціально-психологічного театру – дорослі (батьки, вчителі, представники адміністративного складу школи)

під дією рефлексійного впливу того, що відбувається на сцені, мають змогу поглянути на інсценовану підлітками проблему не зі своєї «дорослої, всеконтролюючої, всезнаючої» сторони, а очима підлітка; побачити запропоновану соціальну проблему зі середини, можливо навіть вперше проаналізувавши не засуджуючи, а намагаючись зрозуміти.

Суть інтерактивної методики соціально-психологічного театру – пошук у рамках запропонованого спектаклю разом із учасниками й учасницями способів вирішення проблеми або виходу із життєвої ситуації.

До соціально-психологічного театру краще залучати ініціативну та небайдужу до сучасних соціальних проблем молодь. Театр дає можливість глядачам та акторам відтворити своє минуле на сцені в рольовій формі, усвідомити та прорефлексувати його, апробувати нові моделі поведінки, змодельовати майбутнє [61, с. 94].

Важливим елементом методики «форум-театр» є рефлексія набутого досвіду. Рефлексія застосовується як інструмент для розвитку усвідомленості. Беручи до уваги, що феномен «рефлексія» в освіті розглядається як можливий варіант людини і людства систематизувати процес пізнання і самопізнання, то у цьому сенсі рефлексія розглядається як засіб дослідження у різних сферах пізнання людини. Як зазначає Герасимова О.І., пізнання самого себе здійснюється не тільки через оцінку своїх знань, здатностей та інших рис особистості, а й через оцінку того, як людина сприймається зі сторони й виглядає в очах інших людей [6]. Це не лише знання і розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера; своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення, змістом якого є відтворення власного внутрішнього світу, в якому, своєю чергою, відображається внутрішній світ іншого [22, с. 11–12].

Найчастіше театральне мистецтво розглядають як потужний інструментарій соціальних перетворень, що покликаний реалізувати передусім освітню або виховну функцію, тому є більшим, ніж просто розвага аудиторії [19].

Структура дійства соціально-психологічного театру, що складається з двох аспектів, а саме вистави на соціально значущу тему та освітнього блоку, що проводиться відразу після спектаклю, дає змогу

розглядати його як одну з форм соціальної профілактики. Вистава покликана залучити глядачів до певної тематики, зацікавити та створити певний емоційний фон. У межах освітнього блоку аудиторія продовжує міркувати на задану тему, розвивати власні думки, отримувати зворотній зв'язок, додаткову достовірну інформацію, формувати нові моделі поведінки. [2, с. 90].

Соціально-психологічний театр є ефективною формою роботи з різними групами суб'єктів соціальної педагогіки та соціальної роботи, оскільки дає змогу усвідомити її членам проблеми, що виникли в системі сім'ї, визначити та спробувати замінити неефективні форми міжособистісної взаємодії. [13, с. 178].

Використання в репертуарі соціально-психологічного театру надбань українського народу у сферах моралі, духовності, естетики, світогляду, громадянського та політичного життя є сьогодні актуальним, оскільки формує індивідуальну траєкторію соціального розвитку особистості в суспільстві. Безперечно, вистави соціально-психологічного театру сприяють створенню творчої атмосфери в колективі, отже, стимулюють розвиток ключових компетенцій. Компетенції для вразливих сімей це ідеальний образ їх майбутнього. [2, с. 90].

М. Павловська підтверджує, що драматичне виховання, а в нашому разі є використання елементів виховання мистецтвом у роботі соціально-психологічного театру, має великий та об'єктивний вплив на розвиток лісаконських компетенцій, тобто комунікація рідною мовою, здатність вчитися, міжлюдська, міжкультурна та соціальна компетенції, громадянська компетенція, підприємницька та культурна свідомість, що, відштовхнувшись від них, зосереджуються на тих компетенціях, які, на її думку, є засадничими, відповідно, доповнюють освіту у сфері мультикультурного виховання. [31, с. 21].

Визначальною компетенцією, що формується засобом театрального мистецтва, є комунікативна. Вона передбачає опанування способами ефективною взаємодії з найближчим оточенням людини, розвиток навичок групової роботи, оволодіння різними моделями поведінки, що відповідають певному соціальному статусу. Навчально-пізнавальна компетентність – це поєднання компетенцій нижчого ієрархічного порядку у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що складається з елементів логічної, методологічної діяльності, які співвідносяться з реальним життям. [5, с. 134].

В основу соціально-психологічного театру закладена театральна техніка *verbatim*, сутність якої полягає у створенні театральної вистави на основі подій реального життя учасників театрального дійства [61, с. 94]. Основу театральної дії складають матеріали інтерв'ю з представниками певних соціальних груп, які є прототипами героїв планової постановки.

Соціально-психологічний театр є експериментальною платформою для апробації інноваційних прийомів та форм взаємодії між учасниками освітньо-виховного процесу. Це створює сприятливі умови для розвитку рефлексії та здатності до децентрації як у акторів, так і у глядачів, розширює рольовий репертуар, що дає можливість гнучко реагувати в різних ситуаціях реального соціального життя, набувати нового досвіду міжособистісної взаємодії в процесі театрального дійства, сприяє самовизначенню в системі соціальних відносин. Беззаперечно, техніки психодрами, що використовуються в соціально-психологічному театрі, сприяють розвитку соціально-адаптаційного потенціалу особистості, емпатії, удосконаленню здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії, активізації творчого потенціалу особистості, отже, створюють усі умови для багатоаспектного формування соціальної поведінки клієнтів. [2, с. 90].

Одним із видів соціально-психологічного театру є форум-театр. **Форум-театр** – це спрямована на вирішення соціальних проблем методика інтерактивної роботи серед людей різних соціальних категорій. Суть методики «форум-театр» – пошук у рамках запропонованого спектаклю разом із учасниками й учасницями способів вирішення проблеми або виходу із життєвої ситуації. [54, с. 28].

Форум-театр набуває поступового поширення в Україні, хоча давно й ефективно використовується в країнах Європи «як засіб зробити суспільство щасливішим; як спосіб відкриття самого себе й інших; як шлях визначення і висловлення наших бажань; як засіб змінити обставини, що викликають негативні емоційні переживання; як засіб регулювання конфліктів. Форум-театр є мовою, яка допомагає зрозуміти і розвинути емоційну сферу свідомості (емоційний інтелект) і сформувати творчий підхід до позитивного вирішення проблем». [54, с. 29].

Основоположником форум-театру є бразильський режисер Августо Боаль. Маючи інтерес до театральних форм, Боаль проводив

апробацію нових технік та методів у даній сфері. Так, у 1960 році режисер інтерпретував звичайний спектакль в інтерактивний майданчик, де глядачі не тільки обговорювали вчинки акторів та події спектаклю, а й мали можливість міняти акторів на сцені, змінюючи хід спектаклю на власний розсуд. Такі спектаклі мали визначену тематику і розкривали проблему нерівності в суспільстві та несправедливого відношення оточення до окремих його представників. Зазначена форма і дала початок форум-театру – «театру пригноблених». [59].

З розвитком даної технології бразильці пов'язували розвиток суспільства та соціальних змін в ньому, адже проведення форум-театрів сприяло як набуттю досвіду щодо вирішення міжособистісних і соціальних проблем і конфліктів, так і створювало умови для розвитку гуманності та толерантності. Основна концепція форум-театру передбачала зміну поведінки і ставлення до проблеми саме тих, хто страждав від соціального, економічного, психологічного або будь-якого іншого тиску з боку оточуючих. [3, с. 60].

В умовах сучасності форум-театр використовується в багатьох країнах світу як ефективна форма в роботі з людьми, які потрапили в складну життєву ситуацію і, не маючи досвіду її рішення, відчувають пригнічення. Насамперед цільова аудиторія такого театру – це соціально незахищена категорія людей. На даному етапі елементи форум-театру присутні під час проведення інтерактивних театрів, тренінгів толерантності та використовуються деякими психологами в груповій та консультативній роботі [39, с.134].

Засновником форум-театру є бразильський режисер Аугусто Боаль. Він створив перший вуличний театр «Театр пригноблених». В'язень, який пройшов через тортури за протистояння диктаторству в Бразилії, Боаль добре розумів дві речі: пригноблені страждають від соціального, економічного, психологічного насильства і допомогти їм можна, змінивши їх власну поведінку і їхнє власне ставлення до проблем. [12, с. 31].

Суть форум-театру – спільний (творців спектаклю і глядачів) пошук вирішення проблеми і виходу зі складної життєвої ситуації. Під час спектаклю глядачі пізнають добре відому їм життєву ситуацію, яка приводить людину до стану пригноблення. Сценарій

спектаклю і сам спектакль можуть бути підготовлені заздалегідь трупю театру, а можуть готуватися і програватися самими учасниками під час практичного тренінгу, залежно від бажаного результату. Акторська підготовка учасників не обов'язкова, але бажано проводити з ними підготовчі вправи.

Основні принципи форум-театру Аугусто Боалья. Вистава форум-театру має викликати емоційну реакцію й ініціювати дискусію про шляхи вирішення ситуації. Техніки форум-театру потребують творчого підходу. Але існують певні принципи, закладені ще засновником форум-театру Аугусто Боалем, яких необхідно дотримуватися:

- ясність у викладі сюжету;
- чітко виражений протагоніст;
- у ЦЕ повинні вірити;
- ЦЕ повинно мати можливість змінюватися;
- в ідеалі, мають бути визначені місця для інтервенції;
- форум театр – це театр пригноблених, а не депресивних.

Аугусто Боаль писав: «Театр не має нічого спільного з приміщенням або з будь-якими іншими фізичними спорудами. Театр або театральність – це здатність, це людська властивість, що дає людині можливість спостерігати за собою у дії, у діяльності. Отримане в такий спосіб самопізнання дозволяє людині стати суб'єктом (тим, хто «спостерігає» іншого суб'єкта (того, хто грає роль). Це дає можливість людині уявити різні можливості своїх дій і вивчити альтернативи. Людина може споглядати себе у момент бачення й у момент дії, у момент відчуття і в момент мислення. Відчути себе тим, хто чує, і подумати про себе, як про того, хто мислить» [22, с. 33].

З розвитком застосування інтерактивної методики форум-театру бразильці пов'язували розвиток суспільства та соціальних змін в ньому, адже проведення форум-театрів сприяло як набуттю досвіду щодо вирішення міжособистісних і соціальних проблем і конфліктів, так і створювало умови для розвитку гуманності та толерантності. Основна концепція форум-театру передбачала зміну поведінки і ставлення до проблем саме тих, хто страждав від соціального, економічного, психологічного або будь-якого іншого тиску з боку оточуючих [3].

Результатом форум-театру є отримання досвіду у вирішенні проблем спілкування і взаємодії підростаючої особистості зі суспільством і розуміння актуальності толерантності та моральної стійкості у відносинах.

Метою проведення форум-театру для осіб, які можуть вплинути на ситуацію в суспільстві – освітян, державних службовців, правоохоронців, медиків – є спільний пошук дієвих способів запобігання негативним явищам у суспільстві і надання різнопланової допомоги постраждалим, клієнтам соціальної роботи. Існує багато варіантів виходу із складної життєвої ситуації, який із них буде найбільш вдалим, можна визначити, лише об'єднавши зусилля фахівців різного профілю, адже одна людина не володіє тією професійною медичною, правовою, психологічною інформацією, якою оперують відповідні фахівці. [12, с. 36].

Основними завданнями для організаторів форум-театру є:

1. Наштовхнути учасників на емоції, роздуми, почуття через представлення яскраво виражених складних обставин головного героя у спектаклі.
2. Створити майданчик для обговорення та висновків при аналізі побаченого в кожній зі сцен вистави.
3. Сприяти набуттю навичок вирішення проблеми при апробації різних підходів до її вирішення.
4. Спонукати учасників переносити сцени спектаклю в реальне життя, проводити аналогії.
5. Пробудити інтерес до проблем різних представників суспільства в цілому.
6. Актуалізувати людяність та гуманний і раціональний підхід до вирішення ситуацій будь-якого роду.
7. Донести до учасників форум-театру (акторів, глядачів) важливість стресостійкості, стриманості та самокритичності в конфліктах. [32, с. 117].

Важливо ознайомити присутніх із певною технікою, якщо постановка здійснюється учасниками тренінгової програми, у тому числі й потерпілими.

Основний зміст техніки організації форум-театру:

➤ Впродовж 15–20 хвилин розігрують міні-виставу з декількох мізансцен, у якій яскраво демонструють причини, що призводять до ризикованої поведінки. Подібні проблемні ситуації трапляються з підлітками та їх оточенням, людьми на вулиці, у сім'ї, у школі. Нічого вигаданого або неактуального в них немає, вони відповідають реальному стану справ. Найчастіше в основі сценарію лежить чиясь особиста історія або пережитий досвід.

➤ У фінальній частині вистави емоційно забарвлену та проблемну за змістом мізансцену переривають «стоп-кадром» і глядачам пропонують змінити кожен попередню ситуацію так, щоб трагедії в подальшому не трапилось. З цього моменту розпочинається наступна частина вистави, що триває близько години, під час якої відбувається: по-перше, обговорення причини, що призвела до проблемної ситуації, а по-друге, пошук конструктивних шляхів вирішення проблемної ситуації. [17].

Підготовка до вистави соціально-психологічного театру проходить у чотири етапи:

1 етап – вибір та обговорення проблеми (при цьому важливо, щоб організатор (соціальний педагог, психолог) або інші учасники проєкту визначили актуальну проблему, яка буде емоційно забарвленою та цікавою для всіх);

2 етап – робота над сценарієм (на цьому етапі розписується сценарій, створюються портрети героїв постановки, підбирається музичне оформлення, створюються декорації);

3 етап – репетиція мізансцен і вистави загалом;

4 етап – обговорення. Останній етап є досить важливим в усій роботі форум-театру. З глядачами обговорюються причини створення запропонованої проблеми та шляхи її коректування, здійснюються спроби передбачити наслідки поведінки героїв, відбувається обмін почуттями, рефлексія. В такому театрі немає однозначних відповідей на питання, як не може бути ідеального варіанту розв'язку подій. Значна роль належить керівнику театру, який веде обговорення. Важливо відчувати і вчасно відреагувати на дії, висловлювання глядачів. Відбувається засвоєння інформації профілактичного змісту. [12, с. 31].

Кожен спектакль форум-театру унікальний, оскільки в ньому беруть участь не лише актори, але й глядачі. Під час спектаклю актори розігрують проблемну ситуацію з реального життя, а глядачі впродовж програвання проблемної ситуації та її подальшого обговорення «проживають» цю ситуацію, пропускаючи її крізь себе, уявляючи себе на місці головного героя і прагнучи спрямувати розвиток подій на краще.

Виконуючи роль актора, глядач глибше занурюється в емоційні переживання головного персонажа, відчуває результати свого втручання. Спроба власної участі може привести глядача до іншого погляду на проблему, з'являється можливість знайти власний вихід зі складної ситуації.

Якщо аудиторія залучена в процес співпереживання, то драма, розіграна акторами, стає драмою глядачів.

Глядачі, спостерігаючи за подіями, що розвиваються на сцені, пізнаючи ситуацію, мають можливість оцінити поведінку героя і висловити своє бачення того, як позитивно вплинути на хід подій. Таких способів покращення ситуації може бути багато, адже в кожного глядача – свій власний досвід вирішення проблеми, і він може поділитися цим досвідом з іншими. [12, с. 33].

Однією з особливостей форум-театру (як й інших інтерактивних театральних методик) є відсутність рекомендацій глядачам, як необхідно поводитися. Адже кожна людина робить свій вибір сама і ніхто не може їй сказати, як треба діяти в конкретній ситуації. Кожен може припинити хід вистави, щоб власним прикладом показати, як, на його думку, протагоніст міг би виправити ситуацію. [12, с. 34].

У форум-театрі (як і в інших видах соціально-психологічного театру) глядач – не лише активний спостерігач, а й режисер, сценарист і, за бажанням, актор того сюжету, який має змінити. Тобто він не лише дає зворотний зв'язок учасникам театального дійства, але й сам стає його учасником, може активно вплинути на хід вистави, перебіг подій чи фінал. Форум-театр – ефективний спосіб урізноманітнення способів вирішення складних життєвих ситуацій. Ця форма дає можливість «приміряти» різні варіанти поведінки, вправлятися у виконанні різних соціальних ролей, відпрацьовувати техніки спілкування, взаємодії, тобто отримувати безпечний досвід вирішення соціальних та психологічних проблем.

На думку Аугусто Боалья, цільові групи, з якими працює форум-театр, включають:

- власне пригноблених осіб, які потрапили в складну ситуацію і страждають від різних форм насильства або власної залежності – стигматизовані, жертви насильства чи жорстокого ставлення тощо;
- звичайних членів суспільства, які можуть потрапити в складні життєві обставини через необізнаність, яким бракує інформації або власного досвіду для запобігання виникненню проблеми.

Основним принципом використання методу «форум-театр» у роботі соціального працівника є здійснення діагностики та корекції через досвід, тобто «не через інструкції, а через трансформацію досвіду, особисті відкриття» [71, с. 38]. Діагностично-корекційна робота через досвід сприймається як співробітництво між соціальним працівником / соціальним педагогом / психологом і клієнтом соціальної роботи з метою заохочування для самостійного аналізу, пізнання суті соціальної проблеми та пошуку виходу зі складної ситуації. Такий спосіб зміцнює загальні компетенції: самостійність, відповідальність за результати своїх дій, самоаналіз, критичність, творчі здібності, активність, опертя на міжособистісну взаємодію. [64].

Важливим елементом методу «форум-театр» є рефлексія набутого досвіду. Рефлексія застосовується як інструмент для розвитку усвідомленості. [70].

Беручи до уваги, що феномен «рефлексія» в освіті розглядається як можливий варіант людини і людства систематизувати процес пізнання і самопізнання, то у цьому сенсі рефлексія розглядається як засіб дослідження у різних сферах пізнання людини. Як зазначає Герасимова О.І., пізнання самого себе здійснюється не тільки через оцінку своїх знань, здатностей та інших рис особистості, а й через оцінку того, як людина сприймається зі сторони й виглядає в очах інших людей [6]. Це не лише знання і розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера; своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення, змістом якого є відтворення власного внутрішнього світу, в якому, своєю чергою, відображається внутрішній світ іншого [22, с. 11–12].

Емоційний розвиток лежить в основі безпечного відчуття самого себе, служить основою розумового здоров'я. Людям, що відчувають

себе в безпеці, властиві самоповага, самодостатність і здатність контролювати ситуацію. Спільно вони створюють основу стабільного, дбайливого, справедливого і відповідального суспільства. Основа театру-форуму – інтерактивні методи [12, с. 36].

О. Пометун [31, с. 7] трактує інтерактивне навчання як організацію вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учня. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів [37, с. 13]. І. Луцик визначає поняття «інтерактивне навчання» як таку організацію навчального процесу, що має проблемно-пошукову природу, здійснюється за допомогою засобів комунікації та базується на спільній діяльності, за якої педагог знаходиться в позиції фасилітатора, а учасники процесу активно взаємодіють між собою та викладачем. Під методами інтерактивного навчання І. Луцик розуміє такі методи, які зумовлюють процес активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів. [29, с. 12].

Накопичений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід засвідчує, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації процесу діагностики, корекції та профілактики в роботі соціального працівника та активізації навчально-виховної, корекційної діяльності клієнтів соціальної роботи. Це виявляється в необхідності:

- аналізувати отриману інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; самостійно знаходити можливі ресурси для вирішення проблеми;
- виробляти стратегію досягнення цілей та планувати конкретні дії;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх;

- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати вміння проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих задумів [22, с. 70].

Інтерактивні технології, застосовувані у форум-театрі, повинні сприяти створенню в групі атмосфери безпеки, активності, що сприятиме емоційному розвитку кожного учасника інтерактивної театральної методики.

Для досягнення цієї мети форум-театр застосовує техніки, типові для тренінгових програм:

- ✓ робота в колі;
- ✓ відкритий простір;
- ✓ контракт-правила;
- ✓ обговорення по колу;
- ✓ рольові ігри;
- ✓ індивідуальна робота;
- ✓ використання вправ, ігор, спрямованих на покращення психологічної атмосфери в групі, набуття нового досвіду;
- ✓ активне слухання.

Інтерактивний театр сприяє опануванню театральних технік:

- виразної мови;
- сценічних рухів;
- акторської майстерності. [12, с. 36].

За Аугусто Боалем, цільові групи, з якими працює форум-театр, включають:

- ✓ власне пригноблених осіб, які потрапили в складну ситуацію і страждають від різних форм насильства або власної залежності;
- ✓ звичайних членів суспільства, які можуть потрапити в складні життєві обставини через необізнаність, яким бракує інформації або власного досвіду для запобігання виникненню проблеми;
- ✓ підлітки з неблагополучних сімей, підлітки, які є членами проблемних груп, товариств, ув'язнені тощо;
- ✓ впливові особи, які можуть покращити ситуацію в суспільстві шляхом проведення превентивних заходів на надати допо-

могу людям, які страждають від пригноблення, – педагоги, соціальні працівники, психологи, батьки, медики, правоохоронці та ін. [55].

Існують різновиди проблем, з якими працює форум-театр: загально визнані проблеми певних груп, над вирішенням яких відповідним чином уже працюють організації й установи; та проблеми, які піднімають учасники під час роботи з групою, які хвилюють у цей момент аудиторію або когось із присутніх. [78, с. 97].

До **загально визнаних проблем** можна віднести:

- 1) проблеми, з якими до психолога/соціального працівника звертаються діти (самотність, тиск оточення, психологічне насилля, конфлікти з батьками, стосунки з представниками протилежної статі) або ж ті, хто бажає сприяти вирішенню їхніх проблем – учителі, соціальні педагоги, класні керівники, родичі, друзі, однокласники;
- 2) проблеми соціальних працівників/соціальних педагогів, які потребують удосконалення власних методів роботи із запобігання негативних явищ у суспільстві й надання допомоги постраждалим для спільного напрацювання нових форм взаємодії з дітьми та з різними соціальними інститутами. [60, с. 32].

Підготовка кожного спектаклю форум-театру обов'язково включає досконале вивчення аудиторії: її особливостей і потреб, властивих їй проблем. Бажаним результатом форум-театру для вирішення першої (зазначеної вище) групи загально визнаних проблем може бути або формування навичок безпечної поведінки і знаходження шляхів протидії пригнобленню, або надання корисної для постраждалої людини інформації (правової, медичної, психологічної, адміністративної, юридичної тощо...) і передача їй певного досвіду. [55].

Залежно від цільової групи вибирають **форму театральної вистави**:

- публіцистичний спектакль;
- пластично-хореографічна дія;
- драматична постановка;
- гумористичний спектакль;
- інтерактивна театральна програма [12, с. 36].

