

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЮРКІВ ЯРОСЛАВА ІГОРІВНА**

УДК 378.091:[37.013.42+364](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ**

13.00.05 – соціальна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело  
\_\_\_\_\_ Я. І. Юрків

Науковий консультант: **Караман Олена Леонідівна**, доктор педагогічних наук,  
професор

Старобільськ – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Юрків Я. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ, 2021.

У дисертаційній праці здійснено узагальнення та оригінальне наукове вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що полягає в розробці науково-теоретичних і практичних засад відповідної системи та експериментальній перевірці її ефективності.

Актуальність теми дослідження зумовлена соціальною, політичною, економічною, гуманітарною кризою в Україні на тлі зовнішніх та внутрішніх викликів, що спричинили появу великої кількості вразливих категорій населення. У зв'язку з цим загострилася проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з ними.

У результаті аналізу наукових праць із соціальної роботи, соціальної педагогіки, педагогіки, психології встановлено, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, спрямований на оволодіння сукупністю ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи; готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників – інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що поєднує ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний складники та дозволяє успішно виконувати професійні завдання в галузях соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Узагальнення міжнародного та вітчизняного досвіду професійної

підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (І. Бондарук, Л. Віннікова, Н. Гайдук, М. Дужа-Задорожна, О. Загайко, А. Кулікова, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Пічкарь, А. Попова, О. Пришляк, Г. Слезанська, Н. Собчак та ін.) дозволило виділити три групи країн за схожістю моделей професійної підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників: 1) Австрія, Бельгія, Нідерланди, Німеччина, Франція, де підготовку соціальних працівників здійснюють поза системою університетської освіти; 2) Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина, у яких розвинуті і університетська, і позауніверситетська моделі підготовки; 3) Естонія, Фінляндія, Великобританія, Ісландія, Швеція, США, Україна, де підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється переважно в закладах вищої освіти. Щодо рівнів підготовки, то у світовому просторі існують допрофесійний, освітній (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), освітньо-науковий (доктор філософії) рівні, науковий ступінь доктора наук. Спільною світовою практикою є залучення різних стейкхолдерів соціальної сфери щодо професійної підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів.

Дослідження нормативно-правових основ професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення дозволило узагальнити міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи, що є законодавчим підґрунтям для професійної підготовки.

До ключових міжнародних документів, що є фундаментом для розробки національних законодавств у галузі підготовки фахівців для соціальної сфери, належать: Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій (2012), Глобальне визначення соціальної роботи (2014), Роль соціальної роботи у системах соціального захисту: універсальне право на соціальний захист (2016), Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи (2018), Глобальні пріоритети соціальної роботи та соціального розвитку на 2020 – 2030 роки (2020), Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи (2020) та ін.

Нормативно-правовою базою для підготовки майбутніх соціальних

педагогів та соціальних працівників в Україні є: закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), «Про соціальні послуги» (2003, 2019), Національна рамка кваліфікацій, Державні галузеві стандарти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти (2019), Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії 5133 «Соціальний робітник» (2021), професійні стандарти «Соціальний працівник» (2019), «Соціальний робітник» (2019), «Фахівець із соціальної роботи» (2020), «Фахівець із соціальної допомоги вдома» (2020), «Директор закладу (установи) надання соціальних послуг» (2021), «Завідувач відділення (соціальні послуги)» (2021), «Соціальний менеджер» (2021), «Вихователь (заклади, установи соціального захисту дітей)» (2021). Така ґрунтовна нормативна правова база дозволяє реалізовувати в освітньому процесі ЗВО України різноманітні та унікальні освітні програми підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за спеціальністю 231 Соціальна робота.

Розкриваючи поняття та класифікації вразливих категорій населення як об'єкта соціальної роботи (З. Бауман, Ф. Бородкін, Р. Жиленко, Н. Ільченко, О. Калачикова, К. Калініна, О. Караман, З. Кияниця, Г. Леонідова, О. Мальцева, О. Макарова, І. Матвієнко, С. Несміянова, О. Нікітчина, Ж. Петрочко, О. Рассказова, О. Рєвнівцев, О. Смолева, О. Шабунова, І. Храпко та ін.), встановлено, що *вразливі категорії населення* – це та частина людської спільноти конкретного суспільства, яка в цей проміжок часу або на постійній основі має найбільший ризик потрапляння в непросту життєву ситуацію через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників та потребує допомоги, підтримки й захисту з боку держави, державних і недержавних органів, установ й організацій, оскільки не в змозі без сторонньої допомоги забезпечити собі необхідних умов для існування.

До найбільш узагальненої *класифікації* вразливих категорій населення зараховано: 1) категорії осіб, що мають обмежені ресурси для життєдіяльності та соціальної конкурентоспроможності, проте не перебувають у стані соціальної

дезадаптації; 2) особи, які перебувають у стані дезадаптації внаслідок складних життєвих обставин, але не позбавилися шансів відновлення за певних умов здатності до самостійної життєдіяльності; 3) особи з тимчасовою або незворотною втратою можливостей для самостійної життєдіяльності, що потребують сторонньої допомоги в задоволенні потреб.

З'ясування місця соціальної роботи із вразливими категоріями населення в сучасному освітньому та професійному вимірах дозволило встановити, що в Україні та світі соціальна робота розглядається в основному у двох значеннях: 1) в освітньому – як спеціальність, за якою здійснюється підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; 2) у професійному – як вид професійної діяльності, спрямований на роботу із вразливими категоріями населення.

На основі аналізу наукової літератури щодо сутності і структури професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (С. Архипова, О. Безпалько, М. Боделан, Р. Вайнола, Л. Віннікова, О. Галан, І. Зверєва, Н. Зобенько, А. Капська, О. Карпенко, В. Костіна, Л. Міщик, В. Поліщук, Л. Романовська, В. Сластьонін, Г. Слезанська, З. Фалинська, С. Харченко, М. Чайковський, О. Шеїна та ін.) ключове поняття дослідження – *професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення* – визначено як цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для успішної соціалізації та інтеграції в суспільство цієї частини суспільства.

Установлено, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення має складну структуру, що включає, по-перше, компоненти формування готовності фахівців до роботи із вразливими категоріями населення як вимірювального результату професійної підготовки (*ціннісно-мотиваційний, науково-*

*теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний*); по-друге, компоненти професійної підготовки як цілеспрямованого педагогічного процесу у ЗВО (*суб'єкт (науково-педагогічний працівник), об'єкт (здобувач освіти), мета, завдання, напрями і зміст, форми, методи, технології, етапи, результат*).