Як і в інтерактивному театрі, перед створенням вистави соціального напрямку необхідно відповісти на певні запитання:

- Чому саме ця вистава?
- Чи збігається її адресність із характеристиками цільової групи?
- Чи відповідає приміщення потребам вистави?
- Що необхідно підготувати до вистави?
- Чия допомога знадобиться?

Далі потрібно написати з акторами, членами групи сценарій вистави. Відповідно до принципів Аугусто Боаля, сценарій спектаклю має бути реальним, зрозумілим, мати яскраво виражений образ постраждалого – протагоніста, і мати можливість бути зміненим під час обговорення. [38, с. 81].

Після спектаклю розпочинається обговорення – форум, під час якого кожен із глядачів може запропонувати своє вирішення проблеми, змінюючи на сцені головного героя, що виконує цю роль.

Дуже важливою і цінною є участь у форумі фахівців – медиків, правоохоронців, юристів, психологів, адміністраторів, професійних блогерів, які пояснюють процеси, що відбуваються, і вказують на можливі варіанти вирішення проблеми. Зрозуміло, що кожен є експертом у своєму житті або ситуації, тож рішення не обмежуються лише порадами «професіоналів». Тут доречно називати адреси центрів, установ, в яких можна отримати ту або іншу допомогу. [60, с. 42].

Після спектаклю керівник-джокер підбиває підсумки і дякує всім присутнім.

У чому полягає робота керівника-джокера? **Керівник-джокер** – головна дійова особа форуму-театру. Він веде захід від початку до кінця, від нього залежить успішність форум-театру. Основна робота з обраної проблеми проводиться джокером у процесі співпраці з аудиторією. Керівник організовує взаємодію між учасниками й акторами, налаштовує аудиторію на позитивну співпрацю, об'єднує всіх єдиною метою. На початку заходу він встановлює контакт із аудиторією, вводить її в належний робочий і емоційний стан. Джокер повинен володіти неабиякими здібностями, знаннями і навичками для того, щоб за досить короткий час ідентифікувати аудиторію, її настрій і потреби. Керівник готує учасників до сприйняття того, що відбуватиметься на сцені, і роз'яснює правила форум-театру. [12, с. 38].

Після перегляду вистави джокер з'ясовує в присутніх, чи все було їм зрозуміло. Він пропонує учасникам назвати проблеми, які розкриває вистава, і можливі негативні наслідки, що можуть мати місце, якщо не прийняти відповідних заходів. Джокер називає персонажів і просить глядачів-учасників пояснити емоційний стан того чи іншого героя. [68].

Джокер пропонує віртуально глядачам перевтілитись в образ головного героя, спробувати відчувати ті емоції, які відчуває протагоніст в критичні моменти, зрозуміти причину виникнення проблемної ситуації і шляхи виходу з кризи. Важливо, щоб джокер стимулював учасників спектаклю до пошуку ідей і розвивав ці ідеї, використовуючи відкриті запитання, розширюючи, а не припиняючи дискусію. Якщо аудиторія досить скута, джокер сам, але без тиску на учасників, пропонує можливі варіанти поведінки в такій ситуації. Якими ж навичками повинен володіти керівник-джокер? Навички: комунікативні, активного слухання, ораторські, театрального мистецтва. Основні особисті якості керівника-джокера: доброзичливість, уважність, повага до кожної людини, толерантність, позитивність сприйняття, почуття гумору, розуміння гендерних питань, відчуття часу [12, с. 42].

Ще одним із видів соціально-психологічного театру є плейбек-театр.

Плейбек-театр (англ. Playback Theatre, букв. переклад «театр відтворення») – різновид інтерактивного театру імпровізації, що складається з двох основних комплементарних практик: розповіді глядачами особистих історій на публіку та миттєвої художньої інсценізації акторами цих розповідей у специфічних формах. У дійстві плейбек-театру завжди є ведучий (на проф. сленгу «кондактор»), який організовує ці практики та супроводжує увесь процес, від вступного до заключного слова [43, с. 97].

У плейбек-театрі інсценізуються не літературні твори (на відміну від театру репертуарного) і не особисті змісти виконавців (на відміну від театру чистої імпровізації), а індивідуальні історії присутніх на виставі глядачів, тобто будь-кого з бажаючих, випадкових людей.

Дійство плейбек-театру зазвичай називають «перформансом», оскільки в ньому акцент не на результаті, а на процесі творчості, з чого випливає безпосередня цінність мистецьких дій учасників у

режимі реального часу: і розповіді глядачів, і гра акторів, музикантів, інших творців, і реакції ведучого та всіх присутніх є великою мірою непередбачуваними, спонтанними. У плейбек-театрі використовуються також партиципативні (напр., вихід глядача на сцену) та імерсивні (напр., прохання до зали поділитися історією один з одним) театральні-акціоністські елементи [69, с. 37].

Плейбек-театр часто використовується як інструмент соціальних змін на рівні малих та середніх, закритих та відкритих, однорідних та неоднорідних груп. Комплексний соціально-психологічний ефект, який відчуває на собі група, пояснюється концептом «нарративної ретикуляції», запропонованим автором ідеї і засновником плейбек-театру Джонатаном Фоксом у 2013 році [72, с. 27].

Плейбек-театр виник у м. Нью-Палц (США) у 1975 році, на сьогодні існує в тому чи іншому вигляді у понад 75-ти країнах світу. В Україні існує з 2001 року. [79].

У самодостатньому вигляді плейбек-театр «офіційно» визначають як «оригінальну форму імпровізаційного театру, у якому аудиторія чи члени групи розповідають історії зі свого життя та споглядають їх сценічне втілення безпосередньо на місці». Тобто в професійному, відшліфованому 40-річним міжнародним досвідом визначенні немає жодного натяку на терапевтичність цього методу. Звичайно, це визначення досить описове, формальне, але воно однозначно позиціонує плейбек-театр у полі саме театру, тобто мистецтва інсценування життя. [79].

Цікаво, що на перших етапах знайомства з плейбек-театром у пострадянському середовищі його хоча й описували як «живе поєднання психотерапії й театрального мистецтва», але все одно при цьому називали «видом психодрами», «напрямок розвитку психодрами» [53, с. 62], «неспрямованою психотерапією» [28, с. 30], психотерапевтичним театром тощо. Можливо, саме тому автор ідеї плейбек-театру та його засновник Джонатан Фокс назвав її «Плейбек-театр – чи це психотерапія?». Дж. Фокс, однозначно заперечуючи проти кваліфікації плейбек-театру як психотерапії [58, с. 9], наводить аргументи, які можна резюмувати таким чином:

- плейбек-театр не має медичної моделі зцілення, він у неї ніяк не вписується і навіть не ставить собі це за мету, працюючи не з «проблемами», а з «історіями» людей;

- плейбек-театр позбавлений притаманної психотерапії приватності: хоча це дійство й інтимне, але водночас і публічне;
- баланс «влади» у плейбек-театрі специфічний – наприклад, актори тут більш уразливі, ніж психотерапевт;
- більшість зовнішніх кондицій суттєво відрізняються від психотерапевтичних: величина та відкритість приміщення, тривалість, гучність та обсяг невербаліки [57, с. 7; 58, с. 9–10; 69, с. 23–24].

Цілком погоджуючись із наведеними аргументами, зазначимо, що плейбек-театр і справді не підпадає під визначення психотерапії. Коли йдеться про мету плейбек-театру під кутом зору його ролі для особистості оповідача, то його позиція зовні схожа з позицією пацієнта/клієнта в психотерапії. А проте мета роботи в плейбек-театрі не збігається з предметною метою психотерапії навіть у найширшому її розумінні – «лікування або подолання страждання і/або розширення ідентичності та самореалізації» [40, с. 22]. Утім, частково можна погодитись з подібністю в другій частині окресленої мети психотерапії, оскільки плейбек-театр так чи інакше працює з ідентичністю та самореалізацією особистості. Але вплив на ідентичність спрямований не лише в бік її «розширення», а радше в бік окреслення-формування чи, навпаки, розмивання – «ретикуляції» [57, с. 12; 69, с. 37] наративної ідентичності. А над «самореалізацією» оповідач не лише працює, усвідомлюючи її, – він просто перебуває в цьому процесі, оскільки саме таке ставлення до оповіді передбачається в плейбек-театрі – як до співавтора того, що відбуватиметься на сцені, тобто людини, яка через необхідність дійства реалізується саме тут, змістовно розкриваючи себе, і цей зміст не просто сприймається, а реально використовується в подальших діях плейбек-акторів.

Якщо ми говоримо про плейбек-театр не як про соціальну психотерапію, а як про іншу практику, яка має більш широкі межі [57, с. 11; 69, с. 32], то не можемо не згадати і про досягнення плейбек-театром діагностичної, терапевтичної, корекційної мети. Так, плейбек називають театром «широкотерапевтичним» [57, с. 10], «з дієвою цілющию» [48, с. 109], таким, що має «психотерапевтичний, соціально спрямований ефект» [28, с. 30] та «психотерапевтичний потенціал» [14, с. 91]. Тобто вихід плейбек-театру за межі

терапевтичних практик зовсім не означає, що він не справляє цілющого впливу на особистість, схожого на той, що має місце на сеансах психотерапії.

Наприклад, плейбек-театр як він є, тобто як практика імпровізації реальних особистих життєвих історій глядачів, часто-густо використовується з метою та у форматі соціальної роботи – перформанси проводять у гарячих точках, після стихійного лиха, у місцях проживання вимушених переселенців тощо. Працюючи з людьми, що переживають наслідки травматичних подій, зазначають, що плейбек-театр не має бути терапією, але може бути «способом зцілення» [72, с. 27], говорять про різноманітні сфери застосування цілющих можливостей плейбек-театру [48, с. 113] та ін.

Отже, плейбек-театр як організаційна форма сучасного мистецтва, має неабиякий соціально-терапевтичний потенціал, психологічні, діагностичні, корекційні ефекти, звертаючи увагу на особистість оповідача – людини, яка «вийшла» розповісти свою історію на публіку [73].

Плейбек-театр – це новітня для українського культурного простору форма самовираження та розвитку особистості – її думок, почуттів, соціальної ситуації. Плейбек-театр поєднує, з одного боку, традиції фольклорного театрального дійства з його яскравістю, емоційністю, небуденністю серед буденності та, з іншого боку, певні діагностичні, терапевтичні, корекційні практики, що дають змогу долати соціальні проблеми та прискорювати особистісне зростання.

Зовні плейбек-театр схожий на психодраму та драматерапію, але між ними є певні відмінності. Так, на відміну від психодрами, у плейбек-театрі аудиторія чітко й однозначно поділена на два простори – простір глядача і простір сценічний. А на відміну від драматерапії плейбек-театр працює лише з історіями, сюжетами, які з'являються «тут і тепер». І головне – у варіантах терапевтичних практик протагоніст (людина, ситуація якої отримує увагу учасників) переважно бере участь у дійстві, що розігрується, а у плейбек-театрі – виконує роль автора сценарію, драматурга і, після цього, роль глядача, уважного спостерігача, але по той бік сцени. [44, с. 21].

Вистава плейбек-театру також не зовсім схожа на виставу традиційного театру. Так, оскільки плейбек-театр по суті інтерактивний,

необхідною є роль ведучого вистави, який знаходиться посередині між глядацьким залом і сценою [40, с. 21]. Функції ведучого полягають в організації самої вистави, а саме – у стимулюванні глядачів до розповіді історій, в «обробці» історій – ставленні акцентів та додаткових запитань та обранні техніки, яку використовуватимуть актори для її інсценізації. Техніка дає змогу сконцентрувати увагу на змісті, але не переробляючи останній, а лише додаючи нових точок зору, можливостей для нових інтерпретацій. [45, с. 27].

В чому ж терапевтичне значення плейбек-театру для глядачів? (Тут ми свідомо залишаємо поза увагою психологічні механізми, що працюють у роботі акторів, а також аналіз естетичної сторони вистави) [66].

По-перше, у **«присвоєнні» власного досвіду**, що відбувається вже під час розповіді своєї історії і сприяє становленню та розвитку особистісної ідентичності.

По-друге, у **«повторному»**, дещо **іншому сприйнятті власної ситуації чи переживання**, що дає потужну можливість їх переосмислення. Слід зазначити, що у плейбек-театрі актори намагаються відобразити внутрішній світ оповідача максимально точно, не створюючи інтерпретацій та оцінок, а лише надаючи йому **«матеріальності»** та підсилюючи до рівня сценічної дії. Тут немає **«хепі-ендів»**, а лише, так би мовити, правда життя у **«розгорнутому»** вигляді. А вже протагоніст на свій розсуд може продовжувати логіку власної історії.

І, по-третє, у традиційному **відреагуванні почуттів**, що спирається на відомий ще з часів давньогрецького театру феномен катарсису, але ще підсилений **«живістю»**, актуальністю сюжету дії. [46, с. 50].

Отже, плейбек-театр – це можливість втілити у життя, відкрити для інших свій внутрішній світ, при чому відкрити красиво.

І декілька слів стосовно організації плейбек-театру. Як і у будь-якій терапевтичній роботі чи у соціально-психологічному тренінгу, ситуація **«повного занурення»** при організації плейбек-трупі є винятково позитивною. Мається на увазі тимчасове відсторонення учасників від буденного життя, проблем, турбот, коли вони можуть переосмислити власні поведінкові позиції, сконцентруватися на іншому, часто незвичному світі взаємодії та почуттів. Цей ефект підсилює природне середовище, коли особистість може більш повно

сприймати «подих» вітру, енергію сонця, загадковий «шепіт» лісу і по-новому відчувати у собі сили природних стихій. [46, с. 51].

Оскільки плейбек-театр – це практика більше спільна, ніж індивідуально-орієнтована, то саме під час репетицій складається можливість сформувати команду однодумців, які відчувають один одного майже без слів. Без цього неможливий плейбек-театр. Дуже цікаво відбувається становлення нової команди, коли учасники ще не мають сформованих взаємоставлень, а розпочинають нову життєву історію у новому дружньому мікросоціумі, маючи можливість бути таким, яким хочеться. [65].

Плейбек-театр не ставить собі за мету терапевтичний ефект для акторів, а їх будь-які індивідуальні відмінності можуть бути цікавим внеском до спільної сценічної дії. Хоча і не можна заперечити, що під час репетицій учасник обов'язково розширює межі самоусвідомлення та розвиває певні особистісні якості. [42, с. 90].

Актуальні емоції не завжди зрозумілі навіть тим, хто на них добре знається. І власні емоції буває важко ідентифікувати та знайти, що з ними робити. Без такого усвідомлення емоції залишаються ніби «покинутими», не почутими, тобто не інтегрованими в особистісний життєвий світ [56, с. 87]. Технологія плейбек-театру, як і більшості соціально-психологічних практик, надає можливості працювати з емоціями. Окрема людина проговорює свої емоції чи почуття у спільне поле, після чого актори їх втілюють у нескладних театральних формах. Така загальна рамка є нібито простою і здається нібито неповною, тому, до речі, у багатьох плейбек-практиках виникає спокуса з емоціями щось робити. І справді, ну, розказали емоцію, ну, покажемо її – і що? Це ж просто віддзеркалення, повторювання чи ба пародія на реальну людину?! [47, с. 59].

Потрібно щось додати: чи показати нові грані цієї емоції – щоб людина замислилась; чи віднайти нові виходи з ситуації – щоб людина вийшла з проблемного кола; чи надати оцінки з позитивної сторони, рефреймувати – щоб людина побачила ресурс; чи проявити емпатію – щоб людина відчула, що ми їй співпереживаємо. Ось, мабуть, і всі основні хибні інтенції, властиві практикам, які не розуміють механізмів дії плейбек-театру. [47, с. 60].

Плейбек-театр за його чистим задумом робить інші речі, він лише відтворює те, що розповідає людина, без комунікації з нею.

І що меншою буде кількість точок зору на історію, тим більшою буде сила мистецтва. Саме по собі створення художніх образів – давно визнаний ефективний засіб реабілітації мистецтвом [52, с. 136], тому творчість акторів у театралізації наративу стає арт-терапевтичним процесом і для них. Але слід не забувати, що у плейбек-театрі кожен із акторів є дублером оповідача у створенні альтернативного буття, тому що більшість форм плейбек-театру вимагають грати від першої особи, тоді як у історій «в ролях» головна функція належить акторові, який дублює головного героя оповіді. [47, с. 60].

Серед терапевтичних складових плейбек-театру Дж. Фокс виокремлює такі: формування ідентичності, діалог та примирення, відновлення та моральне уявлення [57, с. 10–11]. Дж. Салас наголошує на таких більш індивідуальних цілющих ефектах, як:

- «спокутне переживання» – катарсис через щире розкриття себе;
- визначення почуття ідентичності – пошук свого місця в цьому світі та меж свого світу;
- вплив самої атмосфери – вільної, дружньої, натхненної тощо;
- естетичне втілення історії – відгук членів плейбек-команди з їхньою чутливістю та оформлення її в театральний епізод [48, с. 109–110].

Є. Загряжська та І. Лобанов звертають увагу на такі психотерапевтичні ефекти, як подолання, опанування, відчуження, позиціонування, прийняття долі, прийняття себе, співвідносячи їх зі стратегією роботи психотерапевта, діагнозом клієнта та жанром гри [14, с. 105]. Л. Литвиненко акцентує на розрядці накопичених емоцій, редукції тривоги, завершенні гештальту та катарсисі, зазначаючи при цьому, що те, що відбувається, можна описувати за допомогою різних термінів [28, с. 30].

Ще один вид інтерактивної арт-терапевтичної методики соціально-психологічного театру – документальний театр.

Документальний театр або вербатім (від лат. *verbatim*) – це вид театральної вистави, що набув популярності на рубежі XX–XXI століть.

Автором явища та поняття «документальний театр» є Ервін Піскатор. Разом із Бертольтом Брехтом у 20-ті роки XX століття вони

заклали основи епічного театру. У 1929 році Ервін Піскатор написав революційну статтю «Документальний театр». У ній автор уперше в історії виклав своє теоретичне бачення документального театру та документального мистецтва загалом. Він вважав документальний театр реакцією на традиційний театр (як вид розваг), який нерідко сприймали як елемент буржуазного суспільства [54, с. 205].

У 60-ті роки ХХ століття зріс вплив ЗМІ на свідомість громадян, збільшилася кількість повідомлень про політичне й соціальне життя. Відповідно у глядачів активізувався інтерес до документального театру, який подібно до мас-медіа почав аналізувати, розбирати та віддзеркалювати події сьогодення. [73].

Сьогодні документальний театр знаходиться на межі мистецтва та соціальних проєктів. Завдяки таким виставам можна порушити актуальні теми, доторкнутися до найболючіших точок суспільства. [74].

У 1960 році Петер Вайс розробив теорію документального театру. Він вважав, що його принципова відмінність – уявлення про можливість змінити об'єктивну реальність. Для нього документ – це повна протилежність абсурду в мистецтві. Драматургічною основою документальних п'єс стають «протоколи, акти, листи, статистичні таблиці, біржові зведення, заключні звіти банків та промислових компаній, постанови уряду, звернення, інтерв'ю, висловлювання відомих особистостей, газетні та радіорепортажі, фотографії, документальні фільми та інші свідоцтва сучасності». [71].

Документальний театр є дуже близьким до сучасного літературного жанру нон-фікшн (документальна література). Цей специфічний жанр поєднує в собі стилістику театрального мистецтва та злободенного соціального аналізу. Вербатім-вистави складаються з монологів або діалогів звичайних людей. Для них характерна побудова сюжетних ліній винятково на реальних подіях із додаванням художньої вигадки письменника або режисера. Основою є справжні інтерв'ю, у яких відображено реальні події та долі людей. [5, с. 43].

У виставі документального театру інформація, зафіксована на матеріальних носіях (протоколи, інтерв'ю, аудіо та відеозаписи тощо), оживає. Використані документи набувають функції так званих «культурних документів» й оживають завдяки театральному мис-

тецтву. За допомогою них закріплюють та передають наступному поколінню наявні сьогодні культурні цінності, традиції й етичні норми. [70].

У нашому науковому дослідженні ми окреслили особливості та специфіку використання основних інтерактивних театральних методик в роботі соціального працівника / соціального педагога, психолога. Можемо узагальнити, що не лише глядачі, а й самі учасники інтерактивної арт-терапевтичної театральної методики соціально-психологічного театру в усіх його видах накопичують та діляться емоційними реакціями з приводу пережитого досвіду участі в спектаклі (незалежно, чи вони самі актори, чи організатори, чи глядачі). Усвідомлення своїх емоцій сприяє розвитку емоційного інтелекту. Завдання організатора, керівника інтерактивної театральної методики – допомогти усвідомити, які власні дії (та дії інших учасників) спровокували саме такі емоційні реакції. Окрім того, важливо пов'язати набутий досвід із реальними життєвими ситуаціями, соціальними проблемами. І тоді є шанс застосування набутого досвіду в подальших життєвих ситуаціях та інших соціальних контекстах за планом, який створено й запропоновано під час реалізації інтерактивної театральної методики.

Використання інтерактивних методик організації соціально-психологічного театру, усіх його видів та форм організації з клієнтами соціальної роботи є однією з небагатьох форм діагностичної, профілактично-корекційної, терапевтичної роботи соціального працівника, соціального педагога, психолога, яка вимагає фізичної й особистісної присутності на виставі, активізує стан «тут і тепер», пробуджує емоційні переживання, а тому може виступати одним із небагатьох чинників соціальної психопрофілактики та формування психологічного й соціального здоров'я особистості. Головною особливістю вистави соціально-психологічного театру є те, що вона – це наслідок систематичної профілактичної, корекційно-розвивальної роботи з учасниками-акторами як до, так і після вистави, та завершується взаємодією з глядачами, які включаються в активне обговорення або навіть у створення власного варіанту розвитку сюжету.

Результатом роботи соціально-психологічного театру є поступова підготовка вихованця до дорослого життя або ж корекція

набутих уявлень та життєвих позицій, формування соціально-психологічної зрілості, а саме: клієнт соціальної роботи здатний до самокорекції, роботи над собою і до самостійного вибору; формується гуманістична спрямованість і позитивність відчуття життя особистості, здатність ставити мету і досягати її; будувати конструктивні стосунки з оточуючими, потреба працювати над собою і розвивати власний потенціал. [13, с. 47].