Спираючись на концептуальні положення теорії систем (Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін) та педагогічних (соціально-педагогічних) систем (В. Докучаєва, О. Караман, Н. Кузьміна, С. Омельченко, С. Харченко, Є. Хриков), *систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення* визначено як цілісну, упорядковану, взаємозумовлену сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний), спрямовану на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Визначено структуру системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як сукупність шести компонентів: *ціле-результативного* (визначає мету – формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення та результат – професійна готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення), *теоретико-методологічного* (включає методологічні підходи – аксіологічний, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, середовищний, інформаційний, культурологічний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний, технологічний – на чотирьох рівнях методології (філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному) та принципи – загальнонаукові й специфічні; *суб'єкт-об'єктного* (відображає професійний портрет *суб'єктів* (науково-педагогічних працівників і різних стейкхолдерів) та індивідуально-психологічні характеристики *об'єктів* (майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників), стосунки між якими будуються на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та партнерства); *середовищного* (представлений внутрішнім та зовнішнім середовищем закладу

вищої освіти, у межах якого стає можливим інтеграція ресурсів різних суб'єктів та досягнення мети системи); *змістового* (віддзеркалює зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення відповідно до його складників: ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного); *технологічний* (відбиває *технології* (особистісно зорієнтовані, саморозвитку, евристичні, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі, модульно-рейтингові, професійно зорієнтовані (прикладні) та ін.), відповідні *форми й методи* в їх межах та *етапи* (адаптивний, формувальний, активно-творчий) професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення).

Упродовж 2017 – 2021 рр. реалізовано систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в межах адаптивного, формувального та активно-творчого етапів.

На *адаптивному етапі* визначено й схарактеризовано критеріальну базу дослідження: критерії (ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний), відповідні показники та рівні (низький, середній, високий) з метою діагностики рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на різних етапах експерименту; проведено *констатувальний етап* експерименту й визначено переважно низький рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за всіма критеріями, що підтвердило необхідність упровадження розробленої системи в процес професійної підготовки.

*Формувальний етап* упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (2, 3, 4 курси) збігався з однойменним етапом дослідно-експериментальної роботи, на якому відбувалося формування всіх складників професійної готовності, зокрема, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного на основі інтеграції

всіх напрямів освітньої діяльності ЗВО – навчального, науково-дослідного, міжнародного, соціально-гуманітарного, професійно-практичного.

*Активно-творчий етап* відповідав 4 курсу навчання, коли здобувачі проходили виробничу практику та виконували професійні обов'язки на робочих місцях, проявляли соціальну активність у громаді в роботі із вразливими категоріями населення.

*Контрольний етап* дослідно-експериментальної роботи засвідчив позитивну динаміку щодо професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за всіма критеріями в експериментальній групі, що підтвердило ефективність розробленої та впровадженої нами системи.

**Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:** *уперше*

- обґрунтовано науково-теоретичні й практичні засади системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що містить ціле-результативний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий, технологічний компоненти на основі врахування сукупності методологічних підходів (аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, середовищний, технологічний) і принципів (науковості, варіативності навчання, навчального співробітництва, професійної спрямованості);

- уведено до наукового обігу поняття «система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення»;

- змодельовано та розроблено систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, схарактеризовано її компоненти (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий, технологічний);

- визначено компоненти (ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний), відповідні критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності майбутніх соціальних



педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (низький, середній, високий);

*удосконалено:* зміст, технології, форми, методи, навчально-методичне й інформаційне забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення;

*набули подальшого розвитку:* теоретичні положення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у закладах вищої освіти; трактування базових понять (професійна підготовка, професійна готовність, соціальна та соціально-педагогічна робота, соціальні послуги, вразливі категорії населення); зміст складників професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного).

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає в успішній апробації системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за спеціальністю 231 Соціальна робота; розробці змістового наповнення та навчально-методичного й інформаційного забезпечення освітніх компонентів професійного спрямування: «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді», «Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО», «Соціально-педагогічна робота з біженцями та переселенцями»; доповненні відповідними темами програм освітніх компонентів «Історія, теорія і практика соціальної роботи», «Соціальна педагогіка», «Технології соціальної роботи»; програм різних видів навчальних та виробничих практик завданнями, що спрямовані на формування операційно-практичних умінь та навичок, необхідних для роботи із вразливими категоріями населення; розробці й апробації тренінгової програми «Соціальна робота із вразливими категоріями населення»; проведенні низки семінарів, круглих столів, науково-практичних конференцій за тематикою дослідження.

Результати дисертаційної праці можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 231 Соціальна

робота за освітніми програмами «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота», підвищенні кваліфікації, неформальної освіти та самоосвіти фахівців у галузях 23 Соціальна робота, 01 Освіта / Педагогіка, 05 Соціальні та поведінкові науки; науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти.

*Ключові слова:* професійна підготовка, професійна готовність, майбутні соціальні педагоги, майбутні соціальні працівники, класифікація вразливих категорій населення, соціальна робота, соціально-педагогічна робота, система, технологічний компонент системи.

## ABSTRACT

**Yaroslava I. Yurkiv Theory and Practice of Professional Training of Future Social Educators and Social Workers to Work with Vulnerable Groups of People.** – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for Doctor of Pedagogical Sciences degree on specialty 13.00.05 – «Social Pedagogy». – State institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Starobilsk, 2021.

The dissertation generalizes and at the same time provides innovative scientific solutions to the issue of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of people – the aforementioned is based on the elaboration of scientific, theoretical, and practical principles of the corresponding system and on experimental testing of its effectiveness.

The **topicality of the research** is determined by social, political, economic, humanitarian crisis in Ukraine with regard to the background of external and internal challenges that have triggered to the emergence of a large number of vulnerable groups of population. As the result, the issue of professional training of future social educators and social workers to work with such groups of population has become considerably acute.

Based on the analysis of the academic papers related to the spheres of social work, social pedagogy, pedagogy, psychology, it has been identified that professional training of future social educators and social workers can be viewed as a targeted process, as well as a result of the formation of readiness of future specialists for

professional activity aimed at mastering of a set of value orientations, scientific and theoretical knowledge, practical skills, individual and personal qualities necessary for the successful completion of professional tasks in the field of social pedagogy and social work. At the same time it is exactly the readiness for professional activity of future social educators and social workers, which presupposes integrative personal education, psychological state and expected result of professional training combined with value-motivational, scientifically theoretical, operationally practical, individually psychological components. All of the aforementioned allows to successfully perform professional tasks in the social fields of pedagogy / social work.

Generalization of international and home experience as to professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population (I. Bondaruk, L. Vinnikova, N. Haiduk, M. Duzha-Zadorozhna, O. Zahaiko, A. Kulikova, N. Mykytenko, O. Olkhovych, O. Pichkar, A. Popova, O. Pryshliak, G. Slozanska, N. Sobchak, etc.) has allowed to identify three leading groups of countries (based on similarity of models of professional training of social teachers / social workers): 1) Austria, Belgium, Germany, the Netherlands, France – training of social workers is carried out outside of institutional higher education system; 2) the Czech Republic, Bulgaria, Greece, Norway, Poland, Slovakia – both, university and non-university models of training have been elaborated; 3) Estonia, Finland, Great Britain, Iceland, Sweden, the USA, Ukraine – training of specialists in the social sphere is carried out mainly within higher education institutions. With regard to the levels of training, in the world there are pre-professional, educational (junior bachelor, bachelor, master), educational and scientific (doctor of philosophy) levels, as well as the degree of doctor of sciences. It is a common practice to involve various social stakeholders in the training of social educators / social workers to work with different categories of clients.

The investigation of the legal framework for training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population has allowed to summarize international and domestic regulations, which is the legal basis for such type of training.

The main international legislative documents that are considered to be the basis for the development of national legislation in the field of social sphere training

include: Global priorities of social work and social development: commitment to action (2012), Global definition of social work (2014), the role of social work in social protection systems: universal right to social protection (2016), Global Declaration of Ethical Principles of Social Work (2018), Global Priorities for Social Work and Social Development for 2020 – 2030 (2020), Global Standards of Education and Training in Social Work 2020), etc.

The legal framework for the training of future social educators and social workers in Ukraine is based on the following documents: the laws of Ukraine «On Higher Education» (2014), «On Professional Higher Education» (2019), «On Professional (Vocational) Education» (1998), «On social work with families, children and youth» (2001), «On social services» (2003, 2019), National Qualifications Framework, State industry standards in specialty 231 «Social work for the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education» (2019), Standard of professional (vocational) education in the profession 5133 «Social worker» (2021), professional standards «Social worker» (2019), «Social worker» (2019), «Social work specialist» (2020), «Specialist in social care at home» (2020), «Director of the institution of social services» (2021), «Head of the department (social services)» (2021), «Social Manager» (2021), «Educator (institutions, institutions of social protection of children)» (2021). Such an elaborated normative legal framework allows to implement in the educational process of Free Economic Zone of Ukraine various unique educational programs aimed at training of future social educators and social workers within specialty 231 «Social Work».

Dwelling on the concepts and classifications of vulnerable categories of population as an object of social work (Z. Bauman, F. Borodkin, R. Zhilenko, N. Ilchenko, O. Kalachikova, K. Kalinin, O. Karaman, Z. Kiyanitsa, G. Leonidova, O. Maltseva, O. Makarova, I. Matvienko, S. Nesmiyanova, O. Nikitchina, J. Petrochko, O. Rasskazova, O. Revnivitsev, O. Smoleva, O. Shabunova, I. Khrapko, etc.), it has been identified that vulnerable groups of population are part of human community of any particular society, which at a certain time – or on a permanent basis – have the highest risk of difficult life circumstances due to adverse external and / or internal factors, which need help, support, and protection from the state, governmental, and non-governmental bodies, institutions, and organizations; mainly

due to the fact that they are unable to provide themselves with the necessary conditions for existence without the outside help.

The generalized classification of vulnerable categories of population includes:

- 1) categories of persons who have limited resources for life and social competitiveness, but are not in a state of social maladaptation; 2) persons who are in a state of maladaptation due to difficult life circumstances, but have not lost the opportunity to restore – under certain conditions – the ability to live independently; 3) persons with temporary or irreversible loss of opportunities for independent living who need outside help to meet their needs.

The clarification of the place of social work with vulnerable groups of population in the modern educational and professional dimensions has allowed to state that in Ukraine and the world social work has been viewed mainly alongside two main dimensions: 1) in education – as a specialty for training future social educators and social employees; 2) in professional sphere – as a type of professional activity aimed at working with vulnerable groups of population.

Based on the analysis of scientific literature on the nature and structure of professional training of future social educators and social workers (S. Arkhipova, O. Bezpalko, M. Bodelan, R. Vainola, L. Vinnikov, O. Halan, I. Zvereva, N. Zobenko, A. Kapska, O. Karpenko, V. Kostina, L. Mishchyk, V. Polishchuk, L. Romanovska, V. Slastyonin, G. Slozanska, Z. Falinska, S. Kharchenko, M. Tchaikovsky, O. Sheina, etc.), the key concept of the research – professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population – has been defined as a purposeful process and as a result of forming the readiness of future professionals to work in a set of values, scientific, and theoretical knowledge, operational and practical skills, individual and personal qualities necessary to perform professional tasks related to the prevention, minimization or overcoming of difficult life circumstances for the successful socialization and integration into community in this part of society.

It has been identified that professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population has a complex structure, which includes, firstly, the components aimed at the formation of readiness of professionals to work with vulnerable groups of population as a measuring result of

training (*value-motivational, scientifically theoretical, operationally practical, individually psychological*); secondly, the components of professional training as a purposeful pedagogical process at higher educational institutions (*subject (scientific and pedagogical worker), object (applicant), purpose, tasks, directions and content, forms, methods, technologies, stages, result*).

Based on conceptual provisions of the Theory of Systems (L. von Bertalanfi, I. Blauberg, V. Sadovskii, E. Yudin) and pedagogical (socially pedagogical) systems (V. Dokuchaeva, O. Karaman, N. Kuzmina, S. Omelchenko, S. Kharchenko, Ye. Khrykov), the system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population has been defined as a holistic, orderly, interdependent set of components (objective-effective, theoretical and methodological, subject-object, environmental, content and technology) aimed at the formation of readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population.

The structure of the system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population can be viewed as a set of six components, which have been characterized as follows: *goal-effective* (defines the goal – the formation of professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population; and the result – social educators and social workers ready to work with vulnerable groups). *Theoretical and methodological* component includes: – methodological approaches, such as axiological, systemic, activity, personality-oriented, competence, environmental, informational, cultural, synergetic, subject-activity, contextual, technological – all of them have been viewed at four levels of methodology (philosophical, general scientific, specific scientific, technological); – principles, such as general scientific and specific, subject-object (reflects the professional portrait of the subjects (scientific and pedagogical works) and various stakeholders) and individual psychological characteristics of objects (future social educators and social workers), the relationship between which is built on the basis of subject-subject interaction and partnership). *Environmental* component is represented by internal and external environment of a higher education institution, within which it becomes possible to integrate the resources of different actors and achieve the goal of the

system. *Content* component reflects the content of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population in accordance with its components: value-motivational, scientifically theoretical, operationally practical, individually psychological). *Technological* component reflects technologies (personality-oriented, self-development, heuristic, information-communication, research, module-rating, professionally oriented (applied), etc.). The suggested characteristics also includes appropriate forms and methods within all of the aforementioned approaches, as well as the stages – adaptive, formative, active-creative – of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups).

The system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable categories of population has been implemented during 2017 – 2021 within three phases: adaptive, formative, actively creative.

During the *adaptive phase* the criterion base of the research has been defined and characterized: criteria (value-motivational, scientifically theoretical, operationally practical, individually psychological), corresponding indicators and levels (low, average, high) for the purpose of diagnosing levels of professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population at different stages of the experiment; the ascertaining stage of the experiment has been carried out and the low level of professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population according to all of the criteria has been determined, which has confirmed the need to integrate the developed system within the process of professional training.

The *formative phase* of implementation of the system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population (2-, 3-, 4-year students) has coincided with the eponymous stage of research and experimental work, which has formed all components of professional readiness, including scientifically theoretical, operationally practical, individually psychological on the basis of the integration of all directions of educational activity of a higher educational institution – educational, research, international, socially humanitarian, professionally practical.

The *actively creative phase* has corresponded to the 4-year study, when applicants underwent internships and performed professional duties in the workplace; this has showed social activity in the community in working with vulnerable groups of population.

The *control phase* of the research and experimental work has showed a positive trend in the professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population according to all of the criteria within the experimental group, which confirmed the effectiveness of the developed and integrated system.