Загальні висновки

Отже, соціально-психологічний театр (в усіх його видах та формах) – результат досвіду і трансформації соціальної проблеми на рівні групи – тобто та яскрава картинка, яка зрештою стає доступною глядачам. Це не постановочний ефект, а продукт, створений завдяки пережитим і висловленим почуттям, думкам та ідеям дітей та їх керівника у процесі соціально-психологічної та педагогічної групової корекції. Рефлексійного впливу зазнають усі учасники соціально-психологічного театру: як самі учасники-актори, трансформуючи соціальну проблему, намагаючись її інсценізувати так, як вони це розуміють; так і учасники-глядачі, які є співучасниками дійства, залученими до розуміння та прагнення вирішити поставлену проблему. Завдяки рефлексії, яка супроводжує театральну гру, її учасник отримує ефективні інструменти власної корекції особистих поведінкових стереотипів. Зазначимо, що розуміння застосування соціально-психологічного театру передбачає застосування різних його форм організації та дії, як наприклад: власне соціально-психологічний театр, форум-театр, плейбек-театр, документальний театр тощо.

У результаті нашого дослідження вдалося довести, що **соціально-психологічний театр** є прогресивною, інноваційною інтерактивною методикою фахівців соціальної роботи, яка несе у собі діагностичний, корекційний, консультативний, прогностичний, профілактичний характер.

Ґрунтовний теоретичний аналіз особливостей застосування однієї із прогресивних інноваційних технологій – інтерактивного соціально-психологічного театру в усіх його проявах та видах та власний апробаційний досвід застосування зазначеної вище технології в роботі соціального працівника дали змогу визначити соціально-психоло-

гічний театр як систему особистісного соціально-педагогічного, психологічного навчання, в якій виникають і розігруються специфічні ситуації з життя, які не є випадковими і через які відбувається поживлення процесу соціалізації особистості.

Результатом роботи соціально-психологічного театру є набуття умінь і навичок безпечної поведінки та здатність до інформування (правове, медичне, соціальне, педагогічне, психологічне) клієнтів соціальної роботи, соціально незахищених верств населення, формування у них позитивного соціального досвіду; набуття людиною, яка перебуває у складних життєвих обставинах, здатності брати на себе відповідальність за своє життя, шукати й актуалізувати власні ресурси; обговорення та спільний пошук способів вирішення соціальних проблем волонтерами та їх клієнтами.

Соціально-психологічний театр у всіх його видах та інтерпретаціях є потужним і гнучким комунікативним інструментом, за допомогою якого, з одного боку, можна навчити клієнтів соціальної роботи та оточуючих адекватно реагувати на конфліктну ситуацію і мінімізувати її наслідки, а з іншого боку, зробити суспільство більш людським та гуманним. Таким чином, соціально-психологічний театр має високу освітньо-виховну результативність – вплив на емоційний інтелект людини з одного боку та формуванням креативного підходу до вирішення соціальних і міжособистісних проблем з іншого.

Отже, інтерактивні театральні методики використання соціально-психологічного театру у всіх його видах та проявах – це методика здійснення діагностичної, корекційної, профілактичної роботи соціального працівника / соціального педагога / психолога через особистий досвід, через дію, а не через теорію. Використання цієї методики може бути вдалим доповненням традиційного підходу надання соціальної дорадчої допомоги через інструктування. Коли об'єкт навчання – суб'єктивний (до прикладу, вирішення різних соціальних конфліктів, етичні дилеми тощо), досліджувана нами методика дозволяє віднайти відповіді не лише на основі набутих знань, але й зі свого конкретного досвіду, діяти в контексті «тут і зараз», схарактеризувати явища своїм розумінням і сприйняттям. У процесі розвитку навичок вирішення конфліктів і у разі вирішення етичних дилем немає єдиної правильної моделі-рішення. Кожен

повинен знайти найбільш прийнятний для себе спосіб. Інтерактивна театральна методика використання соціально-психологічного театру та його видів дозволяє досягти цієї мети. Окрім того, окреслена методика згуртовує, створює дієву команду – це розширює можливості учасників, формує критичне мислення і сприяє трансформації, а відтак – і особистісному зростанню особистості.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О.В. Безпалько. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 134 с.
2. Василюк Т.Г., Розмолодчикова І.В. Соціально-психологічний театр як інноваційна технологія соціальної роботи. // Інноваційна педагогіка. – 2021. – Випуск 3. – Т. 2. – С. 84–91.
3. Вольчева Галина. Форум-театр як засіб формування конструктивної поведінки підлітка у конфліктній ситуації. – Електронний ресурс. – Режим доступу: 220771-Текст статті-499513-1-10-20201224.pdf.
4. Гавриш О., Довгань Л., Крейдич І. Технології управління персоналом : монографія / О. Гавриш, Л. Довгань, І. Крейдич. – Київ : НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського». – 528 с.
5. Гендерний інтерактивний театр / Упоряд.: Я. Немая, Л. Колос, І. Конченкова. – Київ, 2007. – 176 с.
6. Герасимова О.І. Формування рефлексивних умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів в психолого-педагогічному аспекті / О.І. Герасимова. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/4161/1/O.Gerasymova_VOU_10_FLMD_PL.pdf.
7. Герман О. Театр Переселенця: ніякої гри, лише щира розмова. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://dt.ua/SOCIUM/TEATR/teatr-pereselencya-niyakoyi-gri-lishe-schira-rozmov-a-.html>.
8. Головненко А. Театр соціального дослідження і терапії. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://teatre.com.ua/modern/eatr-sotsialnogodoslidzhennja-i-terapij/>.
9. Гулик І., Мацяк А. Глядач у театрі хоче бачити і чути відповіді на свої щоденні запитання. – Електронний ресурс.
10. Гук Л., Григорівна М., Доусет Д., Єделева О. Форум-театр: формула виходу з кризи / Л. Гук, М. Григорівна, Д. Доусет, О. Єделева. Київ : Школа Рівних можливостей, 2011. С. 7–14.
11. Досвід роботи практичного психолога ЗОШ І–ІІІ ст. № 12 Вареник С.В. (Корекція девіантної поведінки через соціально-психологічний театр «Маска»). – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://pervomaisk->

- uo.at.ua/Psiholog_slujba/Dosvig_koleg/dosvid_roboti_praktichnogo_psihologa_zosh_12-psik.docx.
12. Жеребньова Л., Артеменко Т. Соціально-психологічний театр / Любов Жеребньова, Тетяна Артеменко – Київ : Шкільний світ, 2011. – 120 с.
 13. Заверико Н.В. Форми соціальної/соціально-педагогічної роботи / Н.В. Заверико // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання [за заг. ред. проф. І.Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 522 с.
 14. Загряжська О.А. Розвиток психотерапевтичного потенціалу Плейбек-театру: розуміння «надзадачі» історії та жанр гри / О.А. Загряжська, І. Лобанов / Журнал практичного психолога. – 2010. – № 3. – С. 91–118.
 15. Зайченко О., Кушнір Л. Роль інституцій культури та освіти у психосоціальної підтримці осіб з травмою війни // Збірник матеріалів, доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції «Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії». – Електронний ресурс. – Режим доступу : http://dsum.edu.ua/upload/doc/konf_karitas.pdf.
 16. Ключан Ю.В. Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки учнівської молоді: сутність, методи, форми / Ю.В. Ключан // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – № 11. – 2015. – 384 с.
 17. Козубенко Т. Створення та діяльність соціально-психологічного театру / Тетяна Козубенко. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://tatyanakozubenko.blogspot.com/2011/06/blog-post_2664.html.
 18. Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери [монографія] / авт. кол. Т. Василюк, І. Лисоконь, І. Розмолодчикова, І. Шимко; упор І. Лисоконь. Кривий Ріг : КДПУ, – 2022. – 182 с.
 19. Котляр А. Георг Жено: «Театр як спосіб лікування» / А. Котляр. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://dt.ua/personalities/georg-zheno-teatr-yak-sposib-likuvannya-.html>.
 20. Куликов Л.В. Психологічна структура настрою. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://psih.pp.ua/09154_куликов_л_в_психологічна_структура_настрою_настрій_відображає_особливості_тілесного_психічного_душевного.html.
 21. Крисюк Г. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. Сковороди НАПНУ. Київ. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12519/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%20.

22. Куева Давіла Луїс Сократес. Формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки / Куева Давіла Луїс Сократес. – Дис. для здобуття ... канд. пед. н. (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.pdru.edu.ua/doc/vr/kueva/dis.pdf>.
23. Лалак Н.В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи / Н.В. Лалак // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2011. – Вип. 20. – С. 69–70.
24. Левчук І.Б. Рефлексійний вплив соціально-психологічного театру в профілактично-корекційній роботі соціального педагога / І.Б. Левчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць. Вип.17(70). – 2017. – С.114–118.
25. Левчук І.Б. Соціально-психологічний театр: рефлексія в діагностичній, профілактично-корекційній роботі соціального працівника / Ірина Богданівна Левчук // Лабіринти реальності: зб. наукових праць / За заг. ред. д. філос. н. Журби М. А. – Монреаль: СРМ «ASF», 2018. – 137 с. – С. 53–59.
26. Левчук Ірина. Соціально-психологічний театр у профілактично-корекційній роботі соціального працівника [Reflexive influence of socio-psychological theatre in preventative-correctional work of social worker] / Ірина Левчук. – Social Work and Education. – Т. : Vector, 2019. – Vol. 6, N4. – 104 p. – P. 372–382.
27. Левчук Ірина. Форум-театр як одна із інноваційних арт-терапевтичних методик в соціальній роботі / Ірина Левчук // Соціальна робота: виклики сьогодення : Збірник наукових праць за матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О.В. Сороки, С.М. Калаур, Г.В. Лещук. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2021. – 386 с. – С. 92–97.
28. Литвиненко Л.І. Плейбек-театр – театр или психотерапія? / Л. І. Литвиненко // Психодрама і сучасна психотерапія. – 2012. – № 1–2. – С. 22–31.
29. Луцик І.Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання / І.Г. Луцик. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с.
30. Овчаренко Р., Носачова Ю. Театротерапія як засіб психосоціальної підтримки внутрішньопереміщених осіб в Україні // Збірник матеріалів, доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції «Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії». – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://dsum.edu.ua/upload/doc/konf_karitas.pdf.

31. Павловська М. Драматичне виховання: теорія і практика. – Прага : Transition, 2016. – 37 с. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2016/05/amocz_dramatycznych-uchovannya_ukraine_2016.pdf.
32. Пані П. Словник театру / П. Пані. – Львів, 2006. – 640 с.
33. Пелех Ю.В., Матвійчук А.В. «Intelekt wartościowy» w zrozumieniu i rozwiązywaniu współczesnych problemów społecznych. // Тези Міжнародної наукової конференції «Na Pograniczach Kultur i Narodów» (Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku, Sanok, 16–18 września 2021 roku).
34. Пелех Ю.В. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці : монографія / Ю.В. Пелех, Д. Кукла. – Рівне : Волинські обереги, 2019. – 184 с.
35. Пелех Ю., Матвійчук А., Білоус Т. Ціннісний інтелект людини в осмисленні і вирішенні сучасних соціальних проблем. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2 (106). С. 77–83.
36. Пишко А.Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства / А.Л. Пишко. – Електронний ресурс. – Режим доступу : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257.
37. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К., 2007. – 142 с.
38. Полякова О. Театральні технології як засіб професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / О. Полякова. – Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – № 1 (14). – С. 81–82.
39. Пюра О.С. Особливості застосування технології вуличного соціального театру у мобільній соціальній роботі / О.С. Пюра. – Електронний ресурс. – Режим доступу: 33.pdf (molodyvcheny.in.ua).
40. Савінов В.В. Атмосфера плейбек-театру: від глядача до автора / Савінов В.В. // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: обсерваторія душі: матер. V всеукр.наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Мелітополь, 25–27 травня 2012) / упоряд. О. Т. Плетка. – К., Мелітополь: Золоті ворота, 2012. – 58 с. – С. 21–24.
41. Савінов В.В. Відновлювальні ефекти плейбек-театру для людей, що переживають наслідки травматичних подій / В.В. Савінов // Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій: методичні рекомендації / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології ; за наук. ред. Т.М. Титаренко. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2017. – 80 с. – С. 41–46.

42. Савінов В.В. Концепт «нарративної ретикуляції» як соціально-психологічного ефекту плейбек-театру / Савінов Володимир // Простір арт-терапії: можливості інтеграції: матер. XIV Міжнар. міждисциплін. наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–25 лютого 2017 р.) / [за наук. ред. А.П. Чуприкова, Л.А. Найдьоновой, О.Л. Вознесенської, О.М. Скар]. – К. : Золоті ворота, 2017. – 164 с. – С. 89–94.
43. Савінов В.В. Особливості використання плейбек-театру в роботі з внутрішньопереміщеними особами / Савінов Володимир Вікторович // Робота з травмами війни. Український досвід: матеріали Першої всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 28–31 березня 2018 р.) / [за наук. ред. Л.А. Найдьоновой, О.Л. Вознесенської, В.В. Савінова та ін.]. – К. : Золоті ворота, 2018. – 170 с. – С. 96–101.
44. Савінов В.В. Плейбек-театр як соціально-психологічна практика, мистецтво та соціальний продукт: можливості й застереження : стенограма круглого столу [Електронний ресурс] / В.В. Савінов, О.Л. Вознесенська, В.А. Климчук та ін. – К. : ЕБ НАПН України, 2013. – 37 с.
45. 39. Савінов В.В. Плейбек-театр як технологія відновлення особистості, що переживає наслідки травматизації / В.В. Савінов // Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний / [Т.М. Титаренко, М.С. Дворник, В.О. Климчук та ін.] ; за наук. ред. Т.М. Титаренко / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. – 220 с. – С. 182–190.
46. Савінов В.В. Психологічний театр імпровізації Playback / Савінов Володимир // Простір арт-терапії: хаос, структура, стихія : матер. VI міждисциплін. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, Київський міський Будинок вчителя, ІСПП АПН України, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 26–28 лютого 2009 р.) / за наук. ред. А.П. Чуприкова, Л.А. Найдьоновой, О.А. Бреусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської, О.М. Скар. – К. : Міленіум, 2009. – 132 с. – С. 50–51.
47. Савінов В.В. Робота плейбек-театру з емоціями: нюанси співпраці з оповідачем / Володимир Савінов // Простір арт-терапії: палітра почуттів: матер. XIII Міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф. (Київ, 25–27 лютого 2016). – К. : Золоті ворота, 2016. – С. 59–62.
48. Салас Джо. Граємо в реальне життя в Плейбек-театрі / Джо Салас; пер. з англ. М.Ю. Кривченко. –М.: Когито-Центр, 2009. – 160 с.
49. Семігіна Т. Сучасна соціальна робота / Т. Семігіна. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
50. Сергієнко І. Методика соціально-психологічних театрів / І. Сергієнко. – Черкаси : Escape, – 2002. – 54 с.

51. Сергієнко І. Формування засобами інтерактивного психологічного театру здатності суб'єкта до діалогічної взаємодії. Вища освіта України, 2008. – Т. II (9). – С. 538–546.
52. Сидорова Т.Г. Місце творчості художників-модерністів кінця XIX – початку XX ст. в реабілітації мистецтвом душевнохворих пацієнтів львівської обласної психіатричної лікарні / Тетяна Сидорова // Форум психіатрії та психотерапії : наук.-практ. журн. / Українська спілка психотерапевтів ; [відп. наук. ред. О.О. Фільц]. – Львів : Простір М, 2012. – Т. 7. – 164 с. – С. 136–140.
53. Славянова Н.М. Фестиваль театрів спонтанності в Будапешті / Н.М. Славянова // Психодрама і сучасна психотерапія. – 2002. – № 1. – С. 62–63.
54. Соціально-психологічний театр як інтерактивна інноваційна методика роботи з вразливими сім'ями. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна робота і сучасність: теорія і практика професійного і особистісного розвитку соціального працівника» (18 грудня 2020 р. м. Київ). – Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. С. 205–208.
55. Танцюра Л.О. Соціально-психологічний театр як засіб формування ціннісних орієнтацій молоді, утвердження здорового способу життя / Ліна Олександрівна Танцюра. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/osvitasmila/ss-15531606>.
56. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : [наук. моногр.] / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
57. Фокс Дж. Плейбек-театр / Дж. Фокс // Журнал практичного психолога. – 2013. – № 5. – С. 5–13. – (Спец. вип.: Плейбек Театр у сфері практичної психології).
58. Фокс Дж. Плейбек-театр – чи це психотерапія? / Дж.Фокс // Психодрама и сучасна психотерапія. – 2012. – № 1–2. – С. 6–21.
59. Форум-театр / Міжнародна школа рівних можливостей. – Електронний ресурс. – Режим доступу: Форум-театр (gender-ua.org).
60. Форум-театр: формула виходу з кризи: [навчально-методичний посіб.] / Л. Гук, М. Григорівна, Д. Доусет, О. Єделева та ін. – К.: Школа Рівних можливостей, 2007. – 68 с.
61. Шахрай В. Театральне мистецтво як профілактико-терапевтичний засіб у соціально-педагогічній роботі з підлітками / В. Шахрай. Педагогічні науки. – 2011. – № 58. – С. 94.
62. Шимко І., Талаш І. Соціалізація особистості: навч.-метод. посіб. / І. Шимко, Талаш І. Кривий Ріг, 2018. Ч. 1. 228 с.
63. Щубелка Н.В., Бездень В.М., Вольчева Г.А. Інтерактивні освітні технології в умовах позашкільної освіти із досвіду роботи Українського дитячого центру «Молода гвардія» : методичний посібник. – Одеса, 2014. – 114 с.

64. Alfi, Y. (1998) *Community Theater*. Jerusalem: Domino Press. (In Hebrew). [Electronic resource] // *Community Theatre as a Means of Empowerment in Social Work: A Case Study of Women's Community Theatre - Amnon Boehm, Esther Boehm, 2003* (sagepub.com).
65. Aston, E. (1995) *An Introduction to Feminism and Theater*. London: Routledge [Electronic resource] // *Community Theatre | Global Perspectives | Eugene van Erven | Taylor & (taylorfrancis.com)*.
66. Erven, E. V. (2001) *Community Theatre: Global Perspectives*. London: [Electronic resource] // *Community Theatre | Global Perspectives | Eugene van Erven | Taylor & (taylorfrancis.com)*.
67. Case, S. E. (1998) *Feminism and Theater*. New York: Methuen / [Electronic resource] // *Feminism and Theatre - Sue-Ellen Case - Google книги*.
68. Cocks, D., Newman, H. and Salmon-Rue, J. (1993) *From the Ground Up: Grassroots Theater in Historical and Contemporary Perspective*. Ithaca, NY: Cornell University [Electronic resource] // *Community Theatre | Global Perspectives | Eugene van Erven | Taylor & (taylorfrancis.com)*.
69. Fox J. (2015). *Beyond Theatre: A playback theatre memoir / Jonathan Fox. – N.Y. : Tusitala Publishing, 2015. – 168 p.*
70. Gard, R. (1999) *Grassroots Theatre*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press [Electronic resource] // *UW Press - : Grassroots Theater: A Search for Regional Arts in America, Robert Gar, WITH A FOREWORD BY DAVID H. STEVENS AND A NEW INTRODUCTION BY MARYO GARD EWELL (wisc.edu)*.
71. Kolb D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* [Electronic resource] / D. A. Kolb. – Way of access : http://edu.mnhn.fr/pluginfile.php/22347/mod_resource/content/0/EDTS%20experiential%20learning%20kolb.pdf.
72. Mc Isaac P. (2013) *Playback Theatre and Trauma: an evolving approach / Paul Mc Isaac // Interplay. – 2013. – № 12. – P. 27–28.*
73. Miller, L. (1979). *Creativity and Identity: Social Drama and Social Action* [Electronic resource] // Miller, L. (1979) 'Creativity and Identity: Social Drama and Social Action' – *Пошук Google*.
74. Mulenga, L. C. (1993) *Community Based Theater Group in Zambia*. Zambia: Institute for African Studies, University of Zambia [Electronic resource] // *Community Theatre as a Means of Empowerment in Social Work: A Case Study of Women's Community Theatre - Amnon Boehm, Esther Boehm, 2003* (sagepub.com).
75. Mykhalchuk Nataliia, Pelekh Yurii. *The empirical research of the professional reliability of 550 doctors during the COVID-19 pandemic in Ukraine / Nataliia*

- Mykhalchuk, Yurii Pelekh, Yevhen Kharchenko, Eduard Ivashkevych, Ernest Ivashkevych, Lyudmyla Prymachok, Nataliia Hupavtseva, Walery Zukow // *Balneo Research Journal*. – 2020. – 11(3). – P. 393–404.
76. Pelekh, Y. (2021). Value intelligence: philosophical and mehtological perspectives in pedagogical practice // *European potential for the development of pedagogical and psychological science: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. 436 p. Pp. 331–367.
77. Pelekh Y. Urgent issues and modern challenges of higher education / Y. Pelekh // *Problems of education in the 21st century*. – 2020. – Vol. 78, No 5. – P. 671–673.
78. Plastow, J. (1998) 'Uses and Abuses of Theatre for Development: Political Struggle and Development Theatre in the Ethiopia–Eritrea War', in K. Salhi (ed.) *African Theatre for Development*, pp. 97–115. London: Cromwell Press.
79. Playback Theatre [Electronic resource] // Playback Centre. About us. – Access mode: <http://www.playbackcentre.org/about-playback-theatre/playback-theatre-its-uses/>.
80. Shevtsiv Z., Pelekh Y., Filonenko M., Grygus I., & Zukow W. .Development of Primary School Sports Trainers' Inclusive Competences in Two Physical Education Programs : Comparative Analysis / Z. Shevtsiv, Y. Pelekh, M. Filonenko, I. Grygus, & W. Zukow // *International Journal of Applied Exercise Physiology*. – 2020. – 9(1). – P. 166–178. (Retrieved from <http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/693>).

3.2. Сучасні здоров'язбережувальні технології у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників

W tej pracy zwrócono uwagę na problem wykorzystania metod oszczędzających zdrowie w procesie kształcenia przyszłych specjalistów pracy socjalnej w obszarze edukacji. Stwierdzono, że naukowe koncepcje opieki zdrowotnej nad studentami ujawniają się w pracach o tematyce filozoficzno-pedagogicznej, społeczno-psychologicznej i metodycznej. Właściwa analiza problemu wymagała wyjaśnienia pojęcia «technologie oszczędzające zdrowie».

Treść artykułu skupia się na fakcie, że metody oszczędzające zdrowie są podstawą wszystkich metod pedagogicznych, które służą poprawie i regeneracji zdrowia uczniów. W kontekście pedagogiki ochrony zdrowia celem metod edukacyjnych w ochronie zdrowia jest zapewnienie przyszłym specjalistom pracy socjalnej możliwości zachowania zdrowia w okresie studiów w uczelni. Metody edukacyjne sprzyjające zdrowiu pomagają kształtować niezbędną wiedzę i kompetencje przyszłych specjalistów, uczyć, jak wykorzystywać zdobyte doświadczenie w działalności zawodowej, a także w życiu codziennym.