The **scientific novelty of the research** is determined by the fact that: *for the first time* it has been:

- substantiated the scientifically theoretical and practical principles of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population, containing whole-effective, subject-object, environmental, content, technological components based on a set of methodological approaches (axiological, activity, competence, environmental, technological) and principles (scientific, variability of learning, educational cooperation, professional orientate on);

- the concept of «system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population» has been introduced into scientific circumvention;

- the system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable categories of population has been modeled and developed, its components have been characterized (objective-effective, theoretically methodological, subject-object, environmental, semantic, technological);

- the components (value-motivational, scientifically theoretical, operationally practical, individually psychological), relevant criteria, indicators and levels of professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population (low, medium, high) have been identified;

*the following issues have been updated:* content, technologies, forms, methods, educationally methodological and informational support of professional training of



future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population;

*the following issues have further been developed:* theoretical provisions for the training of future social educators and social workers in higher education institutions; interpretation of the basic concepts (training, professional readiness, social and socially pedagogical work, social services, vulnerable groups); the content of the components of professional readiness of future social educators and social workers to work with vulnerable categories of population (value-motivational, scientifically theoretical, operationally practical, individually psychological).

**Practical value of the research** lies in successful approbation of the system of professional training of future social educators and social workers to work with vulnerable groups of population within specialty 231 «Social work»; as well as in the development of content, educationally methodical, and informational support of educational components of professional orientation: «Social work with different categories of clients in hromadas», «Social work with people in complicated life situations», «Socially pedagogical work with refugees and displaced persons»; as well as in supplementing with relevant topics educational programs and educational components «History, theory, and practice of social work», «Social pedagogy», «Technologies of social work»; programs of various types of training and professional practices with tasks aimed at developing operational and practical skills necessary to work with vulnerable groups of population; development and approbation of training program «Social work with vulnerable groups»; conducting a number of seminars, round tables, scientifically practical conferences within the context of the topic of research.

The results of the research can be used in the process of professional training of future specialists within specialty 231 «Social work» according to educational programs «Social pedagogy» and «Social work», training, non-formal education and self-education within the direction 23 «Social work», 01 «Education / Pedagogy», 05 «Social and behavioral sciences»; research work of higher education attendees.

*Key words:* professional training, professional readiness, future social educators, future social workers, classification of vulnerable categories of population, social work, socially pedagogical work, system, technological component of system.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації:*

### *Монографії*

1. **Юрків Я. І.** Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення : монографія. Київ : Талком, 2021. 460 с.
2. Karaman O., **Yurkiv Ya.** Transformation of the higher education system in the conditions of the hybrid war in the east of Ukraine. *Educational Studios: Theory and Practice : monograph* / Edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. P. 9–19.
3. **Yurkiv Ya.** Psychologic support of the education space partisipants' interaction «education establishment – family – community» in activities of the new Ukrainian school. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School : monograph* / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague : OKTAN PRINT s. r. o., 2020. P. 284–293.

### *Навчальні, методичні посібники*

4. Інноваційні технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями «групи ризику» : навч. посіб. / Харченко С. Я., Краснова Н. П., **Юрків Я. І.** Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 540 с. (*Рекомендовано МОНМС №1/11-5827 від 22.03.2013*).
5. Соціально-педагогічне консультування : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Харченко С. Я., Краснова Н. П., **Юрків Я. І.** Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 403 с. (*Рекомендовано МОНМС №1/11-6804 від 15.05.2012 р.*).

### *Статті в наукових фахових виданнях України:*

6. **Юрків Я. І.** Мультидисциплінарна команда як форма соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. *Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2011. Вип. 21. С. 218–222.
7. **Юрків Я. І.** Надання вищої освіти особам з обмеженими функціональними можливостями та підготовка фахівців до роботи з ними (на

прикладі досвіду в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка). *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 1. С. 32–38.

8. **Юрків Я. І.** Методика соціально-педагогічної діагностики сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2011. № 20 (231) жовтень. Ч. V. С. 223–232.

9. **Юрків Я. І.** Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 21–28.

10. **Юрків Я. І.** Підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2012. № 19 (254) жовтень. Ч. III. С. 293–304.

11. **Юрків Я. І.** Телефонне консультування як метод соціально-педагогічної допомоги клієнтам. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 4. С. 9–48.

12. **Юрків Я. І.** Умови вирішення конфліктів у підлітковому середовищі соціальним педагогом. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 2. С. 32–41.

13. **Юрків Я. І.** Сутність та зміст соціального феномену «наси́льство в сім'ї». *Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 234–237.

14. **Юрків Я. І.** Тренінгова програма як локальна технологія вирішення підліткових конфліктів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. № 13 (272) липень. Ч. IV. С. 148–154.

15. **Юрків Я. І.** Соціально-правові аспекти захисту дітей від насильства у сім'ї. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 80–88.

16. **Юрків Я. І.** Аналіз соціально-психологічних чинників жорстокого поводження з дітьми у сім'ї та їх профілактика. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. № 23 (282) грудень. Ч. I. С. 162–168.

17. **Юрків Я. І.** Насильство дітей у сім'ї як соціально-педагогічна проблема. *Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 28. С. 185–189.

18. **Юрків Я. І.** Соціально-педагогічна профілактика конфліктів в учнівському колективі підлітків. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2014. № 5 (288) березень. Ч. I. С. 138–147.
19. **Юрків Я. І.** Історико-педагогічний аналіз сімейного насилля над дитиною. *Наук. вісник Ужгородськ. нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. № 31. С. 196–199.
20. **Юрків Я. І.** Зарубіжний досвід соціально-виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2015. № 1 (290) січень. С. 290–296.
21. **Юрків Я. І.** Міжнародний досвід попередження жорстокого ставлення до дітей у сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2015. № 2 (291) квітень. Ч. I. С. 103–110.
22. **Юрків Я. І.** Методи соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства в сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2016. № 3 (300) квітень. Ч. I. С. 328–335.
23. **Юрків Я. І.** Особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2016. № 6 (303) жовтень. Ч. III. С. 87–94.
24. **Юрків Я. І.** Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних працівників. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2017. № 1(306) лютий. Ч. I. С. 283–289.
25. **Юрків Я. І.** Підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2017. № 7 (312) червень. Ч. I. С. 279–284.
26. Караман О. Л., **Юрків Я. І.** Використання платформи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2018. №1 (315) березень. С. 24–32.
27. **Юрків Я. І.** Медіація як спосіб вирішення конфліктів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2018. №8 (322)

листопад. С. 85–91.

28. Караман О. Л., **Юрків Я. І.** Вразливі категорії дітей та молоді як об'єкт соціальної роботи в громаді. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2019. № 6 (329) жовтень. Ч. І. С. 5–14.

29. **Юрків Я. І.** Соціальна вулична робота як засіб формування здорового способу життя підлітків у громаді. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2020. № 2 (333) лютий. Ч. ІІ. С. 294–304.

30. **Юрків Я. І.** Змішане навчання як форма ефективної організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2021. № 1 (339) березень. С. 265–279.