Na podstawie analizy źródeł naukowych ustalono rodzaje metod prozdrowotnych stosowanych w szkołach wyższych. Autorka wyjaśniła główne kierunki wdrażania idei pozytywnych doświadczeń w rozwoju metod oszczędzających zdrowie w działalności zawodowej pracownika socjalnego w obszarze edukacji.

W artykule zaproponowano treść specyfikacji elementów systemu narzędzi i zasad dydaktycznych w kontekście metod oszczędzających zdrowie w kształceniu specjalistów pracy socjalnej. Ustalono, że wprowadzenie metod oszczędzających zdrowie do procesu edukacyjnego wiąże się z wykorzystaniem szeregu środków, do których zalicza się: medyczno-higieniczne, kulturę fizyczną – zdrowie, leczenie, rehabilitację-zdrowie, społeczno-adaptacyjne, środowiskowe, zapewnienie bezpieczeństwa życia przyszłym specjalistom pracy socjalnej.

W artykule zaproponowano teoretyczne modele kształtowania zdrowego stylu życia dla przyszłych specjalistów pracy socjalnej. Można wyróżnić następujące modele teoretyczne: unidyscyplinary, multidyscyplinary i zintegrowany.

Autorskie badania naukowe dowodzą, że zastosowanie metod oszczędzających zdrowie pozwala na kompleksowe podejście do oceny warunków kształcenia, szkolenia i rozwoju przyszłych specjalistów pracy socjalnej.

Słowa kluczowe: doświadczenie, metody zdrowie oszczędzające, proces edukacyjny, kształcenie specjalistów, praca socjalna.

This text highlights the problem of using health-saving technologies in the process of training future specialists of social work in the field of education. It was found that the scientific concepts of health care of students are revealed in works of philosophical-pedagogical, social-psychological and methodical direction. During the study of the noted problem, the meaning of the concept of «health-saving technologies» was clarified.

The content of the article focuses on the fact that health-saving technologies are the basis of all pedagogical technologies that are used to improve and reproduce the health of students. In the context of health care pedagogy, the purpose of health care educational technologies is to provide future social work specialists with the opportunity to maintain health during the period of study at a higher education institution. Health-saving educational technologies help to form the necessary knowledge and competence in future specialists, to teach how to use the acquired experience in professional activities, as well as in everyday life.

Based on the analysis of scientific sources, the types of health-saving technologies used in higher education institutions have been established. The author clarified the main directions of implementation of the ideas of positive experience in the development of health-saving technologies in the professional activity of a social worker in the field of education.

The article proposes the content lines of the specification of the elements of the system of didactic tools and methods in the context of health-saving technology for the training of social work specialists. It was established that the introduction of health-saving technologies into the educational process is associated with the use of a number of measures, which include: medical-hygienic, physical culture-health, treatment, rehabilitation-health, social-adaptation, environmental, as well as ensuring the safety of life activities of future social work specialists.

The article proposes theoretical models for the development of a healthy way of life for future social work specialists. These theoretical models include: unidisciplinary, multidisciplinary and integrated.

The author's scientific investigations prove that the use of health-saving technologies helps to comprehensively approach the assessment of the conditions of education, training and development of future social work specialists.

Keywords: *experience, health-saving technologies, educational process, training of specialists, social work.*

Процес упровадження освітніх інновацій та професійна зорієнтованість викладача на важливості інноваційної педагогічної діяльності завжди залишались однією із важливих проблем підвищення результативності організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Актуальність відзначеної проблеми підтверджується існуван-

ням суперечності між необхідністю оновлення традиційних методик і технологій підготовки фахівців соціальної роботи і складнощами, які виникають під час подолання формального підходу викладачів до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед теорією і практикою педагогічної освіти виникають все складніші завдання, наприклад ті, що пов'язані з підсиленням існуючих і пошуком нових шляхів, концептуальних підходів до вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Комплексний аналіз наукових досліджень свідчить про існування потреби в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи. Актуальність цієї проблеми визначається вектором відповідальності щодо рівня надання освітніх послуг, інакше кажучи – необхідністю створення максимально сприятливих умов для навчання майбутніх фахівців соціальної роботи. Тому й не дивно, що проблема підготовки фахівців соціальної роботи перебуває в постійному фокусі науково-педагогічної думки.

Відзначимо, що значна увага науковців прикута до теорії та методики професійної підготовки студентів з використанням здоров'язбережувальних технологій, а саме – до проблем застосування медичних (лікувально-оздоровчих і фізкультурно-оздоровчих), соціально-адаптивних і екологічних підходів для забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи [2; 5; 7; 9; 10; 11; 16].

Аналіз енциклопедичних джерел, монографій та інших психолого-педагогічних досліджень, які стосуються професійної підготовки майбутніх фахівців, свідчить про широку змістову розгалуженість трактувань понять «підготовка», «готовність», «професійна підготовка» та «майбутній фахівець», а також про наявність широкого спектру підходів до їх розуміння [5; 7; 9; 15; 16; 18; 26].

Ми не будемо вдаватись у висвітлення різних точок зору щодо розуміння змісту всіх згаданих вище понять. Ми переконались у тому, що кожне визначення змісту понять «готовність» і «підготовка» має своє якісно-ціннісне зерно. Але зауважимо, що, на нашу думку, основна різниця між поняттями «підготовка» та «готовність» до професійної діяльності полягає в тому, що підготовка – це спеціально організований процес, який забезпечується закладами вищої освіти,

а готовність – це результат підготовки в цих закладах майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження згадаємо визначення поняття «професійна підготовка» з «Енциклопедії освіти». У ній відзначається, що професійна підготовка – це процес формування системи спеціальних знань, вмінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної діяльності за обраною професією [Енциклопедія освіти / В. Кремень. Київ: «Інтер», 2008. 1040 с.]. Ми використали саме це визначення професійної підготовки на підставі його універсальності. На наше переконання, відзначене тлумачення цього поняття доцільно застосовувати як «точку опори» для аналізу теоретичних основ підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи.

На нашу думку, для того, щоб сформувати викладачеві індивідуальний стиль професійної діяльності, який характеризується високим рівнем педагогічної творчості, йому необхідно вийти за межі консервативних власних поглядів щодо дотримання лише традиційних підходів і технологій до організації навчання. Йдеться про те, що неухильне дотримання та використання здобутків тільки традиційної системи освіти утруднює процес формування індивідуального стилю викладацької і науково-дослідницької діяльності викладача, що в свою чергу негативно впливає на удосконалення його компетентнісного досвіду професійної діяльності [3].

На наше переконання, інноваційна педагогічна діяльність посідає особливе місце у професійному зростанні викладача, а саме – допомагає бути постійним творцем принципово нових підходів та ідей з певної галузі знань, сприяє розвитку нового педагогічного мислення, а також удосконаленню освітнього простору підготовки майбутніх фахівців.

Науковцями встановлено, що в основі інноваційних процесів освітньої діяльності знаходяться якісно нові зміни, які стосуються організації педагогічного процесу [1; 6; 12]. Ці зміни прийнято вважати освітніми інноваціями – найвищим рівнем педагогічної творчості викладачів. До прикладу, впровадження інновацій на рівні використання здоров'язбережувальних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи – це складний творчий процес,

реалізація якого, на нашу думку, вимагає від викладачів-новаторів високого рівня професійного досвіду та науково-дослідницької компетентності.

Постановка проблеми. Досвід проведення освітніх реформ у країнах Європейського Союзу свідчить, що в Україні недостатньо приділено уваги щодо розробки національних програм, нормативно-правових документів, які стосуються підвищення продуктивності професійної діяльності соціального працівника сфери освіти. Невирішеною лишається проблема пошуку інноваційних механізмів упровадження здоров'язберезувальних технологій у закладах вищої освіти.

На думку Л. Даниленко і Л. Карамушки, освітніми інноваціями є вдосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи або їх складові, а також освітні технології, які в значній мірі підвищують результати освітньої діяльності [2]. З іншого боку, освітні інновації є структурним елементом «інновації», яка поєднує педагогічну, науково-дослідницьку, соціально-культурну та економічну складові.

На основі узагальнення наукових джерел ми встановили, що до педагогічних інновацій належать нововведення, які стосуються навчального та виховного процесу [1; 4; 6; 12].

Наприклад, до важливих проблем, які мають місце серед студентської молоді, належать: швидка втомлюваність, неспроможність протистояти шкідливим впливам з боку молодіжних субкультур і засобів масової інформації, низький рівень фізичної активності, відсутність інтересу до занять спортом, скарги щодо власного стану здоров'я.

На нашу думку, суттєво вирішити відзначені проблеми допоможе розробка та активне впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітню діяльність навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що сучасна освіта характеризується широким впровадженням технологічного підходу щодо вивчення взаємозв'язку здоров'я людини та її працездатності. Так, проблемам культури здоров'я людини присвятили свої дослідження: А. Апанасенко, Р. Айзман, М. Амосов, І. Брахман, Ю. Лисицин, В. Петренко [28].

Проблеми сучасних здоров'язберезувальних технологій в професійній діяльності соціального робітника галузі освіти все частіше

постають предметом наукових пошуків вітчизняних і зарубіжних дослідників та викладачів-новаторів [2; 8; 13; 20; 28].

Відзначимо, що всіх творчих викладачів, які здійснюють інноваційну діяльність, доцільно розділити на три групи. До першої належать викладачі-винахідники. Вони отримують свої інноваційні продукти шляхом власної пошукової діяльності. Другу складають викладачі-модернізатори, які намагаються вдосконалити та інакше використовувати елементи створених раніше систем навчання для того, щоб досягти необхідних результатів у підготовці майбутніх фахівців. До третьої належать викладачі-майстри, як правило, вони характеризуються швидким сприйняттям і здатні ефективно використовувати в своїй професійній діяльності не лише традиційні, але й новітні інструменти (засоби, методи та підходи) під час підготовки майбутніх соціальних робітників [4].

Аналіз наукової літератури [1; 6; 12] засвідчує, що інноваційна педагогічна діяльність викладача в контексті використання сучасних здоров'язбережувальних технологій під час підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи, як правило, характеризується багатьма важливими компетентностями, до прикладу:

- уміння здійснювати цілепокладання і планування навчально-пізнавальної діяльності у контексті сучасних вимог до особистості фахівця соціальної роботи;
- здатність проектувати навчально-пізнавальну діяльність, враховуючи індивідуальні здібності та можливості студентів;
- уміння аналізувати і відстежувати динаміку інноваційних змін щодо використання здоров'язбережувальних технологій у всеукраїнському освітньому просторі;
- володіння інноваційними здоров'язбережувальними технологіями і методами навчання, а також використання сучасних підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- уміння забезпечувати високий рівень внутрішньої мотивації і пізнавального інтересу до творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- готовність до здійснення творчого пошуку, здатність до постійного самовдосконалення та рефлексії у контексті використання здоров'язбережувальних технологій підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи;

– уміння розробляти проблемно-змістове забезпечення для реалізації творчої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів;

– володіння теоретико-методологічними знаннями, системою практичних умінь і навичок засвоєння та удосконалення здоров'я-збережувальних технологій підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи.

Різні аспекти використання здоров'язбережувальних технологій в навчально-виховному процесі школи та закладів вищої освіти відображено в наукових працях В. Бабица, В. Горащука, Г. Кривошеєвої (формування культури здоров'я); Н. Козак (здоров'язберігаючі освітні технології виховання підлітків основної школи) [15]; О. Гаснікової, О. Єжової (формування ціннісного ставлення до здоров'я); С. Свириденко (формування здорового способу життя).

У просторах мережі Internet неважко відшукати цілу низку захищених дисертацій, які є близькими до проблем впровадження та використання здоров'язбережувальних технологій в професійній діяльності соціального робітника галузі освіти. До відзначених праць належать: формування здоров'язбережувального простору для молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі (Т. Бережна); формування духовного здоров'я учнів основної школи у процесі фізичного виховання (О. Отравенко); виховання у підлітків здорового способу життя різними засобами (О. Калюжна, В. Кузьменко, О. Свириденко, Д. Солопчук, А. Полулях). Втім, проблема, яка стосується використання саме здоров'язбережувальних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи, лишається висвітленою поверхнево. Наукові розвідки зосереджені в більшій мірі на методах і засобах фізичного виховання підростаючого покоління в загальноосвітніх навчальних закладах, а також в дитячо-юнацьких спортивних школах, закладах вищої освіти на рівні спортивних секцій з конкретних видів спорту. Проте потенціал (особливо розвивальний) використання здоров'язбережувальних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи, на нашу думку, є вивченим лише частково та змістовно нерозкритим.

У пошукових системах запропоновано понад 500 тисяч різноманітних джерел у контексті ключових слів «здоров'язбережувальні

технології» і «здоров'язберігальні технології». Отже, термін «здоров'язбережувальні технології», поряд із терміном «освітні технології» став «модним». У наукових джерелах спостерігаємо неоднозначність трактувань поняття «здоров'язбережувальні технології». Не складно побачити, що поняття «здоров'язбережувальні технології» є синонімом валеологічної освіти, формування здорового способу життя, культури здоров'я, здоров'язберігальної компетентності; також це розрізнені медичні або гігієнічні засоби й фізкультурно-оздоровчі технології та багато іншого [7; 8; 30].

Мета роботи (постановка завдання) – з'ясувати зміст поняття «здоров'язбережувальні технології», а також коротко проаналізувати основні аспекти сучасних здоров'язбережувальних технологій під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в галузі освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленого завдання застосовано наступні **методи дослідження**, а саме:

- *на емпіричному рівні:* вивчення результатів наукового дослідження провідних дослідників у царині соціальної сфери, передового професійного досвіду соціального педагога, який стосується упровадження здоров'язбережувальних технологій в закладах освіти, що дозволило сформулювати проблему, обґрунтувати актуальність теми дослідження, визначити його мету.

- *на теоретичному рівні:*

1. Аналіз і синтез результатів наукових досліджень, які стосуються теорії та методики соціальної роботи, а також змісту психолого-педагогічних джерел, Internet-ресурсів, монографій, дисертаційних досліджень, що надали змогу висвітлити основні аспекти сучасних здоров'язбережувальних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи.

2. Педагогічне моделювання, індукція і дедукція – для з'ясування стану розробленості наукової проблеми.

Щоб дослідити здоров'язбережувальну діяльність у галузі освіти, а також схарактеризувати її зміст і систему продуктивних здоров'язбережувальних технологій, необхідно застосувати спеціальні методи наукового дослідження.

Одним з методів дослідження проблеми розробки та впровадження здоров'язбережувальних технологій у професійній підготовці

соціальних робітників є культурологічний метод. Цей метод є сукупністю науково-методологічних прийомів, які поєднують системоутворювальні культурологічні поняття. Вважається, що змістове наповнення і призначення культурологічного підходу ґрунтується на поєднанні базових категорій, взаємозв'язків і результатів культурної спадщини: духовних продуктів діяльності людини впродовж минулих історичних епох, їх спадкоємності та подальшого розвитку до створення якісно нових культурних цінностей [24].

Виклад основного матеріалу підрозділу. Учені вважають [11], що суть здоров'язбережувальних технологій полягає в створенні сприятливих умов навчання у закладах вищої освіти (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчально-виховного процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); у забезпеченні повноцінного та раціонально організованого рухового режиму.

Здоров'язбережувальні технології є основою усіх педагогічних технологій, які використовуються з метою покращення та відтворення здоров'я підрастаючого покоління. До них належать:

- здоров'язбережувальні (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація збалансованого харчування);
- оздоровчі (фізична та психічна підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арт-терапія);
- навчання здоров'ю (включення відповідних тем до програми навчальних дисциплін);
- виховання культури здоров'я та розвиток здоров'язберігальної компетентності у межах діяльності валеологічних гуртків та клубів, додаткових занять з фізичного виховання, спортивних змагань, конкурсів, вікторин тощо [16].

Здоров'язбережувальні технології – це такі педагогічні технології навчання, які засновані на: вікових особливостях пізнавальної діяльності суб'єктів навчання; оптимізації рівня проблемності та складності пізнавальних завдань; варіативності методів і форм навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень;

навчанні в малих групах; використанні наочності та поєднанні різних форм надання інформації; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання (педагогіка успіху); на культивуванні знань, які стосуються проблем здоров'я [17, с. 23].

У контексті педагогіки здоров'язбереження мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – забезпечити студентам можливість збереження здоров'я за період навчання у закладі вищої освіти, сформувані у майбутніх фахівців необхідні знання, уміння і навички, навчити використовувати одержані знання в повсякденному житті [14, с. 17].

Результати наших наукових спостережень дозволяють відзначити основні підходи щодо аналізу здоров'язбережувальних технологій як педагогічного феномену. До цих наукових підходів належать:

- системно-структурний як показник якості освітніх технологій;
- організаційно-діяльнісний, який полягає в оптимальному поєднанні традиційних технологій навчання з принципами, методами і засобами, що спрямовані на збереження та підтримку здоров'я майбутніх фахівців;
- компетентнісний – технології формування здоров'язбережувальної компетентності, навчання основ здоров'я, здорового стилю життя, розвитку світогляду здорової особистості;
- інтегрований – навчально-методичний комплекс, який поєднує оздоровчо-фізкультурні та лікувально-профілактичні заходи;
- просторовий – створення сприятливого для збереження здоров'я студентів освітнього простору;
- особистісно-орієнтований. Цей підхід полягає в забезпеченні освітнього процесу з урахуванням індивідуальних, вікових і психофізіологічних особливостей майбутніх фахівців [9; 16; 18; 26].

На нашу думку, вищевідзначені підходи доцільно конкретизувати у визначення здоров'язбережувальних технологій як системного методу проектування цілей, конструювання змісту, методів навчання, які зорієнтовані на підвищення рівня здоров'я студентів, розвиток у них умінь і навичок життєдіяльності, а також створення здоров'язбережувального освітнього простору в закладі вищої освіти, за умов здійснення вимірювання стану здоров'я майбутніх фахівців [9; 15; 26].

Аналіз наукових напрацювань (публікацій, монографічних праць і дисертаційних досліджень) надає підстави стверджувати про наявність різних трактувань змістового наповнення поняття «здоров'я-збережувальні технології». Це поняття трактують у контексті:

- оптимального поєднання традиційних технологій навчання з принципами, методами і засобами, які спрямовані на збереження здоров'я студентської молоді [26];
- показника якості навчальних технологій [11];
- технологій навчання здоровому стилю життєдіяльності [3; 7];
- системи фізкультурно-оздоровчої роботи і корекційно-профілактичних заходів [3; 10; 26];
- створення сприятливого для збереження здоров'я освітнього простору [5; 10];
- реалізації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних, вікових і психофізіологічних особливостей здобувачів вищої освіти [9].

На думку М. Смирнова [25], до здоров'язбережувальних технологій доцільно віднести психолого-педагогічні технології, програми, методи та засоби, які спрямовані виховувати у студентської молоді особистісні якості, культуру здоров'я, що сприяють його збереженню та зміцненню, формують чітке уявлення про здоров'я як неоціненний скарб і цінність, спонукають до здорового способу життєдіяльності.

Зміст здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання, навчання і розвитку. Завдання здоров'язбережувальних технологій – зберігати наявний стан студентів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життєдіяльності, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни стану здоров'я і здійснювати відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи, які будуть забезпечувати успішність навчально-пізнавальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього процесу [8; 11].

З погляду вчених О. Чернишова та О. Демінської [5; 29] здоров'язбережувальні технології потрібно розглядати як одні з

найактуальніших освітніх підходів, а також як сукупність прийомів, форм і методів організації навчання без шкоди для здоров'я студентів, а також як якісну характеристику будь-якої педагогічної технології за критерієм її дії на здоров'я суб'єктів освіти.

Оскільки здоров'язбережувальні технології є засобом, який застосовується викладачем під час здійснення освітнього процесу, то їх реалізація має враховувати:

- соціальні моделі здоров'я;
- індивідуалізацію і особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- інноваційні методи і форми навчання, які сприяють збереженню здоров'я кожного студента;
- особливості розвитку в студентів самоохоронної поведінки, відповідних умінь і навичок, які спрямовані на збереження власного здоров'я [10].

I. Поташнюк вважає, що здоров'язбережувальні технології передбачають систему умов навчання студентів (учнів), які враховують відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання. Варто також зважити на те, що здоров'язбережувальні технології поєднують:

- раціональну організацію навчально-виховного процесу (у відповідності з віковими, статевими, індивідуальними особливостями і гігієнічними вимогами);
- відповідність навчального і фізичного навантаження віковим можливостям;
- необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим студентів [22, с. 111].

Прийнято вважати, що використання здоров'язбережувальних технологій сприяє формуванню фізичної культури здобувачів, що є важливим чинником професійної підготовки, зокрема й фахівців соціальної роботи. Цей напрям розвитку загальної культури особистості залежить від рівня системи знань і компетентнісного досвіду, поглядів, моральних і духовних цінностей студентів. Ми поділяємо точку зору К. Мелега в тому, що культура здоров'я – це система особистісних настанов, переконань, життєвих цінностей, основою яких є знання про здоров'я, що зумовлює свідоме, відповідальне,

ціннісне ставлення студента до свого здоров'я, а також до здоров'я оточуючих. Встановлено, що особистісні переконання і життєві цінності, які ґрунтуються на знаннях про здоров'я, сприяють формуванню динамічного стереотипу мислення, поведінки, а також діяльності, що спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я майбутніх фахівців [18].

Науковці констатують, що культура здоров'я студента є ширшим поняттям, ніж фізична культура, яка є однією із важливих складових культури здоров'я майбутнього фахівця. Більшість учених вважає, що серед важливих складових культури здоров'я студента доцільно згадати (за О. Міхеєнко):

- культуру харчування, яка поєднує систему компетентностей і практичного досвіду, що спрямовані на оздоровлення організму майбутніх фахівців через правильне харчування;
- культуру ендоекології, яка полягає в усвідомленні значущості внутрішньої екології організму студента як фактора, від якого залежать усі життєві прояви людського організму, наприклад, його біологічний потенціал;
- культуру психоемоційної активності. Інакше кажучи, культуру почуттів, думок та емоцій. Ця культура детермінує здатність регулювати і здійснювати самоконтроль поведінкових реакцій, а також налагоджувати безконфліктні стосунки з людьми, розуміння свого внутрішнього світу та інше;
- фізичну культуру, яка поєднує досягнення минулих поколінь у галузі фізичного вдосконалення та оздоровлення. Фізична культура, як правило, детермінується та вимірюється рівнем фізичної підготовленості та систематичною руховою активністю;
- інтелектуальну культуру, яка взаємопов'язана з процесом перекодування і засвоєння інформації. Інтелектуальна культура відображає готовність користуватись набутими знаннями, а також прагнення до підвищення рівня своєї освіти [18; 26].