31. **Юрків Я. І.,** Луканов Д. В. Труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя. *Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. Вип. 1 (48). С. 469–473.

*Статті в періодичних виданнях зарубіжних країн*

*та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:*

32. Karaman O., **Yurkiv Ya.**, Mordovtseva N., Pochinkova M. Diagnosis of the quality indicators of learning process as the basis for designing the technology of critical thinking formation of future teachers. *Fundamental and Applied Researches: Contemporary Scientific and Practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects.* Banska Bystrica – Baku – Uzhhorod – Kherson : Posvit, 2019. Vol. 5. P. 105–111.

33. Karaman O., **Yurkiv Ya.** Deformation of Personality as a Consequence of a Hybrid Warfare. *Postmodern Openings.* 2020. Vol. 11. Issue 1. P. 42–56. (Web of Sciences).

34. Karaman O., Stepanenko V., **Yurkiv Ya.** Propensity for Suicide among Gifted Schoolchildren of General Secondary-Education Establishments: the Role of Deviant Behavior. *European Online Journal of Natural and Social Sciences.* 2020. Vol. 9. No. 4. P. 798–807.

35. Krasnova N., **Yurkiv Ya.** Civil Socialization of Youth in the Conditions of the Postmodern Information Society. *Postmodern Openings*. 2021. Vol. 12 (1). P. 74–90. (Web of Sciences).

*Публікації в інших виданнях:*

36. **Юрків Я. И.** Проблема подготовки будущих социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения. *Организация социокультурной деятельности подростков и молодежи, находящихся в трудной жизненной ситуации : научно-методический сборник с международным участием* [Текст] / под ред. Герлах И. В., Шкуропий К. В. Уфа, 2012. С. 23–29.

37. **Юрків Я. И.** Социально-педагогическая работа социального педагога по предупреждению насилия в семье. *Подготовка социальных педагогов к работе с детьми и молодежью группы риска : международный сборник научных статей* / науч. ред. И. В. Ткаченко ; отв. ред. А. М. Дохоян, В. И. Спирина, М. Л. Спирина. Армавир : РИО АГПА, 2013. С. 274–279.

38. **Юрків Я. І.** Моніторинг як метод дослідження прав дітей, які постраждали внаслідок АТО. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції : зб. наук. праць* / за заг. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 342–347.

*Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:*

39. **Юрків Я. И.** Социальное сопровождение как форма поддержки студенческой молодежи с ограниченными возможностями. *Социальная педагогика в первом десятилетии XXI века и перспективы ее развития : материалы XIV Всерос. соц.-пед. чтений, посвященных 20-летию РГСУ (25 марта 2011 года) : в 2 ч. Ч. 2* / под ред. Л. В. Мардахаева. Москва : Изд-во «Перспектива», 2011. С. 214–218.

40. **Юрків Я. І.** Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних педагогів. *Настоящи изследвания и развитие : материали за 8-а Междунар. науч.-практ. конф.* Т. 14. Педагогические науки. София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. С. 78–82.

41. **Юрків Я. І.** Роль соціального педагога в реабілітації дітей з обмеженими можливостями. *Materialy Miedzynar. nauk.-prakt. konf. Rozwoj nauk*

*humanistycznych* (27.02.2012 – 29.02.2012). Poznan, 2012. P. 114–119.

42. **Юрків Я. І.** Факторы и механизмы социализации студенческой молодежи. *Молодежь. Интеллект. Инициатива : Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, ученых : материалы докладов* / отв. ред. А. М. Дохоян, О. В. Белоус. Армавир : РИО АГПА, 2013. С. 137–140.

43. **Юрків Я. І.** Соціально-психологічний портрет дитини, над якою здійснюється насилля. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції* / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 413–417.

44. **Юрків Я. І.** Специфіка соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців. *Актуальні проблеми взаємодії громадянського суспільства і Збройних Сил України : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції* / за заг. ред. О. Л. Караман, С. О. Вовк, І. М. Шопіної. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. С. 114–116.

## LIST OF SCIENTIFIC WORKS OF THE APPLICANT

*Scientific works in which the main results of the thesis are published:*

### *Monographs:*

1. **Yurkiv Ya. I.** Profesiina pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv ta sotsialnykh pratsivnykiv do roboty iz vrazlyvymy katehoriiami naselennia : monohrafiia. Kyiv : Talkom, 2021. 460 s.

2. Karaman O., **Yurkiv Ya.** Transformation of the higher education system in the conditions of the hybrid war in the east of Ukraine. *Educational Studios: Theory and Practice : monograph* / Edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. P. 9–19.

3. **Yurkiv Ya.** Psychologic support of the education space partisipants' interaction «education establishment – family – community» in activities of the new Ukrainian school. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New*

*Ukrainian School : monograph* / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague : OKTAN PRINT s. r. o., 2020. P. 284–293.

*Textbooks:*

4. Innovatsiini tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty z simiamy «hrupy ryzyku» : navch. posib. / Kharchenko S. Ya., Krasnova N. P., **Yurkiv Ya. I.** Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. 540 s. (Rekomendovano MONMS №1/11-5827 vid 22.03.2013).

5. Sotsialno-pedahohichne konsultuvannia : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / Kharchenko S. Ya., Krasnova N. P., **Yurkiv Ya. I.** Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2012. 403 s. (Rekomendovano MONMS №1/11-6804 vid 15.05.2012 r.).

*Scientific works in scientific professional editions of Ukraine:*

6. **Yurkiv Ya. I.** Multydystsyplinarna komanda yak forma sotsialno-pedahohichnoi roboty z rozumovo vidstalymy ditmy ta yikhnimy simiamy. *Nauk. visnyk Uzhhorodsk. un-tu. Seriiia : Pedahohika. Sotsialna robota.* 2011. Vyp. 21. S. 218–222.

7. **Yurkiv Ya. I.** Nadannia vyshchoi osvity osobam z obmezhenymy funktsionalnymy mozhlyvostiamy ta pidhotovka fakhivtsiv do roboty z nymy (na prykladi dosvidu v Luhanskomu natsionalnomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka). *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka.* 2011. № 1. S. 32–38.

8. **Yurkiv Ya. I.** Metodyka sotsialno-pedahohichnoi diahnostryki simi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky.* 2011. № 20 (231) zhovten. Ch. V. S. 223–232.

9. **Yurkiv Ya. I.** Sutnist ta spetsyfika sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy z obmezhenymy mozhlyvostiamy. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka.* 2012. № 1. S. 21–28.

10. **Yurkiv Ya. I.** Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do roboty z ditmy z obmezhenymy mozhlyvostiamy. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky.* 2012. № 19 (254) zhovten. Ch. III. S. 293–304.

11. **Yurkiv Ya. I.** Telefonne konsultuvannia yak metod sotsialno-pedahohichnoi dopomohy kliientam. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka.* 2012. № 4. S. 39–48.



12. **Yurkiv Ya. I.** Umovy vyrishennia konfliktiv u pidlitkovomu seredovyschi sotsialnym pedahohom. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*. 2013. № 2. S. 32–41.

13. **Yurkiv Ya. I.** Sutnist ta zmist sotsialnoho fenomenu «nasylstvo v simi». *Nauk. visnyk Uzhhorodsk. un-tu. Serii : Pedahohika. Sotsialna robota*. 2013. Vyp. 27. S. 234–237.

14. **Yurkiv Ya. I.** Treninhova prohrama yak lokalna tekhnolohiia vyrishennia pidlitkovykh konfliktiv. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Serii : Pedahohichni nauky*. 2013. № 13 (272) lypen. Ch. IV. S. 148–154.

15. **Yurkiv Ya. I.** Sotsialno-pravovi aspekty zakhystu ditei vid nasylstva u simi. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*. 2013. № 4. S. 80–88.

16. **Yurkiv Ya. I.** Analiz sotsialno-psykholohichnykh chynnykiv zhorstokoho povodzhennia z ditmy u simi ta yikh profilaktyka. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Serii : Pedahohichni nauky*. 2013. № 23 (282) hruden. Ch. I. S. 162–168.

17. **Yurkiv Ya. I.** Nasylstvo ditei u simi yak sotsialno-pedahohichna problema. *Nauk. visnyk Uzhhorodsk. un-tu. Serii : Pedahohika. Sotsialna robota*. 2013. Vyp. 28. S. 185–189.

18. **Yurkiv Ya. I.** Sotsialno-pedahohichna profilaktyka konfliktiv v uchnivskomu kolektyvi pidlitkiv. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Serii : Pedahohichni nauky*. 2014. № 5 (288) berezen. Ch. I. S. 138–147.

19. **Yurkiv Ya. I.** Istoryko-pedahohichniy analiz simeinoho nasyllia nad dytynoi. *Nauk. visnyk Uzhhorodsk. nats. un-tu. Serii : Pedahohika. Sotsialna robota*. 2014. № 31. S. 196–199.

20. **Yurkiv Ya. I.** Zarubizhnyi dosvid sotsialno-vykhovnoi roboty z umovno zasudzhenyimi nepovnolitnymi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Serii : Pedahohichni nauky*. 2015. № 1 (290) sichen. S. 290–296.

21. **Yurkiv Ya. I.** Mizhnarodnyi dosvid poperedzhennia zhorstokoho stavlennia do ditei u simi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Serii : Pedahohichni nauky*. 2015. № 2 (291) kviten. Ch. I. S. 103–110.

22. **Yurkiv Ya. I.** Metody sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy, yaki zaznaly nasylstva v simi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Serii :*

*Pedahohichni nauky*. 2016. № 3 (300) kviten. Ch. I. S. 328–335.

23. **Yurkiv Ya. I.** Osoblyvosti formuvannia psykholohichnoi hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti u vyshchomu navchalnomu zakladi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2016. № 6 (303) zhovten. Ch. III. S. 87–94.

24. **Yurkiv Ya. I.** Profilaktyka syndromu «profesiinoho vyhorannia» u sotsialnykh pratsivnykiv. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2017. № 1 (306) liutyi. Ch. I. S. 283–289.

25. **Yurkiv Ya. I.** Pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery do roboty z ditmy, yaki zaznaly nasylstva u simi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2017. № 7 (312) cherven. Ch. I. S. 279–284.

26. Karaman O. L., **Yurkiv Ya. I.** Vykorystannia platformy Moodle pid chas orhanizatsii osvithnoho protsesu zi studentamy-viiskovosluzhbovtiamy u DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2018. №1 (315) berezen. S. 24–32.

27. **Yurkiv Ya. I.** Mediatsiia yak sposib vyrishennia konfliktiv. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2018. №8 (322) lystopad. S. 85–91.

28. Karaman O. L., **Yurkiv Ya. I.** Vrazlyvi katehorii ditei ta molodi yak obiekt sotsialnoi roboty v hromadi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2019. № 6 (329) zhovten. Ch. I. S. 5–14.

29. **Yurkiv Ya. I.** Sotsialna vulychna robota yak zasib formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv u hromadi. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2020. № 2 (333) liutyi. Ch. II. S. 294–304.

30. **Yurkiv Ya. I.** Zmishane navchannia yak forma efektyvnoi orhanizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv / sotsialnykh pedahohiv. *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky*. 2021. № 1 (339) berezen. S. 265–279.

31. **Yurkiv Ya. I., Lukanov D. V.** Trudnoshchi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vrazlyvykh verstv vnutrishno peremishchenykh osib do novykh umov

zhyttia. *Nauk. visnyk Uzhhorodsk. un-tu. Serii : Pedahohika. Sotsialna robota.* 2021. Vyp. 1 (48). S. 469–473.

*Publications in the scientific specialized editions of foreign states and in the editions included in the list of international scientometric databases:*

32. Karaman O., **Yurkiv Ya.**, Mordovtseva N., Pochinkova M. Diagnosis of the quality indicators of learning process as the basis for designing the technology of critical thinking formation of future teachers. *Fundamental and Applied Researches: Contemporary Scientific and Practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects.* Banska Bystrica – Baku – Uzhhorod – Kherson : Posvit, 2019. Vol. 5. P. 105–111.

33. Karaman O., **Yurkiv Ya.** Deformation of Personality as a Consequence of a Hybrid Warfare. *Postmodern Openings.* 2020. Vol. 11. Issue 1. P. 42–56. (Web of Sciences).

34. Karaman O., Stepanenko V., **Yurkiv Ya.** Propensity for Suicide among Gifted Schoolchildren of General Secondary-Education Establishments: the Role of Deviant Behavior. *European Online Journal of Natural and Social Sciences.* 2020. Vol. 9. No. 4. P. 798–807.

35. Krasnova N., **Yurkiv Ya.** Civil Socialization of Youth in the Conditions of the Postmodern Information Society. *Postmodern Openings.* 2021. Vol. 12 (1). P. 74–90. (Web of Sciences).

*Publications in other publications:*

36. **Yurkiv Ya. I.** Problema podgotovki budushchih social'nyh pedagogov k rabote s podrostkami deviantnogo povedeniya. *Organizaciya sociokul'turnoj deyatel'nosti podrostkov i molodezhi, nahodyashchihsya v trudnoj zhiznennoj situacii : nauchno-metodicheskij sbornik s mezhdunarodnym uchastiem [Tekst] / pod red. Gerlah I. V., Shkuropij K. V.* Ufa, 2012. S. 23–29.

37. **Yurkiv Ya. I.** Social'no-pedagogicheskaya rabota social'nogo pedagoga po preduprezhdeniyu nasiliya v sem'e. *Podgotovka social'nyh pedagogov k rabote s det'mi i molodezh'yu gruppy riska : mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej / nauch. red. I. V. Tkachenko ; otv. red. A. M. Dohoyan, V. I. Spirina, M. L. Spirina.* Armavir : RIO AGPA, 2013. S. 274–279.

38. **Yurkiv Ya. I.** Monitorynh yak metod doslidzhennia prav ditei, yaki postrazhdaly vnaslidok ATO. Hibrydna viina na Skhodi Ukrainy v mizhdystsyplynarnomu vymiri: vytoky, realii, perspektyvy reintehratsii : zb. nauk. prats / za zah. red. V. S. Kurylo, S. V. Savchenko, O. L. Karaman. Starobilsk : DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2017. S. 342–347.