Педагогічною наукою встановлено, що мета здоров'язбережувальних освітніх технологій полягає в забезпеченні умов фізичного, психічного, соціального, а також духовного комфорту, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній та професійній діяльності учасників освітнього процесу, заснованій на науковій організації праці та культурі здорового способу життя особистості [9, с. 14].

О. Московченко вважає [19], що здоров'язбережувальні технології – це система наукових знань, засобів, методів, способів і прийомів, що дають змогу оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я людини; на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, що сприяє підвищенню функціональних можливостей організму для переходу його на новий рівень функціонування з метою збереження й зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності та професійної активності, виконання завдань спортивної підготовленості.

Серед критеріїв, які ідентифікують педагогічну технологію як здоров'язбережувальну, виділимо такі: забезпечення стійкої мотивації та інтересу до навчально-пізнавальної діяльності; здійснення освітнього процесу відповідно до вікових законів психічного, фізичного та фізіологічного розвитку студентів; здійснення превентивних заходів щодо стомлення студентів.

Наші пошуки свідчать, що у науковій періодиці поняття «здоров'язбережувальні технології» досить тісно переплітаються з технологією навчання здоров'ю [23]. Так, наприклад, у науковій статті «Навчаємо бути здоровими: позакласна робота: 5–9 кл.» відзначається про те, що технології навчання здоров'ю полягають у гігієнічному навчанні, набутті життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо). Технологію навчання здоров'ю потрібно розуміти як профілактику травматизму та зловживання психоактивними речовинами. Ця технологія реалізується завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти.

Якщо розглядати здоров'язбережувальні технології як цілісність, то в їх змісті варто виокремити такі складові: аксіологічну, інформаційно-гносеологічну, екологічну, мотиваційно-вольову, здоров'язбережувальну та фізкультурно-оздоровчу. Зупинімось коротко на змістовому наповненні відзначених складових.

Аксіологічна складова здоров'язбережувальної технології полягає у формуванні ціннісно-орієнтованих установок на здоров'я як невід'ємної частини життєвих цінностей та світогляду.

Інформаційно-гносеологічна складова сприяє формуванню системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки у

повсякденній діяльності, які забезпечують ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я інших людей; розвиток знань про здоровий спосіб життя.

Екологічна складова пов'язується з усвідомленням того, що людина як біологічний вид існує в єдності з біосферою, сприяє гуманістичним засадам і правилам поведінки в природному середовищі, мікро- й макросоціумі.

Мотиваційно-вольова складова ґрунтується у прояві психологічних механізмів, спрямованих на формування досвіду взаємовідносин особистості та суспільства; формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, обов'язок, честь, гідність.

Здоров'язбережувальна складова – це система вправ, які спрямовані на вдосконалення навичок і вмінь щодо особистої гігієни, догляду за своїм одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем, дотримання режиму харчування, чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань тощо.

І, зрештою, фізкультурно-оздоровча складова. Ця складова передбачає підвищення рухової активності, забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості; підвищення працездатності [15; 16].

Як інструментарій освітнього процесу поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднує педагогічні технології навчання, які засновані на: соціальній моделі здоров'я; індивідуалізації навчання і виховання; диференціації студентів згідно до вікових, психологічних та психофізіологічних особливостей, особистісних потреб та інтересів; інноваційних методах і формах навчання, сприятливих до збереження здоров'я кожної дитини; створенні емоційно та гігієнічно сприятливого середовища; на формуванні у майбутніх фахівців самоохоронної поведінки та навичок, які сприяють збереженню здоров'я [7; 8].

Отже, аналіз результатів наукових досліджень, які стосуються теорії і практики реалізації здоров'язбережувальних технологій під час навчання студентів, засвідчує, що здоров'язбережувальні технології є дидактичною системою засобів, принципів, способів, методів і форм організації та управління процесом підготовки майбутніх

фахівців. Ці технології ґрунтуються на збереженні, розвитку і зміцненні здоров'я студентів [5; 7; 9; 11; 15; 26; 30]. Зрозуміло, що такий системний підхід до реалізації здоров'язбережувальних технологій у контексті фахової підготовки соціальних робітників вимагає конкретизації компонентів вказаної дидактичної системи з урахуванням особливостей та специфіки професійної діяльності.

Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій навчання полягає у забезпеченні студентам можливості збереження здоров'я за період навчання в закладі вищої освіти. Зусилля мають спрямовуватись на оволодіння студентами необхідними компетентностями зі здорового способу життєдіяльності. На нашу думку, важливо навчити студентів застосовувати набуті компетентності у майбутній професійній діяльності, а також у повсякденному житті. Важливим показником, який розкриває всі здоров'язбережувальні освітні технології, є систематична діагностика фізичного і психічного стану студентів, а також відстеження динаміки змін основних параметрів розвитку організму. Цей підхід надасть змогу здійснити відповідні висновки та узагальнення, які стосуються стану здоров'я студентів [21].

У закладах вищої освіти застосовуються такі види здоров'язбережувальних технологій:

- фізкультурно-спортивні заходи (фізичне виховання як навчальна дисципліна, спортивні гуртки та секції, а також багато інших видів рухової активності);
- просвітницько-педагогічні заходи (бесіди, які стосуються безпеки життєдіяльності, основ біоетики, профільні конференції, семінари та інше);
- технології забезпечення безпеки життєдіяльності. Наприклад, робота інженерно-технічних служб закладу вищої освіти [26].

Дослідниками запропоновано різні класифікації здоров'язбережувальних технологій. Наприклад, досить вдалим є поділ здоров'язбережувальних технологій на захисно-профілактичні, компенсаторно-нейтралізуючі, стимулюючі та технології компетентісного спрямування. Таким чином, основне завдання захисно-профілактичних технологій – це захист дітей від несприятливих для здоров'я впливів (санітарно-гігієнічні вимоги, чистота, щеплення, ін.). Компенсаторно-нейтралізуючі технології – це ті технології, які викорис-

товуються для нейтралізації будь-якого негативного впливу (фізкультхвилинки, вітамінізація харчового раціону та інші). До стимулюючих технологій належать: загартовування, фізичні навантаження. Тобто стимулюючі технології допомагають активізувати власні ресурси дитячого організму. І, нарешті, технології компетентісного спрямування – це ті, які покликані забезпечити рівень грамотності в питаннях здоров'я [20].

Т. Карасьовою подається наступна класифікація здоров'язбережувальних технологій: медико-гігієнічні технології; фізкультурно-оздоровчі технології; екологічні здоров'язбережувальні технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров'язбережувальні освітні технології [13].

У науковому дослідженні (автор проф. О. Янкович), яке стосується розвитку здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи (1991–2016 рр.) сказано, що доцільно класифікувати технології у галузі здоров'язбереження на основі того, хто є їх провідними суб'єктами. Нагадаємо, що у всіх освітніх технологіях об'єктами і водночас суб'єктами є учні (студенти). Відтак за суб'єктністю серед здоров'язбережувальних технологій доцільно виділити:

- здоров'язберігальні навчальні технології. Ці технології реалізують учителі шкіл у навчально-виховному процесі;
- медичні, які реалізують медичні працівники, психологи й соціальні педагоги;
- профілактично-оздоровчі (реалізуються переважно вчителями та фахівцями з фізичної культури під час уроків фізичного виховання та в позашкільній діяльності);
- комплексні (суб'єктами є вчителі, батьки, психологи та інші фахівці зі здоров'язбереження) [30].

У наукових джерелах віднаходимо [11; 25; 27], що серед конкретних методів здоров'язбережувальних технологій виділяються: диспансеризація учнів і студентів; профілактичні щеплення; забезпечення рухової активності; вітамінізація, організація здорового харчування (включаючи дієтичне); заходи санітарно-гігієнічного характеру, пов'язані з респіраторно-вірусними інфекціями, зокрема грипом; оздоровчі технології, спрямовані на вирішення завдань

зміцнення фізичного здоров'я студентів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музикотерапія та інші.

У процесі дослідження здоров'язбережувальної діяльності закладів освіти встановлено, що наявні технології втілюються крізь наступні напрямки навчально-виховної роботи:

- створення умов, які сприяють покращенню здоров'я студентів і їхнього гармонійного розвитку;
- організація навчально-виховного процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу на організм майбутнього фахівця;
- розробка і впровадження навчальних програм з розвитку культури здоров'я і профілактики шкідливих звичок;
- корекція порушень, які виникають у соматичному здоров'ї, з використанням комплексу оздоровчих і медичних заходів;
- медико-психологічний та педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку студентів;
- функціонування служби психологічної допомоги педагогічним працівникам, учням і студентам щодо подолання стресів, тривожності; гуманного підходу до кожної дитини, формування доброзичливих і справедливих відносин у колективі;
- контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу, нормування навчального навантаження і профілактика стомлюваності учнів і студентів;
- організація та забезпечення умов правильного та збалансованого харчування учнів і студентів [5; 23].

Досягнуті результати. Ставлення майбутніх фахівців соціальної роботи до власного здоров'я є важливим чинником здоров'язбережувальної технології. Позитивне ставлення є основою їхньої мотивації, зокрема ціннісних орієнтирів щодо збереження та зміцнення здоров'я у контексті пізнавальної і професійної діяльності.

Конкретизація елементів системи дидактичних засобів та методів у контексті здоров'язбережувальної технології підготовки фахівців соціальної роботи передбачає декілька змістових ліній, а саме: збереження психологічного здоров'я у системі комунікації *суб'єкт – суб'єкт* та *суб'єкт – колектив (соціум)*; збереження психоло-

гічного та фізичного здоров'я у контексті взаємодії суб'єкт – технічний засіб (комп'ютер, мультимедійний засіб, он-лайн технології тощо). Наприклад, це стосується найпоширеніших он-лайн технологій для заохочення майбутніх соціальних робітників до здорового способу життя та запобігання і профілактики соціально-негативних явищ, а саме: соціальні медійні служби, соціальні блоги, інтерактивні он-лайн платформи, веб-сайти здоров'язбережувальної орієнтації тощо. Актуальним у цьому контексті є впровадження в освітній процес навчальних курсів, практик, тем, що акцентують увагу на формуванні практичних умінь і навичок здоров'язбережувального змісту і є важливими структурними елементами професійної компетентності соціального робітника. Це стосується безпечної комунікації в соціумі, роботи в соціальних мережах, застосування мультимедіа, он-лайн технологій, сприйняття, обробка і критична оцінка інформації та інформаційних джерел тощо.

Як бачимо, визначені змістові лінії переплітаються у психологічному, дидактичному та технологічному аспектах. Це спонукає до висновку, що однією з особливостей здоров'язбережувальної технології у підготовці соціальних робітників є інтеграція навчальних дисциплін на основі здоров'язбережувальної акцентології. Це стосується насамперед таких дисциплін: «Технології соціальної роботи», «Інноваційні технології в соціальній роботі», «Інформаційно-комунікаційні технології», «Педагогіка», «Загальна та соціальна психологія», «Медіація в соціальній роботі» та ін.

Впровадження здоров'язбережувальних технологій потребує злагодженості у діяльності педагога та майбутніх фахівців. Від педагога вимагається не допускати перевантаження вихованців, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості студентів. Намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми. Здоров'язбережувальні технології передбачають: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування; проведення ігор та ігрових ситуацій, інтегрованих та нестандартних практичних занять [2].

Що стосується професійної діяльності соціального педагога в закладах освіти, то вона повинна базуватися на засадничих принципах плідної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (соціальний педагог–учитель і соціальний педагог–учень). Ця взаємодія проявляється крізь системну взаємодопомогу щодо виконання поставлених завдань із збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Під час використання здоров'язбережувальних технологій доцільно здійснювати профілактичну діяльність у закладах надання освітніх послуг. Профілактична діяльність повинна здійснюватися у контексті вирішення наступних проблем [5; 8; 14; 23]:

- передбачення захворювань;
- системного моніторингу здоров'я студентів;
- організація продуктивних бесід зі студентами про стан здоров'я та необхідність здійснювати здоровий спосіб життєдіяльності;
- забезпечення системи комплексної педагогічної, психологічної та соціальної допомоги проблемним студентам;
- залучення соціальних робітників, а також медиків до реалізації усіх складових роботи щодо збереження і покращення здоров'я молоді.

Варто відзначити, що основними напрямками реалізації ідей позитивного досвіду розвитку здоров'язбережувальних технологій під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи галузі освіти є:

- орієнтація на впровадження освітньо-рухових технологій, здійснення взаємозв'язку розумового, фізичного, морального виховання в навчально-виховному процесі навчального закладу;
- проведення наукових досліджень щодо використання здоров'язбережувальних технологій у навчальних закладах;
- обґрунтування нових технологій зміцнення здоров'я студентів;
- внесення змін до програм навчальних педагогічних, психологічних дисциплін, педагогічних практик, під час яких майбутні вчителі впроваджуватимуть методи «Навчання в русі», елементи технології М. Єфименка, арт-терапію, медіаосвітні технології для формування мотивації до здорового способу життя [30].

У процесі дослідження психолого-педагогічних вимог до розвитку здорового способу життєдіяльності майбутніх фахівців соціаль-

ної роботи визначені основні здоров'язбережувальні компоненти освітнього простору. Встановлено, що до цих компонентів належать [9; 26]:

- інформаційно-змістовий (врахування у змісті навчальних дисциплін вивчення складових здоров'язбереження);
- мотиваційно-ціннісний (формування внутрішніх мотивів і ціннісних орієнтацій на здоров'я як найвищу цінність людини);
- пізнавальний (формування компетентності про основи здоров'я, практичних умінь і навичок ведення здорового способу життєдіяльності, а також безпечних форм поведінки);
- екологічний (усвідомлення єдності людей і природи, залежності здоров'я людини від екології довкілля, розвиток ціннісного ставлення студентської молоді до природи, а також досвіду практичної діяльності в довкіллі);
- емоційно-вольовий (формування стійкої емоційної поведінки, таких якостей особистості, як: відповідальність, турботливість, акуратність, сумлінність та інших);
- фізкультурно-оздоровчий (розвиток фізичних якостей та високих адаптивних можливостей організму на основі використання фізичних вправ і систематичних спортивних тренувань, підвищення рівня рухової активності, а також здійснення загартовування організму);
- діяльнісно-процесуальний (дотримання правильного розпорядку дня, профілактика шкідливих звичок, функціональних порушень і захворювань студентської молоді) .

До важливих напрямів діяльності закладу вищої освіти в контексті створення необхідних умов для збереження і зміцнення здоров'я студентів є розробка та подальше впровадження в освітній простір здоров'язбережувальних технологій, способів профілактики виснаження і стомлення, підвищення психоемоційної активності студентів із урахуванням їх індивідуальних потреб та особливостей. На підставі відзначених міркувань запропонуємо теоретичні моделі розвитку здорового способу життєдіяльності майбутніх фахівців соціальної роботи (*див. таблицю 3.2*) [18; 20; 26–28].

Таблиця 3.2

| Багатодисциплінарна теоретична модель | Одностудентна теоретична модель | Інтегрована теоретична модель |
|--|--|--|
| Реалізація цієї моделі вимагає розгляду питань здоров'язбереження студентів під час вивчення навчальних дисциплін, які належать до основного і вибіркового компонента освітньо-професійної програми за спеціальністю «231 Соціальна робота». Ця модель передбачає повне охоплення навчанням студентів здорового способу життєдіяльності, а також велика кількість педагогів залучається до освіти в сфері здоров'я людини. | Основна мета реалізації цієї моделі – це розвиток у студентів здоров'язберігаючої компетентності. Ця мета досягається за допомогою навчального плану та робочих програм із навчальних дисциплін «Основи здоров'я», «Валеологія», «Анатомія людини», «Фізіологія людини» та інших. Доцільно започаткувати професійну спільноту педагогів, діяльність якої спрямовуватиметься на поширення якісно нового інформаційного контенту з проблем здоров'язбереження. | Ця модель поєднує багатодисциплінарну і одностудентну. До цієї моделі входить валеологічна освіта, яка здійснюється за межами навчального закладу. Наприклад, громадськими організаціями, зусилля яких спрямовані на формування ідеології здоров'язбереження майбутніх поколінь. |

Джерело: власна розробка

Таким чином, використання здоров'язбережувальних технологій в контексті підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи передбачає здатність викладача до рефлексії своїх дій, наявність у педагога високого рівня мотивації та ціннісного ставлення до науково-дослідницької і викладацької діяльності, а також володіння продуктивними (творчими) методами та засобами досягнення цілей навчання.

Ефективність використання здоров'язбережувальних технологій визначається здатністю викладача відшукувати нетрадиційні (творчі) підходи до вирішення актуальних проблем, які стосуються, з одного боку – культури здоров'я майбутніх фахівців соціальної

роботи, а з іншого – розвитку фахових компетентностей і особистісних якостей студентів.

У ході нашого дослідження встановлено, що наукові концепції здоров'язбереження студентської молоді, зокрема майбутніх фахівців соціальної роботи, широко розкриті у наукових працях філософсько-педагогічного, соціально-психологічного та медичного спрямування. У наукових роботах відзначеного спрямування розкрито зміст наукової теорії щодо різних складових здоров'язбережувальної діяльності, її проектування. Між тим, подальшої розробки вимагає проблема методичної підготовки майбутніх фахівців до застосування здоров'язбережувальних технологій і впровадження їх у педагогічну практику [9; 11; 16; 26].

Висновки. Ми підтримуємо думку наукових дослідників про те, що здоров'язбережувальні технології в закладах вищої освіти не є чимось невідомим і таємним. Виважено складений навчальний розклад, використання педагогічним колективом і, звичайно, соціальним педагогом під час організації освітнього процесу прийомів рухової активності, нейтралізації стресів, організації здорового харчування, зв'язок навчального матеріалу з життям, озброєння студентів валеологічними та екологічними знаннями дозволяє суттєво підсилити потенціал (внутрішній ресурс) здоров'я студентів [27].

У процесі аналізу та узагальнення науково-методичних джерел з проблеми дослідження ми встановили, що впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес пов'язується з використанням низки заходів, до яких належать: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, лікувальні, реабілітаційні-оздоровчі, соціально-адаптаційні, екологічні, а також забезпечення безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців [9; 10; 15].

Отже, мета усіх здоров'язбережувальних технологій – сформувати у підростаючого покоління необхідні знання та компетентнісний досвід здорового способу життєдіяльності, які будуть використані у подальшій навчально-пізнавальній діяльності, професійній підготовці, стануть основою для успішної соціальної адаптації. Таким чином, досягнути згадану мету можливо лише в процесі комплексної, системної роботи соціального педагога, медичних працівників, психологів, працівників соціальних служб і батьків.

Перспективи подальших наукових досліджень. Незважаючи на те, що відбувається поступовий розвиток здоров'язберезувальної культури майбутніх фахівців соціальної роботи галузі освіти, потрібно відзначити про наявність багатьох недоліків у цьому процесі. Наші наукові розвідки засвідчують, що в теорії і практиці освіти відсутня:

- по-перше, системна дидактична модель розвитку здоров'язберезувальної культури майбутніх фахівців соціальної роботи галузі освіти;

- по-друге, застаріле або відсутнє проблемно-змістове забезпечення розвитку здоров'язберезувальної культури студентів;

- по-третє, залишається актуальною проблема розробки критеріїв вимірювання рівня розвитку здоров'язберезувальної культури майбутніх фахівців соціальної роботи в галузі освіти.

На останок відзначимо, що актуальною проблемою лишається розробка механізму управління використанням здоров'язберезувальних технологій під час підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
2. Борисенко Л.Л. Використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку сучасної педагогічної освіти*. Лисичанськ, 2015. С. 36–41.
3. Галатюк М.Ю. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання в контексті розвитку їх спортивної культури. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2020. Вип. 21 (Том 3). С. 184–187.
4. Даниленко Л., Карамушка Л. Освітній менеджмент: Навчальний посібник. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.
5. Демінська Л.О. Аналіз змісту й умов використання здоров'язберігаючих технологій у системі загальноосвітніх шкіл. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. журн.* – Х.: ХОВНОКУ–ХДАДМ, 2011. № 11. 154 с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: *Навчальний посібник*. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

7. Єфімова В.М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 1. С. 57–60.
8. Здоров'я через освіту. *Матеріали Міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 22 квітня 2009 року*. У 2-х томах. Донецьк: Каштан, 2009. 398 с.
9. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: *колективна монографія* [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. Тернопіль: Осадца В.М., 2019. 400 с.
10. Зоріна М.О. Здоров'язберігаючі технології в підготовці майбутнього фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 30–31. С. 147–151.
11. Зьома Н.О. Здоров'язберігаючі технології в формуванні позитивного відношення до здорового способу життя. *Science Review*. 1(8), Vol.5, January 2018. С. 101–105.
12. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. *Методичний збірник*. Упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.
13. Карасева Т. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий. *Начальная школа*. 2005. № 11. С. 75–78.
14. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: *школьник и компьютер: 1–4 классы*. 2007. 304 с.
15. Козак Н.Г. Здоров'язберігаюче виховання підлітків основної школи в навчально-виховному процесі: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07*. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ, 2016. 19 с.
16. Кравчук Л.С. Здоров'язберігаючі технології – провідна умова навчальної діяльності студентів. *Збірник наукових праць ХІСТ Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 44–47.
17. Кучма В.Р., Степанова М.И. Концепция «Общие подходы к формированию гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ». *Проект «Разработка компонентов стандарта общего образования второго поколения»*. 2006. 56 с.
18. Мелега К.П. Сучасні технології здоров'язбереження: *навчальний посібн.* Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2018. 200 с.
19. Московченко О.Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий): *автореф. дис. ... д-ра пед. наук*, 2008. 62 с.
20. Навчання заради здоров'я. *Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок: важливий компонент школи, дружньої до дитини, школи, що підтримує здоров'я*: Навч. посіб. ВООЗ. Київ: ВКТФ «Кобза», 2004. 123 с.