*Published works of approbatory character:*

39. **Yurkiv Ya. I.** Social'noe soprovozhdenie kak forma podderzhki studencheskoj molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Social'naya pedagogika v pervom desyatiletii XXI veka i perspektyvy ee razvitiya* : materialy XIV Vseros. soc.-ped. chtenij, posvyashchennyh 20-letiyu RGSU (25 marta 2011 goda) : v 2 ch. Ch. 2 / pod red. L. V. Mardahaeva. Moskva : Izd-vo «Perspektiva», 2011. S. 214–218.

40. **Yurkiv Ya. I.** Profilaktyka syndromu «profesiinoho vyhorannia» u sotsialnykh pedahohiv. *Nastoyashchi izsledvaniya i razvitie* : materiali za 8-a Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. T. 14. Pedagogicheskie nauki. Sofiya : «Byal GRAD-BG» OOD, 2012. S. 78–82.

41. **Yurkiv Ya. I.** Rol sotsialnogo pedahoha v reabilitatsii ditei z obmezhenymy mozhlyvostyamy. *Materialy Miedzynar. nauk.-prakt. konf. Rozwoj nauk humanistycznych* (27.02.2012 – 29.02.2012). Poznan, 2012. P. 114–119.

42. **Yurkiv Ya. I.** Faktory i mekhanizmy socializacii studencheskoj molodezhi. *Molodezh'. Intellekt. Inicijativa : Vseros. (s mezhdunarodnym uchastiem) nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov, uchenyh* : materialy dokladov / otv. red. A. M. Dohoyan, O. V. Belous. Armavir : RIO AGPA, 2013. S. 137–140.

43. **Yurkiv Ya. I.** Sotsialno-psykholohichniy portret dytyny, nad yakoiu zdiisniuietsia nasyllia. *Dytynstvo bez nasyllia: suspilstvo, shkola i simia na zakhysti prav ditei* : zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii / za zah. red. prof. O. Kikinezhdi. Ternopil : Stereoart, 2014. S. 413–417.

44. **Yurkiv Ya. I.** Spetsyfika sotsialnoi roboty z simiamy viiskovosluzhbovtziv. *Aktualni problemy vzaiemodii hromadianskoho suspilstva i Zbroinykh Syl Ukrainy* : zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii / za zah. red. O. L. Karaman, S. O. Vovk, I. M. Shopinoi. Starobilsk : DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2015. S. 114–116.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>31</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>32</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ</b>	
1.1. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як наукова проблема.....	48
1.2. Міжнародний та вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....	95
1.3. Нормативно-правові основи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....	131
<i>Висновки до розділу 1.....</i>	<i>164</i>
<b>РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНА РОБОТА ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ</b>	
2.1. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи.....	168
2.2. Соціальна робота із вразливими категоріями населення в сучасному освітньому та професійному вимірах.....	202
2.3. Сутність і структура професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....	237
<i>Висновки до розділу 2.....</i>	<i>267</i>
<b>РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ</b>	

3.1. Теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....	272
3.2. Характеристика компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....	299
3.2.1. Ціле-результативний компонент .....	299
3.2.2. Теоретико-методологічний компонент.....	311
3.2.3. Суб'єкт-об'єктний компонент .....	315
3.2.4. Середовищний компонент.....	332
3.2.5. Змістовий компонент .....	345
3.2.6. Технологічний компонент .....	351
<i>Висновки до розділу 3.....</i>	387
<b>РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ</b>	
4.1. Стан професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....	390
4.2. Упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення у процес фахової підготовки.....	419
4.3. Оцінка ефективності системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.....	446
<i>Висновки до розділу 4.....</i>	465
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	470
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	478
<b>ДОДАТКИ.....</b>	549

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЄС – Європейський Союз

ЗУ – Закон України

ЗВО – заклад вищої освіти

МАШСР – Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи

МРСЗ – Міжнародна рада соціального забезпечення

МФСП – Міжнародна федерація соціальних працівників

ОБСЄ – Організація із безпеки і співробітництва в Європі

ОЕСР – Організація з економічного співробітництва і розвитку

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ХДФ – CCF – Християнський дитячий фонд

ЮНЕСКО – (англ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) – міжнародна організація, спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй, яка при співпраці своїх членів-держав у галузі освіти, науки, культури сприяє ліквідації неписьменності, підготовці національних кадрів, розвитку національної культури, охороні пам'яток культури тощо

ЮНІСЕФ – United Nations Children's Fund, UNICEF, спеціалізована структура ООН, світовий лідер із захисту прав та інтересів дітей

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Соціальна, політична, економічна, гуманітарна криза в Україні на тлі зовнішніх та внутрішніх викликів спричинили появу великої кількості вразливих категорій населення, які в нормативному та науковому вітчизняному просторі визначаються як та частина суспільства, що найбільш сприйнятлива до впливу негативних чинників та не в змозі самостійно забезпечити собі гідних умов існування. Останнім часом до визначених раніше категорій вразливого населення (особи з інвалідністю, похилого віку, малозабезпечені, з девіантною поведінкою та ін.) додалися нові – внутрішньо переміщені особи, особи з тимчасово окупованої території, військовослужбовці – учасники бойових дій, які мають високий ступінь ризику потрапляння в складні життєві обставини. У зв'язку з цим актуалізувалася проблема професійної підготовки фахівців до роботи із вразливими категоріями населення.

За предметним полем професійної діяльності найбільш близькими до розв'язання комплексних проблем вразливих категорій населення є фахівці з соціальної педагогіки та соціальної роботи, професійна підготовка яких здійснюється в Україні за спеціальністю 231 Соціальна робота.

Нормативно-правовою базою для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є нормативні документи в галузі освіти та соціальної політики, зокрема закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про соціальні послуги» (2003, 2019), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» (2011), Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота (2019), професійні стандарти «Соціальний працівник» (2019), «Соціальний робітник» (2019), «Фахівець із соціальної роботи» (2020), «Фахівець із соціальної допомоги вдома» (2020), «Директор закладу (установи) надання соціальних послуг» (2021), «Завідувач відділення (соціальні послуги)» (2021), «Соціальний менеджер» (2021) та ін., у яких висувуються нормативні вимоги до професійної підготовки фахівців через призму сучасних напрямів соціальної політики та соціальної роботи в Україні.



Незважаючи на досить недовгу історію розвитку соціальної педагогіки та соціальної роботи як видів професійної діяльності, спеціальностей та галузей наукових досліджень в Україні (з 1991 року), на сьогодні в міжнародному та вітчизняному освітньо-науковому просторі вже накопичено чимало теоретичних та практичних здобутків щодо професійної підготовки фахівців цього профілю в закладах вищої освіти.

Науковому аналізу професійної підготовки педагогічних кадрів завжди приділялася належна увага. Проблеми філософії освіти досліджували В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень, В. Курило, Б. Коротяєв, В. Огнев'юк, І. Прудченко та ін. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти знайшли своє відображення у працях С. Гончаренка, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Я. Цехмістера; проблеми вищої освіти – у працях А. Алексюка, С. Архангельського, С. Вітвицької, В. Кушніра, зокрема педагогічної – О. Антонової, Н. Волкової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Кучерявого, В. Лугового, С. Сисоєвої та ін.