21. Поліщук В. Значення туристсько-краєзнавчої діяльності для фізичного і розумового розвитку дитини. *Молода спортивна наука України: Збірник наукових праць з галузі фіз. культури та спорту: Періодичне видання*. Львів: Українські технології, 2006. Вип. 10: У 4 т. Т. 3. С. 437–442.
22. Поташнюк І.В. Теоретичні і методичні засади застосування здоров'я-збережувальних технологій навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: *дис. ... докт. наук: 13.00.02*. К., 2012. 507 с.
23. Свириденко Світлана. Навчаємо бути здоровими: *позакласна робота: 5–9 кл.* К.: Шк. Світ, 2007. С. 107–111.
24. Сисоева С.О., Галицька М.М. Культурологічний підхід в організації освітнього процесу. *Педагогічний процес: теорія та практика (1–2)*. 2015. С. 18–22.
25. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. 2006. 320 с.
26. Сучасні здоров'язбережувальні технології: *монографія / за загальною редакцією проф. Ю.Д. Бойчука*. Харків: Оригінал, 2018. 724 с.
27. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: *кращий досвід. Авт. кол.; уклад. А.Г. Обухівська, І.І. Цушко*. К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.
28. Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: *реалії та перспективи: збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці (Полтава, 27–28 квітня 2017 р.) / упоряд. і ред.: В.П. Титаренко, А.М. Хлопов*. Полтава: ПНПУ, 2017. 408 с.
29. Чернишов О.І. Стратегічні напрямки здоров'язбереження в освіті. *Здоров'я через освіту. Матеріали міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції, 22 квітня 2009 року*. Т. 1. С. 13.
30. Янкович О. Розвиток здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи (1991–2016 рр.). *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2017. Вип. 4. С. 301–312.

3.3. Самоосвіта – як важливий компонент професійного самовдосконалення майбутнього фахівця

Ta praca poświęcona jest problematyce samodoskonalenia zawodowego przyszłych specjalistów w sferze społeczno-pedagogicznej. Samodoskonalenie obejmuje kształtowanie umiejętności organizacyjnych i samodzielnej pracy, która stanowi integralną część procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym zgodnie z wymaganiami kredytowo-modularnymi system edukacji.

W artykule dokonano analizy naukowych podejść do wyjaśnienia istoty pojęcia „samodzielnej pracy studentów”. Składają się na nią: treść, zadania, podstawowe formy i sposoby organizacji zajęć edukacyjnych i poznawczych słuchaczy; wiodąca rola nauczyciela. Podstawowe umiejętności, które student musi opanować, aby pomyślnie realizować samodzielne zadania obejmują: czytanie z uwzględnieniem różnych celów, praca ze źródłami pierwotnymi, wyszukiwanie niezbędnych informacji, korzystanie z podręczników, robienie notatek, kompletowanie teczek, zaznaczanie głównych punktów w procesie słuchania, krótkie i zwięzłe formułowanie własnych myśli; umiejętność analizowania i klasyfikowania zjawisk, wyciąganie wniosków, samodzielne wyznaczanie zadań.

Zwrócono uwagę na formy kontroli i oceny wyników samodzielnej pracy studentów. Wydaje się, że uzasadniony jest wniosek, iż umiejętności i zdolności nabywane samodzielnie przez studentów studiów wyższych stają się później podstawą kształtowania ich kompetencji zawodowych. Zebrany materiał empiryczny uzasadnia dalsze badania naukowe nad tym problemem, a mianowicie: opracowanie doskonalszych kryteriów oceny samodzielnej pracy studentów; wykorzystanie możliwości kształcenia na odległość oraz nowoczesnych technologii komputerowych w organizacji tego typu działalności; badanie przejrzystych schematów związku umiejętności samodzielnej pracy studentów z kształtowaniem ich kompetencji zawodowych.

Słowa kluczowe: *edukacja, kształcenie pedagogiczne, samokształcenie, samodzielna praca uczniów, działalność edukacyjno-poznawcza, kompetencje zawodowe, sfera społeczna, pracownik społeczno-pedagogiczny.*

This work is devoted to the problem of professional self-improvement of future specialists in the socio-pedagogical sphere through the formation of organizational skills and independent work, which is an integral part of the educational process in higher education in accordance with the requirements of the credit-modular system of education.

The article analyzes scientific approaches to clarifying the essence of the concept of "independent work of students"; the content, tasks, basic forms, and methods of organizing students' educational and cognitive activities are outlined; attention is focused on the leading role of the teacher. The basic abilities and skills that a student should master in order to successfully complete independent tasks are formulated, namely:

reading for different purposes, working with primary sources, searching for the necessary information, using reference books, taking notes, compiling file folders, highlighting the main points in the listening process, formulating one's own thoughts briefly and succinctly; ability to analyze and classify phenomena, draw conclusions, set tasks independently.

Attention is focused on the analysis of forms of control and evaluation of the results of students' independent work; the conclusion that those abilities and skills acquired by students in higher education on their own, later become basic in the formation of their professional competences, is substantiated; further scientific research on this problem is foreseen, namely: the development of more perfect criteria for evaluating students' independent work; use of distance learning opportunities and modern computer technologies in the organization of this type of activity; study of clear schemes of the relationship of students' independent work skills with the formation of their professional competences.

Keywords: *education, pedagogical education, self-education, independent work of students, educational and cognitive activity, professional competence, social sphere, a socio-pedagogical worker.*

Нестійкість сучасного суспільства, що увійшла в усі сфери життя, викликана появою новітніх технологій і комп'ютерної техніки, потребує швидкої реакції системи освіти в царині професійної підготовки фахівців. Традиційна система освіти не може задовільнити тих змін, що відбуваються в усіх сферах соціально-економічного й духовного життя сучасного суспільства. На жаль, сучасна освіта не завжди вчасно і належним чином реагує на зміни ринку праці, кон'юнктурні коливання тощо. В результаті виникає суперечність між діючою системою підготовки фахівців різного профілю, не достатньо орієнтованою на формування потреби у постійному підвищенні рівня знань, навичок, умінь та вимог суспільства. Інформатизація усіх галузей виробництва підвищує попит на інтелектуальність населення, його орієнтації в інфопросторі, творчого мислення, комунікативних навичок тощо. Тому виникає необхідність пошуку такої парадигми системи отримання знань, яка б, спираючись на фундаментальні принципи, водночас стала ефективною для розвитку людського суспільства і задовільнення його назрілих потреб. У зв'язку з тим вектор модернізації сучасної освіти спрямований на формування фахівця, який здатний швидко пристосовуватися до змінних умов і ситуацій на ринку праці, нових вимог до професійної діяльності. Працедавці

віддають сьогодні перевагу людям, які вміють вчитися самостійно, досягати поставленої мети, знаходити і використовувати необхідну інформацію, працювати з різними джерелами інформації, підвищувати свій професійний рівень, перекваліфіковуватись

Однією із вимог сучасного суспільства до особистості є сформоване вміння і бажання вчитися і самоудосконалюватися впродовж життя. У нових соціокультурних реаліях, неперервна освіта є нагальною необхідністю для кожної людини, що супроводжуватиме її професійне та особисте життя. Знання стає єдиним джерелом стійкої конкурентної переваги. Вирішення цієї проблеми лежить в освітній площині, бо саме освіта є реальним посередником між особистістю і суспільством. Адже інтереси, потреби, запити особистості, підготовка її до життя у соціумі, формування свідомості як громадянина суспільства, найбільш повно реалізуються у сфері освіти і засобами освіти.

Вчені стверджують, що трансформаційні процеси сьогодні охопили всі сфери життя суспільства: економіку, політику, духовне життя. Ці зміни досить серйозно впливають на структуру особистості. Щоб вижити і захистити себе, зберегти свою власну цілісність, людина повинна бути здатною до сприйняття цивілізаційних змін, саморегуляції власних мотивів і потреб, поведінки. [11]

Саме завдяки засобам освіти, людина може підготувати себе до сприйняття і розуміння суспільних трансформацій та їх наслідків, а звідси сформувати власну, активну життєву позицію щодо участі у суспільних процесах. Трансформаційне суспільство потребує від людини інноваційного мислення і інноваційної діяльності, здатності до новаторства. В основі цих речей лежить не лише здатність до нового мислення, а й переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі. Цю думку досить активно розвиває у своїх наукових працях академік В. Г. Кремень стверджуючи, що саме «інноваційна діяльність людини і зможе осмислити ті проблеми та суперечності, які породжує сучасний етап розвитку науково-технічної революції» [10, 6, 20].

Щоб успішно зреалізувати назрілі завдання в царині підготовки майбутніх фахівців соціально-освітньої сфери, варто зацентрувати увагу на такій невід'ємній складовій частині навчального процесу, як самопідготовка майбутнього педагога.

Позаяк, ХХІ ст.. проголошено століттям суспільством знань, в українській науці появився новий напрям інтегрованого дослідження під назвою: «Освітологія» (за авторством В. Огнев'юка), сферою дослідження якої є: вся структурно-функціональна, історично-прогностична і предметна множина освітніх смислів [13]. Враховуючи цю думку, можна стверджувати, що для фахівця освітньої і соціальної сфери, професійно обов'язковим компонентом, є формування освітлогічної компетентності, яка полягає у розумінні необхідності і здатності, постійно поповнювати запас своїх знань, власної професійної відповідності і відповідальності. Іншими словами, мова йде про безперервне навчання і освіту, яка є основою сталого розвитку людини. Сучасний фахівець, це не лише носій достатнього обсягу знань, умінь та навичок, але й здатний до безперервної самоосвіти. Для вищої школи сьогодні залишається актуальною проблема, як професійного так і особистісного розвитку студента. Значущість цілісного вивчення професійно-особистісного розвитку тут є очевидна: так як без високодуховної особистості не може бути професіонала, так і без професійного самоствердження – самовдосконаленої особистості. У цьому контексті дослідниця Л. Пуховська, зазначає що: «професійна підготовка вчителів, як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками і особливостями, базується на певній системі цінностей. Учитель є носієм і виразником тих цінностей, що лежать в основі суспільного життя, якому відводиться роль своєрідного інструменту передачі суспільних цінностей, посередника між суспільством і дитиною» [15].

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої і соціальної сфери у вищих закладах освіти України, розглядається у єдності трьох основних складових: 1) фахова підготовка; 2) психолого-педагогічна; 3) науково-методична (дидактична). Професійна підготовка має бути зосереджена на формуванні у нього низки певних професійних компетентностей.

Проблемі професійних компетенцій та компетентностей учителів в українській педагогічній науці присвячено багато наукових розвідок, які стосуються трактування суті та змістового наповнення цих понять [О. Афанасьєв, Л. Базиль, М. Головань, Л. Болтов, Т. Гудкова, І. Якименко, В. Якименко, А. Теплицька та ін.]. Зокрема

вченими розмежовуються поняття «педагогічна компетентність» та «професійна компетентність». Так поняття «педагогічна компетентність» поєднує у собі теоретичну та практичну готовність майбутнього фахівця до здійснення педагогічної діяльності, а «професійна компетентність» конкретизується низкою таких компетентностей, як: інформаційна, комунікативна, продуктивна, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична, автономізаційна, особисті якості учителя. Виходячи із важливості та актуальності даного питання у педагогічній науці з'явився термін «компетентнісний підхід», «компетентнісно орієнтована освіта» [9]. Так, дослідник Л. Базиль розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» хоча вони мають синонімічний зв'язок. Об'єктивні умови і сфера діяльності особистості формують компетенції, а особистісні якості людини є основою формування її майбутніх компетентностей [1]. Переважна більшість вчених також трактує поняття «компетентність» саме через особистісні якості. Встановлено, що професіоналізація освіти потребує самостійної науково-пошукової діяльності студентів, яка слугуватиме базою для формування освітологічної компетенції майбутнього фахівця.

Самоосвіта вважається надійним надбанням самої особистості, і є засобом її самореалізації, побудови власної професійної кар'єри.

Метою нашого дослідження є аналіз самоосвітньої діяльності студентів, як важливої складової їх професійної підготовки та формування готовності до інноваційної діяльності у сучасному соціально-освітньому просторі.

У сучасних дослідженнях вчених з даної проблеми А. Айзенберг, В. Буряк, М. Бондаренко, Т. Борисова, О. Малихін, О. Прокопова) поняття самоосвіта трактується, як усвідомлена, неперервна самостійна діяльність, як в межах освітнього процесу закладу вищої освіти, так і поза ним, спрямована на вмотивоване засвоєння майбутнім фахівцем нових знань і навичок, в т.ч. умінь інноваційної діяльності, що саморегулюються особистістю. Так дослідник О. Малихін виокремлює 4 елементи професійної самоосвіти: 1) внутрішня потреба в самоудосконаленні, система особистісних і професійних цінностей, емоційно-вольова сфера; 2) система знань, умінь та навичок самоосвіти особистості; 3) уміння і навички працювати з різними джерелами

інформації; орієнтуватися в об'ємі інформації; виокремлювати головне в інформаційних технологіях, можливість його фіксування тощо; 4) система організаційно-управлінських вмінь та навичок (прогнозувати і виконувати задачі самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляти зусилля і час, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль та самооцінку результатів [12].

Дослідник О. Бурлака визначає такі функції самоосвіти: 1) всебічний загальнокультурний розвиток особистості, задоволення моральних, інтелектуальних та інших духовних потреб; 2) компенсаторна функція, яка забезпечує вирівнювання недоотриманої за певних причин повноцінної базової освіти, її фрагментів [2].

Навчально-пізнавальна діяльність студентів створює основу для самоосвітньої діяльності. Її головне завдання полягає в тому, щоб навчити студентів вчитися самостійно. Вона покликана озброїти їх набором навчальних дій, допомогти засвоїти теоретичні знання; навчити орієнтуватися в різних джерелах інформації для вирішення практичних завдань; зорієнтувати майбутніх вихователів, учителів, соціальних працівників на інноваційну педагогічну діяльність, ознайомлення з передовим досвідом; застосування новаторських ідей та технологій, як у закладах вищої освіти так і в сучасних освітніх закладах дошкільної та середньої освіти. Процес самоосвіти обумовлюється комбінацією понять: автономія і накопичення досвіду (насамперед логічних і практичних дій). Тобто з одного боку особистість ідентифікує себе, як суб'єкт своєї діяльності, з іншого – у процесі власного удосконалення набуває суб'єктивного професійного досвіду. Без усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності і здобування професійного досвіду, процес саморозвитку неможливий. Самоосвітня діяльність виходить за рамки навчання. Механізмом її здійснення виступає сам студент, його потреби та інтереси. При організації навчальної діяльності необхідно акцентувати увагу на значущості самоосвітньої діяльності в особистісному і професійному становленні студентів, та необхідності формування їхньої готовності до здійснення цієї діяльності. Самоосвітня діяльність є важливим чинником становлення особистості, наповнює і збагачує освіту, яку отримують майбутні фахівці у вищій школі. Ряд вчених ототожнюють поняття «самоосвіта», «самоосвітня діяльність» та «самостійна робота студентів» вважаючи

їх синонімами та взаємодоповнюючими один одного [Є. Єрьоміна, Р. Скульський, М. Трофімова, О. Щербакова та ін.]. Інші ж вчені вважають, що самоосвітня діяльність не піддається зовнішньому вимірюванню, зовнішньому контролю і в принципі не вимагає його. Ця діяльність здійснюється за внутрішніми мотивами особистості. Самостійна ж робота студентів характеризується чіткою організацією і повною підконтрольністю з боку викладача. В цьому і відмінність між цими двома видами діяльності, хоча вони взаємодоповнюють один одного виступаючи в той же час цілісною системою. Самостійна робота і самоосвіта студентів, що розглядається як цілісна система, володіють загальними властивостями; спостерігається збіг їх окремих сторін, функцій, а також можливі взаємопереходи одне в одного.

В університетській освіті існує тенденція до автономізації самостійної діяльності студентів, тобто розгляду її не як частини у системі підготовки фахівця, а як одну із форм навчання студентів. У процесу організації самостійної роботи, мало приділяється уваги питанням, які стосуються розвитку студентів інтересу до самоосвітньої діяльності, потреба і установки на самоосвіту. Самостійна робота студентів зводиться лише до виконання самостійних завдань. Самоосвітня діяльність розглядається нами ж, як цілісна, багаторівнева, відкрита, особистісно-орієнтована система творчої самореалізації, саморозвитку та самоствердження майбутніх фахівців. Вона характеризується більш високим рівнем пізнавальної активності студентів, їй притаманні переважно всі ті ж характеристики, що і навчальні, але вона носить направлений характер на конкретну особистість студента, його професійний розвиток, бо її зміст визначається освітньою стратегією самого індивіда, його мотивацією, установками і потребами, які виступають механізмом його професійного становлення.

З часу впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах України значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання студентами. Рекомендовані норми міністерства освіти і науки України становлять від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Це є свідченням того, що самостійна робота студентів під керівництвом викладача розглядається, як важливий резерв у формуванні їхніх майбутніх професійних компетентностей. Однак, аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень з даної проблематики дозволяє зробити висновок про

недостатню готовність студентів (50 %) і викладачів (20 %) до якісної організації та проведення цього напрямку навчальної роботи.

У дослідженнях вчених розглядаються два підходи щодо з'ясування суті поняття «самостійна робота». З одного боку, самостійна робота розглядається, як вид навчального заняття поряд з лекцією, семінаром чи практичним заняттям, суттєвими ознаками якої є: обов'язковість виконання у відведений за розкладом день і час; робота без посередньої участі викладача, але з обов'язковістю її контролю [7, 17, 22]. За іншим твердженням самостійна робота охоплює всю інтелектуально-пізнавальну діяльність студента, пов'язану з виконанням певних видів навчальних завдань [А. Козак, О. Малихін]. Незважаючи на певні розбіжності у трактуванні цього поняття, вчені єдині в думці про те, що самостійна робота має базуватися на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінуватися змістом, методами та формами, а також врахуванням індивідуальних типологічних особливостей студентів. Саме такий підхід дає можливість комплексно впливати на процес засвоєння студентами навчального матеріалу та формувати певні особистісні характеристики.

Вважаємо, що логічно та раціонально побудована система з організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі є серйозним підґрунтям для формування професійних компетентностей майбутніх учителів та соціальних працівників, а основні уміння і навички самостійної роботи, які набуває студент стають у подальшому базовими для продовження їх самоосвіти, бо як стверджує академік С. Гончаренко, що самоосвіта – це освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Як аксіома, у суспільстві домінує думка про те, що учитель, який перестає працювати над своїм розвитком, не приймає участі в інноваційній діяльності, не є суб'єктом педагогічної діяльності. Іншими словами не має творчості – немає учителя. Нами було проведено опитування випускників нашого університету (вчителі історії, 50 учасників), які мали педагогічний стаж не більше 10 років. Тема опитування була наступною: «Як швидко ви адаптувалися у школі і включилися у самостійну діяльність?». Лише 25% з них відповіли, що без проблем включилися у самостійну педагогічну роботу. Це свідчить про те, що такі базові компоненти їх професійних

компетентностей, як: здатність працювати самостійно без постійного керівництва, брати на себе відповідальність, виявляти ініціативу, помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення, приймати рішення на основі власних суджень проявляються дуже рідко. Серед учасників експерименту лише 20% молодих учителів зуміли пройти атестацію на предмет підвищення їх кваліфікаційного рівня у термін до 5 років педагогічної роботи у школі.

Самостійна робота, як один із видів навчально-пізнавальної діяльності студента виконує три основні функції: навчальну, пізнавальну, контрольно-корегуючу. Вона охоплює три етапи: 1) підготовка студента до виконання завдання (теоретична, психологічна, організаційно-методична, матеріально-технічна); 2) безпосереднє виконання навчального завдання; 3) аналіз виконаного завдання. Кожен з перерахованих етапів по своєму є важливим. До прикладу: теоретична готовність передбачає застосування студентом попередньо здобутих знань; психологічна – наявність стійких мотивів до виконання того чи іншого завдання; практична – здатність оптимально планувати самостійну роботу, використовуючи лекції, підручники, посібники, довідники; організаційно-методична та матеріально-технічна готовність передбачає забезпечення студента літературою, методичними рекомендаціями, наочними посібниками, інформаційно-комп'ютерною базою. На етапі безпосереднього виконання завдання важливим є мобілізація таких механізмів пізнання як відчуття, сприймання, увага, мислення, а також таких особистісних якостей як цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, глибока вмотивованість. Завершальний етап виконання самостійного завдання полягає в аналізі та оцінці (самооцінці) самим студентом якості затрачених зусиль і часу на виконання поставленого завдання.

Організація самостійної роботи передбачає дотримання двох базових вимог: 1) розвиток мотиваційної установки студентів метою якої є вироблення у них об'єктивної потреби у постійному розумовому розвитку; 2) поступове нарощування складності завдань і доведення їх до потрібного рівня. Дотримання цих вимог робить самостійну роботу більш ефективною, викликає інтерес у тих, хто навчається та інтерес до вивчення навчальної дисципліни.

Провідну роль в організації самостійної роботи виконує викладач, так, як його функція полягає в керуванні, організації і

контролі за відбором змісту методів, прийомів та форм цієї роботи. Ядром самостійної роботи є визначення і чітке формулювання педагогом певного кола завдань, які обумовлюють даний процес. Зміст завдань визначає викладач, виходячи з дидактичної мети, яку потрібно досягти: пошук нових знань, їх осмислення і закріплення; формування практичних навичок; систематизація знань, їх перевірка тощо. Завдання можуть бути різного характеру: від репродуктивних до творчих. Вищим балом оцінюється творче завдання, бо воно містить у собі пізнавальні труднощі, видимі межі відомого і невідомого, викликає у студента незадоволеність тим запасом знань, які у нього є, а це сприяє розвитку творчих здібностей, формує здатність реально оцінювати соціально-педагогічну дійсність [19].

Методика організації самостійної роботи на прикладі вивчення педагогічних дисциплін включає в себе наступні завдання: формування у студента педагогічного мислення; оволодіння базовими педагогічними поняттями, генезисом їх розвитку; а також оволодіння технологією прийняття самостійних рішень. Основними формами цієї роботи є: робота з підручниками; словниками; довідниками; нормативними документами; конспектування фундаментальних праць з історії педагогіки, підготовка рефератів, доповідей; розв'язання ситуативних педагогічних завдань; складання коротких довідок з біографії видатних педагогів; розробка міні-навчальних проектів; складання порівняльних таблиць на кшталт: «Порівняльні аспекти народної та наукової педагогіки», «Порівняльна характеристика вимог до професійних компетентностей учителів у зарубіжних країнах та в Україні», складання тлумачних словників та добірка матеріалів за певними напрямками, написання творчих робіт на педагогічну тематику («Як я уявляю свою майбутню професію»); розв'язання тестових завдань, презентація результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності (див. табл. 3.3). Технологія виконання самостійних завдань багато в чому залежить від того, наскільки студент має достатньо сформовані певні уміння та навички в опануванні науковими знаннями самостійно, а саме: читання з різною метою, робота з першоджерелами, пошук необхідної інформації, користування довідниками, конспектування, складання картотек, виокремлення головного в процесі слухання, формулювання власних думок коротко і стисло; здат-

ність аналізувати та класифікувати педагогічні явища і процеси, робити висновки, самостійно ставити завдання. Аналіз змісту та завдань самостійної роботи студентів на прикладі вивчення педагогічних дисциплін, показав, що ефективність її зростає при дотриманні таких умов, як: введення у зміст роботи завдань, які моделюють майбутню професію та завдань підвищеної складності; своєчасний контроль з боку викладача; урізноманітнення форм та методів роботи.

Таблиця 3.3

**Структурно-логічні компоненти самостійної роботи студентів
(на прикладі вивчення педагогічних дисциплін)**



Джерело: власна розробка.

Невід'ємною складовою частиною організації самостійної роботи є контроль та оцінювання її результатів, яка має на меті забезпечити зворотній зв'язок «студент–викладач» і зробити на основі цього певні науково-методичні висновки. Найбільш ефективними формами контролю виявилися: перевірка письмових завдань, усне опитування, співбесіда по конспекту, контрольна робота, колоквиум, розв'язання тестових завдань та педагогічних задач.

Оцінювання різних видів самостійної роботи студентів має носити диференційований характер, враховуючи складність завдання, тобто завдання, які носять творчий характер, як от: написання творчих робіт на педагогічну тему, складання міні-навчальних проєктів, порівняльних таблиць, виступ на наукових студентських конференціях, підготовка та публікація тез, підготовка рефератів та їх огляд та ін. мають оцінюватися вищими балами; інші види навчальної діяльності такі як: складання коротких конспектів лекцій, робота з підручниками, словниками, конспектування праць з Історії педагогіки, складання коротких автобіографічних довідок, тлумачних словників до окремих тем оцінюються дещо меншою кількістю балів.

Варто зазначити, що самостійна робота студентів старших курсів має свої особливості, вона стає більш інтенсивною і різноманітною, бо пов'язана із проходженням педагогічної практики. У змісті самостійної роботи студентів III–IV курсів, переважають наступні види самостійної роботи: вивчення режиму та змісту роботи школи, методичної ради та методичного кабінету, підготовка та складання коротких довідок про передовий педагогічний досвід учителів школи, підготовка планів-конспектів уроків, планів-конспектів виховних заходів, підбір діагностичних методик для вивчення класного колективу, підготовка виступу на методичному об'єднанні вчителів-предметників, підготовка доповіді на підсумкову конференцію за результатами виконання індивідуального науково-дослідного завдання. Ці види самостійної роботи оцінюються також вищою кількістю балів. Завершальним видом навчально-пізнавальної самостійної роботи студента є виконання фахової випускової роботи, бакалаврського чи магістерського рівня, за результатами захисту якої студенту присвоюється певна кваліфікація.

Як відомо, основна компетентність майбутнього педагога і соціального працівника, полягає у поєднанні теоретичної та практичної

готовності до виконання професійних функцій. Дана компетентність конкретизується низкою наступних професійних компетентностей, а саме: інформаційна, комунікативна, продуктивна, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична, здатність до саморозвитку і самоосвіти, а також особистісні якості вчителя. Цей взаємозв'язок можна показати наступним рисунком:

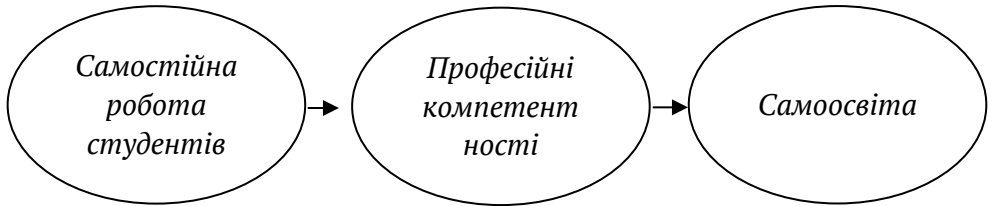


Рис. 3. Взаємозв'язок понять «самостійна робота студентів», «професійні компетентності», «самоосвіта».

Вважаємо, що означені вище професійні компетентності майбутнього освітнього та соціального працівника успішно формуватимуться при раціональній організації і здійсненні такої важливої складової частини навчального процесу у вищій школі, як самостійна робота студентів.

Як відомо, результатом навчальної та освітньої діяльності є готовність студентів до самостійної діяльності у визначеній сфері, яка являє собою складне особистісне утворення, що характеризує її здатність до вирішення професійних проблем, методами самоосвіти, поєднує в собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, рефлексивно-оцінний компоненти. У цьому контексті слід детальніше зупинитися на характеристиці особливостей самоосвітньої діяльності студента та її провідної ролі у професійному самовдосконаленні майбутнього фахівця. Таким чином самоосвітня діяльність – це процес самовдосконалення, самозміни стану і ступеня якості самопізнання, самоорганізації, самовизначення, самооцінки, самоконтролю і саморозвитку особистості. Самоосвітню діяльність студента слід розглядати, як процес самоспоглядання, самопроекування та самобудування власного образу особистості майбутнього фахівця.

Якісна підготовка до професійної діяльності зумовлюється поєднанням навчальної та самоосвітньої діяльності, їх взаємозв'язком і спрямованістю на професійний та особистий розвиток майбутнього спеціаліста. Навчальна діяльність створює фундамент, основу для самоосвітньої діяльності, забезпечує необхідні умови для формування готовності майбутнього педагога до самостійної діяльності.

Самостійна робота студентів під керівництвом викладача розглядається як важливий резерв у формуванні їхніх майбутніх професійних компетентностей. Як вже було зазначено раніше, у студентів достатньо низький рівень готовності до організації і проведення цього напрямку навчальної роботи. Проведене нами дослідження щодо підготовленості студентів I–II курсів до здійснення самоосвітньої навчальної діяльності показало, що більше половини студентів (65%) не задоволені існуючими формами організації самостійної роботи. При цьому частина з них стверджують, що люблять самостійно працювати, але лише 30% першокурсників вважають себе підготовленими до здійснення цього виду навчальної діяльності. Основними факторами, що перешкоджають підвищенню ефективності самостійної роботи були названі такі: авторитарний стиль роботи викладача (33%) і використання ними застарілих методів навчання (40%). Це свідчить про те, що сьогодні потрібно не просто удосконалювати цей напрям роботи, а й докорінно та принципово його перебудувати.

Як вже було зазначено, самоосвітньою пізнавальною діяльністю студент охоплений, як в аудиторний так і в позааудиторний час. Аудиторна робота студентів сконцентрована на відвідуванні лекцій, участі у семінарських та практичних заняттях. Одним із різновидів самостійної роботи студентів на лекціях є вміння конспектувати лекцію викладача. Для цього студентам слід чітко пояснити що таке конспект і конспектування. Конспект – це осмислений, письмовий, короткий запис лекції викладача, а під конспектуванням також розуміють повний, але не завжди осмислений запис лекції. Дійсно, більшість студентів намагаються максимально записати те, що говорить лектор і при цьому обмежують свої можливості в осмисленні навчального матеріалу. А це означає, що такі студенти фактично не конспектують, а «стенографують» (тобто намагаються зробити точний

буквальний запис). Отже, конспектом можна назвати лише самостійний осмислений запис. Виникає проблема дуже серйозного ставлення викладача і студента до конспектування. Тому викладачу слід вирішити, які теми лекцій відводити під конспектування в аудиторії, а які за вказаною літературою чи інтернет-ресурсами самостійно. Практика показала, що складання коротких конспектів лекцій буде ефективнішою тоді, коли студент першу частину (45 хв.) навчального заняття, слухатимуть виклад змісту теми, а другу частину (45 хв.) самостійно працює над складанням власного конспекту. Можливе застосування і такої методики, як отримання студентом друкованого варіанту тексту лекції, за яким він складає власний конспект. Однак перший варіант складання самостійного конспекту можна лише запропонувати, але не вимагати, особливо на I та II курсі. Цей варіант буде дієвий лише при введених викладачем певних стимулів у вигляді додаткових заохочувальних балів. Названий метод опрацювання навчального матеріалу буде більш ефективним починаючи зі студентів II–III курсів.

Кожне семінарське заняття передбачає активну комунікацію викладача та студентів по визначеній темі, і дає широкі можливості для активізації самопізнавальної діяльності із застосуванням елементів різноманітних освітніх технологій та інтерактивних методів навчання: постановка проблемних питань, розв'язання проблемних ситуацій, робота в невеличких групах, захист робочих гіпотез, презентація виконаного домашнього завдання.

Як бачимо, самоосвітня пізнавальна діяльність студента передбачає удосконалення особистості майбутнього фахівця, сприяє розвитку його творчого потенціалу, без чого неможливе формування фахівця-майстра своєї справи. Складність вирішення проблеми становлення творчої особистості майбутнього спеціаліста посилюється багатьма суперечностями, що вкоренилися у сучасній вузівській системі підготовки фахівця, а саме: між можливостями вузівської підготовки, готовністю майбутнього фахівця до реалізації завдань, збагачення творчого потенціалу і недостатньою педагогічною спрямованістю навчальних планів з підготовки фахівців; між динамікою розвитку інтересу студентів до педагогічної творчості та консерватизму змісту традиційних форм і методів навчання; між потребою особистості в творчій професійній діяльності та низькою престижністю професії учителя і соціального працівника у сучасному суспільстві; між

індивідуальною своєрідністю процесу становлення творчої особистості вчителя та встановленим «валовим підходом» до вузівської та після вузівської підготовки. Ці, та інші суперечності зумовлюють проблему: як теоретично обґрунтувати і здійснити на практиці вдосконалення системи професійної підготовки, що дозволила б на потрібному рівні сформувати творчу особистість. У цьому контексті є доцільним розглянути таке комплексне поняття, як «професійне самовдосконалення» фахівця, яке включає в себе: самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самоуправління тощо. Професійне самовдосконалення відбувається звичайно через самоосвіту, тобто оволодіння різноманітними науковими та методичними знаннями (філософськими, економічними, політичними, фаховими, психолого-педагогічними тощо;) саморозвиток (розвиток нового педагогічного мислення, що базується на цінностях демократичного суспільства.) Воно потрібне не тільки для забезпечення професійного зростання, а й для оволодіння ним «технологією» підготовки до безперервного самовдосконалення. Організація професійного самовдосконалення та його здійснення включає розв'язання цілого комплексу творчих завдань, які неможливо алгоритмізувати чи описати за допомогою певних приписів, вказівок або інструкцій. Структуру підготовленості до професійно-педагогічного самовдосконалення фахівця можна представити схемою (див. Рис. 3.2).

Творчий характер професійного самовдосконалення зумовлюється тим, що вчителю на основі самопізнання та аналізу результатів власної навчально-виховної роботи доводиться самостійно визначати зміст і структуру знань і умінь, якими необхідно оволодіти; особисті та професійні якості, які потребують корегування, а також відшукати відповідні джерела знаходження цих знань (література, інтернет джерела, об'єкти-носії передового педагогічного досвіду тощо), а також способи їх раціонального застосування на практиці.

Отже, професійне самовдосконалення вчителя реалізується в першу чергу через систему методичної роботи, яка охоплює, як освітньо-пізнавальний, так і творчо-перетворюючий аспекти його діяльності. Здобуті у процесі професійного самовдосконалення знання, уміння і набуті компетентності, вчитель застосовує у освітньому процесі. Тому сфера цього застосування охоплює педагогічне моделювання процесу, його реалізацію, дослідження та вдосконалення.

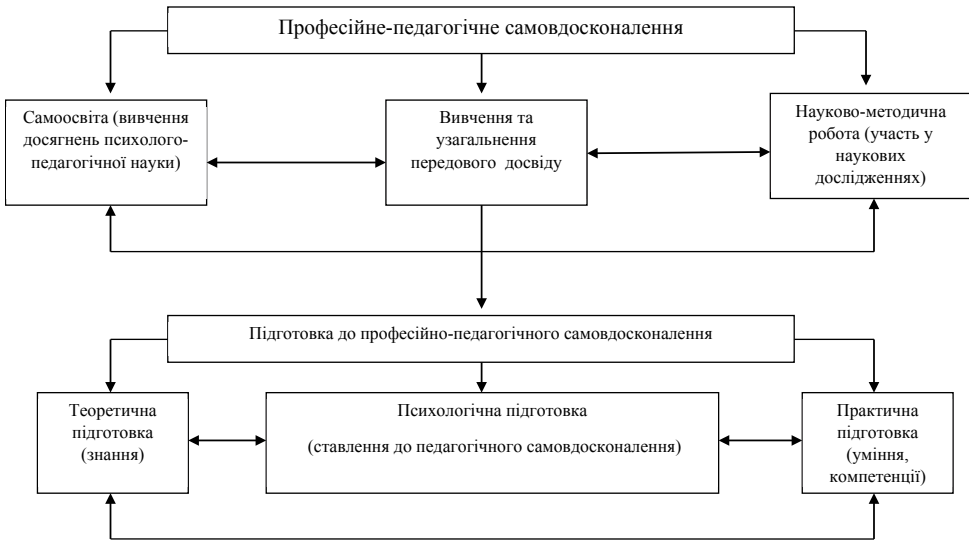


Рис. 3.2. Структура підготовленості вчителя до професійно-педагогічного самовдосконалення

Джерело: власна розробка

Як бачимо, професійно-педагогічна діяльність учителя за своєю природою є творчою, бо процес розв'язання не піддається алгоритмізації, тобто не може бути однозначно визначений за допомогою алгоритмів, вказівок, інструкцій. Найповніше творчість вчителя виявляється в його пошуках оптимального варіанту щодо організації навчання і виховання. Навчально-творча і самоосвітня діяльність студента передбачає формування та розвиток його творчих здібностей. Її відмінність від творчої діяльності сформованого вчителя в тому, що вона більшою мірою піддається педагогічному керівництву з боку викладачів, а новизна її кінцевих результатів, як правило, має суб'єктивний характер.

Варто зазначити, що організація і здійснення самоосвітньої роботи студента, виконує ще одне важливе завдання в напрямку формування мотиваційної сфери студента та його професійно-наукових інтересів. До найбільш дієвих форм роботи зазначеного напрямку належать участь студентів у роботі предметних гуртків, проблемних

груп, вчительських конференціях та різноманітних педагогічних читаннях. Це дає змогу майбутнім учителям пройтися змістом методичної роботи, зіставити власний рівень професійної підготовки з підготовкою досвідчених вчителів-методистів, подумати над тим, яким чином можна домогтися зростання власної професійно-педагогічної майстерності. Показовим є зізнання студентки-практикантки РДГУ спеціальності «Історія» Людмили П.: «Уважно прислухаюсь до виступів учителів і мимоволі замислююсь над тим, як багато треба вчитися в майбутньому, незважаючи на те, що позаду майже чотири студентських роки і до випускних іспитів залишилося кілька кроків». У цих словах чітко відчувається занепокоєність випускниці рівнем професійної підготовки, викликана зустріччю з досвідченими вчителями під час засідання предметної комісії. Формування та розвиток у студентів науково-педагогічних інтересів сприяє їх безпосередня участь у роботі предметних методичних комісій та методичних об'єднань під час практики у школі. Студенти вивчають досвід освіти у досвідчених учителів, систему їх науково-методичної роботи, самостійно опрацьовують окремі питання на матеріалах, здобуті під час практики у школі, готують реферати, з якими виступають на підсумкових конференціях. Слушною у цьому контексті є думка про те, що на розвиток науково-педагогічних інтересів студентів, значною мірою впливає зміст і якість джерел інформування, які використовуються як дидактичний матеріал. Тому одне із завдань викладача полягає в розробці та обґрунтуванні вимог до підбору джерел інформування для майбутніх учителів. До них належать: відповідність змісту джерел інформування тематиці лекційних та інших занять; новизна інформації, викладеної у джерелі; практична спрямованість змісту дидактичних матеріалів. Важливим є і такий критерій, як врахування читацьких запитів студентів.

З цією метою було проведено опитування студентів і розроблена методика за якою були досліджені і вивчені критерії, за якими студенти віддають перевагу тому чи іншому джерелу інформування на двох рівнях: за найбільшим та найменшим статусом. Узагальнені показники відбору дидактичних матеріалів відображена у Табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Характеристика джерел інформації за статусом

| Особливості літературних джерел | |
|---|--|
| З високим статусом | З низьким статусом |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Актуальність теми, її близькість до шкільної практики. 2. Привабливість змісту. 3. Структурна чіткість. 4. Логіка, переконливість, ясність викладу. 5. Образна літературна, доступна мова. 6. Практична спрямованість. 7. Невеликий обсяг. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Високий теоретичний інтерес. 2. Абстрактність змісту джерела. 3. Наявність складного понятійно-термінологічного апарату. 4. Теоретична спрямованість. 5. Великий обсяг. |

Джерело: власна розробка.

Зіставивши особливості джерел формування, які отримали відповідно високі та низькі статуси, не важко переконатися в тому, що з метою формування та розвитку у студентів науково-педагогічних інтересів, доцільно використовувати науково-педагогічні праці з чітко вираженою практичною спрямованістю, написані доступно, образною мовою з високою емоційною насиченістю. Це припущення чітко підтверджується у тому випадку, коли студентам запропоновано вільний вибір дидактичних матеріалів. В якості дидактичних матеріалів до самоосвітньої роботи студентам I–II курсів, доцільно використовувати статті з педагогічних журналів масового призначення («Початкова школа», «Рідна школа», «Шлях освіти»); методичні посібники, газетні статті розміщені в освітніх сайтах, поступово підсилюючи зміст самоосвітньої роботи науково-педагогічними

творами, фаховими збірниками, окремими частинами монографій та ін. Дослідження показали, що найбільш сприятливим періодом для формування у студентів інтересів до педагогічного самовдосконалення є перші чотири семестри. Це пояснюється насамперед тим, що на молодших курсах студенти залучаються до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, у них виховується позитивне ставлення до педагогічної науки, як важливої передумови їх успішної професійної підготовки.

Слід звернути увагу на формування у студентів знань та умінь в напрямку пошуку потрібної інформації. Це знання про етапи роботи над літературними джерелами, способами фіксації здобутої інформації; способами систематизації і обробки інформації та підготовки до впровадження у власну практику. Крім однорідних завдань, які багаторазово виконують студенти, особливе місце належить індивідуальним завданням творчого характеру. Починаючи з першого семестру, кожен студент виконує творче самоосвітнє завдання, наприклад: читання відповідного розділу підручника, журнальної статті за визначеною темою, складання простого чи розгорнутого плану-конспекту, написання тез, резюме, відгуків, рецензій, анотацій. Щоб запобігти можливому перевантаженню студентів, творчі завдання добираються з таким розрахунком, щоб виконання кожного займало не більше 1–1,5 годин на тиждень.

Сьогодні великі потенційні можливості щодо організації самоосвіти студентів, закладені у застосуванні інформаційних комп'ютерних технологій, а саме доцільність застосування навчальних засобів, розміщених в мережі «Інтернет». Студентами були названі великі переваги інформаційно-освітніх технологій над традиційними, а саме: відкритий доступ до освітніх ресурсів у будь-який час, в будь-якому місці можливість запиту і оперативне надання довідкової інформації, інтерактивність, аудіо-візуальне уявлення інформації, простота використання тощо [4]. Використання елементів дистанційного навчання дає можливість інтерактивного, індивідуального та групового спілкування викладача зі студентами, а саме: швидке отримання завдання, надання належної консультації щодо його виконання; забезпечення своєчасного виконання, перевірки та оцінювання виконаного завдання.

Не менш важливою проблемою є професійна підготовка фахівця соціальної сфери, позаяк сучасне суспільство нагромадило велику кількість гострих проблем життєдіяльності людини і перебуває в пошуках шляхів та можливостей їх розв'язання. Соціальна робота є невідривною від суспільства і спрямована на усі його проблемні прошарки і існуватиме доки існує суспільство, навіть за найвищого його розквіту, не кажучи вже за суспільство, яке перебуває у кризовій ситуації.

Питання самоосвіти та саморозвитку соціальних працівників у сучасній науковій літературі відображено недостатньо. Самоосвіта аналізується як один із компонентів професійної компетентності соціальних працівників у дослідження таких науковців як: Т. Семигіна, А. Капська, О. Карпенко, М. Лукашевич, М. Фірсов та інші.

Закон України «Про соціальні послуги» визначає, що соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги [8].

Розвиток соціальної роботи в Україні ставить перед викладачами закладів вищої освіти завдання: поряд із формуванням у студентів соціологічного мислення, забезпечення їх фундаментальною теоретичною і практичною підготовкою з різних напрямків надання соціальної допомоги, здійснює підготовку фахівців до виконання професійних функцій, формує готовність до самостійного вирішення проблем клієнтів.

Дослідниця А. Бистрюкова обґрунтовує структуру професійного саморозвитку майбутнього соціального працівника, яка складається із особистісних якостей та сукупності видів компетенцій, формування яких відбувається послідовно, спочатку на етапі самовизначення студента та подальших етапах його самореалізації як професіонала [3]. Зважаючи на специфіку професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, слід зазначити, що професійний саморозвиток майбутнього фахівця тісно пов'язаний із розвитком особистих здібностей до реалізації соціально-педагогічної діяльності. Адже, як зазначає Н. Троценко, основна мета професійної діяльності соціального працівника ґрунтується на реалізації цілей соціально-педагогічної роботи, а це – піклування про добробут, розкриття можливостей і

здібностей особистості, сім'ї, суспільства до нормального соціального функціонування [20]. Показано, що найбільш популярними формами позааудиторної роботи соціальних працівників є відвідування різноманітних акцій та заходів, психологічні семінари і тренінги, конференції та ін.

Дослідник В. А. Поліщук та Н. О. Островська вважають, що: навчання майбутніх фахівців соціальної сфери обов'язково передбачає окрім академічного компоненту, обов'язкове формування особистісних психологічних якостей і рис, які відповідають вимогам професії, а також уміння контактувати, вести переговори, захищати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних професій, бути формальним і неформальним лідером [18, 14]. Тому, необхідним елементом, який відповідає сучасним вимогам ринку праці, а також професійного та особистісного зростання є розвиток потреби до саморозвитку та самоосвіти в процесі навчання у закладах вищої освіти. При цьому, слід зауважити, що особливість змісту поняття «саморозвиток» та «самоосвіта» набувають саме тоді, коли йдеться про групу професій «людина – людина», до яких і належить професія соціального працівника [5].

Отже, самоосвіта соціального працівника – це довготривалий процес, який забезпечує безперервність підвищення освітнього рівня та розширення інформаційного поля, покращення якості і підняття рівня компетентності та професіоналізму і цей процес немає обмежень.

Як бачимо, самоосвітню пізнавальну діяльність студентів, слід розглядати, як активну діяльність особистості, спрямовану на виконання поставленої мети, пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування і розвиток умінь та навичок, а також їх удосконалення і систематизацію. Вона передбачає удосконалення особистості майбутнього фахівця, як у професійному так і в загальнокультурному розвитку.

Метою самоосвітньої діяльності є компенсація недоліків базової освіти педагогів та соціальних працівників, адаптація до нових знань, до професійної культури та розвитку творчого потенціалу.

Дослідження з даної проблеми дають підставу зробити висновок про те, що ті уміння і навички, які набуває студент у виші самостійно, в подальшому стають базовими у формуванні їхніх професійних компетентностей. Майбутній фахівець соціально-педагогічної

сфери повинен лише зуміти їх успішно використати у своїй професійній діяльності. Подальші наукові розвідки з даної проблеми вбачаємо у виробленні більш досконалих критеріїв щодо оцінювання самостійної роботи студентів; використання можливостей дистанційного навчання і сучасних комп'ютерних технологій в організації цього виду діяльності; дослідження чітких схем взаємозв'язку самостійної роботи студентів з формуванням їхніх професійних компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Базиль Л. О. Сутність літературознавчої компетенції вчителя-філолога в контексті парадигмальних змін у системі освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. III (22), Issue 45. С. 6–13.
2. Бурлака В.О. Самоосвіта особистості, як соціокультурне явище: автореф. дис. канд. філос. наук. : 17.00.01. Харківська держ. академія культури. Харків, 2005. 16 с.
3. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів, засобами проектної технології / автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А.Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 20 с.
4. Використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі: методичні рекомендації, Київ: НУОУ, ім. Івана Черняхівського, 2020. 41 с.
5. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі соціальної підготовки. Дис. док. пед. наук: 13.00.04 / Вайнола Р. Х.. – К., 2009. – С. 16–19.
6. Закон України «Про інноваційну діяльність», затверджений ВР України від 04.07.2002 №40 – IV, зі змінами та доповненнями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
7. Заскалета Г.С. Організація самостійної роботи студентів сількогосподарського інституту: автореф. канд. дис. / Г. С. Заскалета. – К., 2000. – 19 с.
8. Закон України «Про соціальні послуги» <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/966-15> 2003 зі змінами.
9. Красильникова О. Компетентністний підхід, як основа філософії освіти. Вісник КНТЕУ. №1 с. 147–168.
10. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у стратегіях освітнього простору. Київ: «Педагогічна думка» 2008. 311 с.

11. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручник./ С. Д. Максименко, К. С. Максименко, В. П. Павча, – К.: ТОВ «КММ», 2007 – 296 с.
12. Малихін О.В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харк. держ. пед. ун-т. ім. Г. Сковороди. Харків, 2000. 17 с.
13. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. – №4. – С. 2–6.
14. Островська Н.О. Професійна майстерність спеціаліста з соціальної роботи / Н.О. Островська // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2012. – №1. – С. 236.
15. Пуховська Л. П. Професійна підготовка учителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
16. Пометун І.О. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Під заг. ред. О. В. Овчарук, Київ : «К.І.С.», 2004 с. 15–24.
17. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. посіб. / За заг. ред. І. Ф. Прокопенко. – Х.: Колегіум, 2006. – 224 с.
18. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
19. Петрук Л. П. Самостійна робота студентів у контексті формування професійних компетентностей майбутніх учителів. Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок» №1 (209) січень 2023. м. Дрогобич. С. 108–113.
20. Троценко Н.Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах: дис. канд. пед. наук 13.00.05 / Троценко Н. Є. – Луганськ, 2011. – 243 с.
21. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія. / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
22. Шайдур І.А. Самостійна робота студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. канд. пед. наук. / І. А. Шайдур. – К., 2003. – 22 с.

ПРО АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

ПЕЛЕХ Юрій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, доктор хабілітований у галузі суспільних наук Європейського Союзу, завідувач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна); професор Інституту педагогіки Жешувського Університету (м. Жешув, Польща),



заслужений працівник освіти України. Наукові напрями діяльності: аксіопедагогіка, професійна педагогіка, соціальна психологія, філософія. Автор багатьох наукових робіт з проблем професійної підготовки майбутнього фахівця у закладах вищої освіти; становлення, розвитку та діагностики ціннісно-сміислової сфери особистості; соціально-психологічної активності людини; формування ціннісного інтелекту тощо. Голова спеціалізованої вченої ради Д 47.053.01 у Рівненському державному гуманітарному університеті (2016 р. по т. ч.). Ю. В. Пелех входить до редакційних колегій багатьох європейських наукових видань, серед яких: *Problems of Education in the 21st Century* (індексується у базі Web of Science); *The Sport and Tourism Central European Journal (STCEJ)* (індексується у базі Scopus); *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*; *Інноватика у вихованні*; *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, *Problems of engineer-pedagogical education* та ін. Під керівництвом проф. Пелеха Ю. В. упродовж 15 років виконується науково-дослідницька тема «Теоретико-методологічні засади становлення та розвитку аксіопедагогіки на сучасному етапі гуманізації системи освіти України» (№ держреєстрації 0118U006318 в УкрІНТЕІ, роки виконання 2018-2023 рр.).

Дружина – Пелех Людмила Романівна (1971-2018) – доктор педагогічних наук, професор. Син Владислав (нар. 1992 р.) – аспірант Інституту педагогіки НАПН України та донька Злата (нар. 2006 р.) – учениця Рівненського ліцею №8 Рівненської міської ради.

ШЕВЦІВ Зоя Михайлівна – професор, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи (м. Рівне, Україна). Наукові напрями діяльності: інклюзивна педагогіка, професійна педагогіка, соціальна робота, соціально-педагогічна діяльність вчителя. Автор наукових робіт з проблем професійної підготовки майбутнього фахівця у закладах вищої освіти до роботи в інклюзивному середовищі закладів освіти; становлення розвитку інклюзивної педагогіки як галузі педагогічних знань; реабілітаційні засади соціономічних фахівців; підготовка асистента дитини до соціального супроводу під час інклюзивного навчання та інші. Член спеціалізованої вченої ради Д 47.053.01 у Рівненському державному гуманітарному університеті (2016 р. по т. ч.). Під керівництвом проф. Шевців З.М. упродовж 4 років виконується науково-дослідницька тема «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі системи освіти України», зареєстрована в УкрІНТЕІ та їй присвоєно державний реєстраційний номер (УДК 378.02:373.5.011.3-051 (477) – реєстраційний номер 0118U100489).

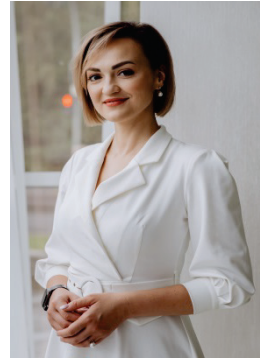


Чоловік – Шевців Мирослав Володимирович (нар. 1952 р.) – доцент, кандидат ветеринарних наук. Дочка Мирослава (нар. 1976 р.) – професор, доктор психологічних наук.

ГАЛАТЮК Михайло Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна). Наукові напрями діяльності: теорія і практика освіти, дидактика фізики, діяльнісний підхід в організації освітнього процесу, педагогіка фізичної культури і спорту. Автор багатьох наукових робіт з проблем теорії і практики впровадження компетентнісного підходу в процесі вивчення природничих предметів, а також розвитку спортивної культури учнівської і студентської молоді.



ДАВИДЕНКО Ганна Віталіївна – докторка педагогічних наук, професорка, експертка з питань інклюзії, волонтерка, журналістка, громадська діячка, членкиня Співки журналістів України.



У 2022 році удостоєна іменної стипендії Верховної Ради України на виконання наукового дослідження «Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація». Як науковиця, займається дослідженням питань навчання та соціалізації осіб з інвалідністю з 2011 року. Авторка більше 120 наукових праць.

Ганна Давиденко займається популяризацією інклюзивної освіти. Очолює Вінницький інститут Університету «Україна» та раду громадської організації «Соціальна перспектива». Проректорка з наукової та міжнародної діяльності Університету «Україна».

Є випускницею багатьох міжнародних програм, зокрема: «Inclusive Practices», експертка з інклюзивної освіти (Грузія), Шауляйський університет (Литва), експертка з соціальної роботи, Програма розвитку лідерського потенціалу університетів / Ukraine Higher Education Leadership Development Programme, Британська Рада (Велика Британія); Програма Державного Департаменту США «Посилення впливу жінок в політиці» (США); Програма «Академія лідерства для розвитку» (Стенфордський університет (США), Центр міжнародного приватного підприємництва (CIPE), Український католицький університет; Postdam University, Germany, Інклюзивна освіта і культурний обмін (Німеччина); Portsmouth University, Великобританія, Інклюзивна освіта у ЗВО (Велика Британія); Міжнародна навчальна програма «Local Political Leaders – Capacitating Women in Politics» (Швеція); “Creative thinking in the special education” (Тель-Авів, Ізраїль); “Power of NFL: Training and Networking Projects (EU “Youth in Action” Programme) (Грузія).

У 2018 році нагороджена державною нагородою України – Грамотою Верховної Ради України за значний внесок у розвиток освіти і науки.

У 2023 році за ініціативи 95-тої окремої десантно-штурмової бригади (95 ОДШБр, в/ч А0281) нагороджена Міжнародним орденом «Покрова Пресвятої Богородиці» (2023).

За 2022-2023 рр. удостоєна десятками Подяк, Грамот та Почесних грамот від бойових бригад ЗСУ за волонтерську діяльність та допомогу у Захисті України.

Переможниця конкурсів «Індекс захисту прав людини» у номінації «Захисник інтересів громади» (2017) та «Жінка Вінниччини» у номінації «Наука» (2017).

Нагороджена Почесною Грамотою ВПСТ Верховної Ради України «За вагомий внесок у справу збереження культурної спадщини України, багаторічну сумлінну працю, високий професіоналізм та активну громадську діяльність» (2016 р.)

Донька – Стукова Євгенія (нар. 2008 р.). Майстер спорту України з плавання, дворазова віце-чемпіонка України з плавання, багаторазова призерка Чемпіонатів Польщі з плавання, учениця Вінницького коледжу Університету «Україна» та Академічного лицейо спортивної майстерності (Люблін, Польща).

ЛЕВЧУК Ірина Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна).



У 1994 році вступила до Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича, навчання в якому завершила в 1998 р., отримавши диплом з відзнакою. У 2003 р. завершила навчання у Рівненському державному гуманітарному університеті, отримавши диплом з відзнакою за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література» та здобула кваліфікацію вчителя української мови і літератури, зарубіжної літератури та історії. 2006–2009 рр. – навчання в аспірантурі. У 2021 р. завершила навчання в Інституті підготовки кадрів державної служби зайнятості України (м. Київ) для здобуття освітнього ступеня «Магістр» за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування (Публічне управління в соціальній сфері)» та отримала диплом з відзнакою з присвоєння кваліфікації «Менеджер (управитель) із соціальної та корпоративної відповідальності».

У 2011 р. на засіданні спеціалізованої вченої ради К 47.053.01 у Рівненському державному гуманітарному університеті захистила кандидатську дисертацію (диплом кандидата наук №001053 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). У 2014 р. Левчук І. Б. присвоєно вчене звання доцента.

У 2018–2019 рр. брала участь у Міжнародному польсько-українському проєкті «Edukacja refleksyjna w szkole wyższej» («Рефлексійна освіта у вищій школі»). У рамках реалізації проєкту пройшла стажування в Університеті Гуманістично-Природничому імені Яна Длугоша в Ченстохові (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie) (Республіка Польща). У рамках співпраці відбувся обмін досвідом з представниками Товариства «Для родини» (Stowarzyszenia «Dla Rodziny» / Częstochowskie Centrum Wsparcia Rodziny), м. Ченстохова (Республіка Польща).

З 01 листопада 2022 року – по 30 квітня 2023 року успішно пройшла стажування в Жешувському Університеті (Zakład Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Rzeszowskiego) (Республіка Польща).

Наукові напрями діяльності: соціальні перспективи здійснення та розвитку благодійної діяльності, волонтерської роботи; актуальні методики практичної діяльності з клієнтами соціальної роботи; теорія і практика управління в соціальній сфері; сучасні тенденції розвитку науково-методичної, практичної роботи в новітній школі та в закладах вищої освіти.

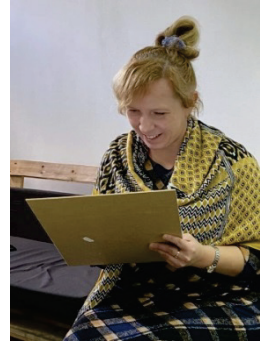
Чоловік – Левчук Василь Васильович, 1972 р.н.; доцент кафедри фізики, астрономії та методики викладання; відповідальний секретар приймальної комісії РДГУ.

НЕЧИПОРУК Любов Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові напрями діяльності: проблеми соціалізації особистості в складних умовах сьогодення, соціальна робота в громаді, соціальна допомога й підтримка в умовах надзвичайних ситуацій тощо. Є автором понад 100 наукових публікацій.



ОКСЕНЮК Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна).



Напрями наукової діяльності: формування національно-духовних цінностей, педагогічно-краєзнавча проектна робота; деонтологія соціальної роботи; соціальна робота в реабілітаційних центрах; діяльність недержавного сектору з надання соціальних послуг; соціальні проекти.

Загальна кількість наукових і науково-популярних публікацій – понад 60.

ПЕТРУК Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету.



Наукові напрями діяльності: історія педагогіки, педагогіка, етнопедагогіка, соціо-психологія. Авторка наукових робіт з проблем становлення і розвитку національної системи освіти і виховання України; науково-педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського; історії розвитку української етнопедагогіки з найдавніших часів; методики організації самостійної роботи студентів, майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери. Співавторка двох колективних монографій, присвячених підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери.

Авторка двох навчально-методичних посібників з організації педагогічної практики та самостійної роботи здобувачів вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» та «бакалавр».

Перебуваю в шлюбі з Петруком Борисом Олександровичем з 1980 року. Маю двох синів: Віталія (нар. 1981 р.) – юрист; Роман (нар. 1985 р.) – працівник сфери торгівлі.

СТЕЦА Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна). Наукові напрямки діяльності: психологія особистості, ерготерапія, інклюзивна освіта. Автор наукових робіт з проблем соціальної інклюзії та психології людини.



ФІЛОНЕНКО Руслана Степанівна – викладач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна).

Наукові напрями діяльності: формування науково-духовних цінностей, діяльнісний підхід в організації освітнього процесу, історія педагогіки, інклюзивна освіта, Нова українська школа. Керівник волонтерської групи «Серце дарую дітям».



Радослав МУШКЕТА – доктор хабілітований з педагогіки та кінантропології, професор, завідувач кафедри фізичної культури Університету Миколая Коперніка в Торуні (Польща), професор кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту РДГУ, Віце-президент Товариства наукової спілки спортивного права (Польща).



Кінга КАВКА – бакалавр Карконоської академії прикладних наук в Єленей Гурі

Едіта КОПАЛА – магістр фізіотерапії, Карконоської академії прикладних наук в Єленей Гурі, кафедра наук про фізичну культуру і здоров'я.



Ядвіга ДАШИКОВСЬКА-ТОБІАШ – докторка хабілітована, професорка Жешувського університету, керівник кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки факультету соціальних наук. Викладач з досвідом роботи понад двадцять п'ять років. Сфера наукових інтересів – соціальна педагогіка, соціальна робота, соціальна профілактика, соціальні проблеми та явища, питання якості життя. Автор численних наукових праць (зокрема монографії: *Суспільство в епоху пандемії COVID-19 – міждисциплінарний підхід*, Жешув 2022). Електронна адреса: jdaszykowska@ur.edu.pl



ПРО КАФЕДРУ

Кафедра педагогіки була створена одночасно із заснуванням Рівненського учительського інституту в 1940 році. Першим її завідувачем був Д.Я. Ятченко. В подальшому кафедру очолювали: к.пед.н., доц. І.Г. Оплаканський, к.пед.н., доц. К.П. Кіндрат, д.пед.н., проф. Б.Н. Мітюров.

На кафедрі працювали доктори та кандидати педагогічних наук: С.Я. Дем'янчук, А.М. Богуш, В.Л. Вечер, Л.М. Коптюк, Д.Д. Ситловий, А.С. Михайлова, М.Н. Ямницький, Р.Р. Бандура, Б.П. Бричок, С.Г. Карпенчук, С.П. Максимюк, В.М. Юрченко, С.С. Пальчевський, М.Я. Антоненць, О.С. Шевчук, В.О. Савуляк.

Упродовж значного часу кафедра мала назву кафедри педагогіки та психології (до 1982 року).

Кафедра педагогіки співпрацювала із член-кореспондентом АПН СРСР, Героєм соціалістичної праці, директором дитячого будинку-інтернату с. Верба Рівненської області Г.Д. Нестеренко.

При кафедрі функціонувала лабораторія АПН СРСР з ідейно-політичного виховання молоді, яку очолював проф. С.Я. Дем'янчук.

З 1973 р. по 1980 р. досить активно проходив науковий ріст кафедри. Було захищено 1 докторську (С.Я. Дем'янчук) та 5 кандидатських дисертацій (Р.Р. Бандура, Л.М. Коптюк, Б.П. Бричок, М.Я. Антоненць, М.Н. Ямницький).

Під керівництвом докторів педагогічних наук Б.Н. Мітюрова, С.Д. Дем'янчука, А.М. Богуш, І.В. Малафіїка, С.С. Пальчевського загалом було захищено 30 кандидатських дисертацій.

З 1987 року кафедру очолював доктор педагогічних наук, професор, Відмінник освіти України І.В. Малафіїк.

З 1990 по 2013 рр. викладачами кафедри активно вивчається передовий педагогічний досвід учителів м. Рівне та Рівненської області. При кафедрі була створена й успішно функціонувала лабораторія з вивчення передового педагогічного досвіду учителів Рівненщини, яку очолювала доц. С.П. Максимюк.

Довгий час при кафедрі діяла лабораторія «Сучасний урок» під керівництвом доктора педагогічних наук, професора І.В. Малафіїка.

Новий напрям наукової діяльності кафедри «Акмеологія освіти» започаткував проф. С.С. Пальчевський, який активно співпрацював з Академією акмеології України. До цієї наукової діяльності були долучені й інші члени кафедри (І.В. Малафійк, М.В. Остапчук, С.Г. Карпенчук).

З 2014 року кафедра набуває статусу випускової. Науково-педагогічний колектив кафедри започатковує 2 нових напрями підготовки фахівців за спеціальностями 073 Менеджмент. Управління навчальним закладом та 231 Соціальна робота. У зв'язку з цим кафедра отримує нову назву: кафедра педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи.

У 2020 р. при кафедрі було відкрито Центр соціально-управлінської роботи (керівник – кандидат наук з державного управління, доц. К.В. Данилюк).

З 01.09.2022 року кафедру очолює д.пед.н., проф. Ю.В. Пелех.

На 01.09.2022 року на кафедрі працюють 11 штатних викладачів. З них 2 доктори педагогічних наук, професори (Ю.В. Пелех, З.М. Шевців), 7 кандидатів педагогічних наук, доцентів (Л.П. Петрук, М.В. Остапчук, Л.І. Нечипорук, О.В. Оксенюк, М.Ю. Галатюк, І.Б. Левчук, Н.В. Стеца), 1 ст.викладач (А.І. Савущик) та 1 викладач (Р.С. Філоненко).

В період з 2019 р. по 2023 р. на кафедрі працювала на посаді професора доктор наук з державного управління, проф. К.В. Дубич.

За період з 2014 по 2022 рр. кафедрою підготовлено і випущено 70 фахівців за кваліфікацією магістр менеджменту та 60 фахівців за кваліфікацією бакалавр соціальної роботи.

Кафедра була і залишається загальноуніверситетською, оскільки забезпечує викладання педагогічних дисциплін на всіх 9 факультетах університету.

На сьогоднішній день розширюється напрями співпраці кафедри з науковими закордонними закладами освіти, а саме – Жешувський університет, Університет імені Яна Длугоша у Ченстохові (Республіка Польща). Студенти спеціальності 231 Соціальна робота та викладачі проходять щорічне стажування у цих ЗВО.

Започатковано щорічне проведення науково-практичних конференцій (з онлайн включенням) з питань модернізації освіти та соціальної роботи в контексті глобальних викликів сьогодення з

науково-педагогічним персоналом Жешувського університету та Університету імені Яна Длугоша у Ченстохові.

Викладачі кафедри удосконалюють свій рівень знання іноземних мов для здійснення викладання навчальних дисциплін студентам КНР, які навчаються в РДГУ.

Кафедра педагогіки на даний час вбачає своє завдання в тому, щоб на високому професійному рівні забезпечити підготовку майбутніх фахівців освітньої та соціальної сфери. З цією метою для підготовки висококваліфікованих кадрів до викладання деяких дисциплін та керівництва практикою залучені керівники соціальних служб міста й області (А.І. Міщенья, А.О. Бучак, Р.П. Слободенюк), директори закладів освіти й головні спеціалісти департаменту освіти і науки Рівненської облдержадміністрації (М.М. Андреева, З.В. Захарчук, В.В. Дем'янюк, К.В. Михасюк).

Корпоративна пошта кафедри: pedagogika.rshu.edu.ua.

Корпоративна пошта членів кафедри:

проф. Пелех Ю.В – yurii.pelekh@rshu.edu.ua.

проф. Шевців З.М. – zoia.shevtsiv@rshu.edu.ua.

доц. Петрук Л.П. – lyudmyla.pentruk@rshu.edu.ua.

доц. Остапчук М.В. – mykola.ostapchuk@rshu.edu.ua.

доц. Нечипорук Л.І. – lyubov.nechyporuk@rshu.edu.ua.

доц. Оксенюк О.В. – oksana.okseniuk@rshu.edu.ua.

доц. Левчук І.Б. – iryna.levchuk@rshu.edu.ua.

доц. Галатюк М.Ю. – mykhailo.halatiuk@rshu.edu.ua.

доц. Данилюк К.В. – kateryna.danylyuk@rshu.edu.ua.

викл. Філоненко Р.С. – ruslana.filonenko@rshu.edu.ua.

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА
У ПЕРІОД КРИЗОВИХ ЗМІН.
СУЧАСНІ ВІЗІЇ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

**PRACA SOCJALNA
W OKRESIE ZMIAN KRYZYSOWYCH.
WIZJE NOWOCZESNE**

MONOGRAFIA ZBIOROWA

*За науковою редакцією
Пелеха Юрія Володимировича*

*Технічний редактор
Віталій Власюк*

Підписано до друку 25.12.2023 р. Формат 70x100 1/16.

Папір офсетний. Гарнітура "PT Serif". Друк офсет.

Ум. друк. арк. 24,83. Наклад 100 пр. Зам. 112.

Видавництво "Волинські обереги".

33028 м. Рівне, вул. 16 Липня, 38; тел./факс: (0362) 62-03-97;

e-mail: oberegi97@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
ДК № 270 від 07.12.2000 р.

Надруковано в друкарні видавництва "Волинські обереги".