Особливості функціонування закладів вищої освіти в сучасних соціокультурних умовах представлено в наукових працях О. Караман, В. Курила, В. Лугового, С. Савченка та ін., постнекласичні засади розвитку педагогічної науки та практики – О. Бермуса, Л. Ваховського, О. Вознюка, В. Цикіна та ін.

Питання інституалізації соціальної педагогіки та соціальної роботи як сфер професійної діяльності і професіоналізації кадрів розглянуто в працях С. Архипової, В. Бочарової, О. Безпалько, М. Боделан, Р. Вайноли, Л. Віннікової, О. Галан, Ю. Галагузової, І. Зверєвої, Н. Зобенько, А. Капської, О. Карпенко, В. Костіної, Л. Міщик, А. Мудрика, В. Поліщук, Л. Романовської, В. Сластьоніна, Г. Слезанської, З. Фалинської, С. Харченка, М. Чайковського, О. Шеїної та ін.

Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджували І. Бондарук, Л. Віннікова, Н. Видишко, Н. Гайдук, В. Гріффіс, М. Дужа-Задорожна, О. Загайко, І. Зверєва, Ч. Казетта, А. Капська, І. Козубовська, Дж. Кросс, А. Кулікова, Г. Лещук, Т. Логвиненко, І. Мигович, Н. Микитенко, Л. Міщик, О. Ольхович, О. Павлішак, О. Пічкарь, В. Полтавець, О. Пришляк, Дж. Раймонд, Г. Слезанська, Н. Собчак, Л. Шульман та ін.

Розкриттю соціальної педагогіки та соціальної роботи як видів професійної діяльності з різними категоріями населення присвячено студії вітчизняних вчених: І. Зверєвої, О. Караман, С. Коношенка, С. Омельченко, Л. Петришин, А. Рижанової, С. Савченка, Т. Семигіної, В. Степаненко, І. Трубавіної, С. Харченка, Ю. Чернецької та ін. та зарубіжних – Р. Day, A. Elmer, A. Tasse.

Наукові розвідки щодо розкриття сутності та класифікацій вразливих категорій населення викладено в роботах З. Баумана, Ф. Бородкіна, Р. Жиленко, Н. Ільченко, О. Калачикової, К. Калініної, О. Караман, З. Кияниці, Г. Леонідової, О. Макарової, О. Мальцевої, І. Матвієнко, С. Несміянової, О. Нікітчиної, Ж. Петрочко, О. Рассказової, О. Рєвнінцева, О. Смолевої, В. Хмелько, І. Храпко, О. Шабунової та ін.

Значущими є дисертаційні праці останніх років, у яких розкрито різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи зі студентами з функційними обмеженнями здоров'я в закладах вищої освіти (О. Бацман, 2021), професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (Ю. Колодійчук, 2017), формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку (Т. Голубенко, 2015), професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки (М. Волошенко, 2016), підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики (Р. Козубовський, 2014), професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів (В. Костіна, 2019), підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням (В. Анголенко, 2018), підготовка соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах (О. Белоліпцева, 2013), професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, у

яких перебувають діти під опікою (О. Водяна, 2016), підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей (Л. Шпільчак, 2016), формування в майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування (І. Манохіна, 2013), підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей підліткового віку (О. Ключко, 2016), формування готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів (Н. Синюк, 2014), підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів (К. Беляєва, 2017), підготовка майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (О. Ветрова, 2018), формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю (Л. Горбань, 2013), формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді (К. Червоненко, 2019), формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини (А. Шеремет, 2016) та ін.

Аналіз наведеного вище наукового доробку показав, з одного боку, наявність у вітчизняному освітньо-науковому просторі достатньої бази для подальшого вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів і населення, з іншого – відсутність спеціального дослідження, яке б на науково-теоретичному, практичному, технологічному й експериментальному рівнях розкривало проблему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в нових соціальних, економічних, політичних, правових умовах на основі використання системного підходу (А. Авер'янов, В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Кузьміна, В. Семиченко, С. Харченко, Е. Юдін та ін.).

Актуальність проблеми загострює й необхідність розв'язання низки *суперечностей* між:

– постійним збільшенням кількості вразливих категорій населення в Україні в умовах зовнішніх та внутрішніх викликів та низьким рівнем

готовності соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з ними;

– соціальною потребою у фахівцях з соціальної педагогіки та соціальної роботи із сформованою готовністю до комплексної роботи із вразливими категоріями населення та відсутністю системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в закладах вищої освіти;

– необхідністю системної організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення та нерозробленістю науково-теоретичних і практичних засад відповідної системи.

Отже, актуальність, недостатня розробленість порушеної проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, виявлені суперечності та потреба в їх розв'язанні на науково-теоретичному, технологічному й практичному рівнях зумовили вибір теми дослідження: **«Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення».**

**Зв'язок праці з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано в межах проблематики науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» як складової частини комплексної наукової теми «Теорія та практика професійної підготовки спеціалістів з соціальної педагогіки та соціальної роботи» (державний реєстраційний номер 0110U000752). Тему затверджено на засіданні вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 9 від 26 квітня 2013 р.) та узгоджено бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 5 від 28 травня 2013 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

**Предмет дослідження** – науково-теоретичні та практичні засади системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

**Мета дослідження** – обґрунтувати науково-теоретичні та практичні засади системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення та експериментально перевірити її ефективність.

Відповідно до поставленої мети та предмета визначено провідні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан розробленості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення у сучасному науковому дискурсі.
2. Узагальнити міжнародний та вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.
3. Схарактеризувати нормативно-правову базу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.
4. Розкрити поняття та класифікації вразливих категорій населення як об'єкта соціальної роботи.
5. З'ясувати місце соціальної роботи із вразливими категоріями населення в сучасному освітньому та професійному вимірах.
6. Визначити сутність і структуру професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.
7. Теоретично обґрунтувати й розробити систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, схарактеризувати її компоненти.
8. Експериментально перевірити ефективність системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

**Концепція дослідження.** Концепція дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями ґрунтується на трьох взаємопов'язаних концептах, що в сукупності визначають логіку та етапи її поступового розв'язання, – методологічному, науково-теоретичному й практичному.

*Методологічний концепт* відображає ідею інтеграції та використання провідних наукових підходів до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на чотирьох рівнях методології (філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному), провідними з яких у якості інструментів дослідження обрано аксіологічний, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, середовищний, інформаційний, технологічний.

До принципів функціонування системи віднесено: загальні (доступності, науковості, систематичності, послідовності, комплексності, інтеграції, гнучкості, самоактуалізації, суб'єктності, оптимальності в поєднанні різних форм і методів професійної підготовки та діяльності, зв'язку теорії з практикою) та специфічні (індивідуальності освітньої траєкторії здобувача, саморозвитку, освіти протягом життя, опори на життєвий досвід, інтеграції навчальної, наукової та професійно-практичної діяльності).

*Науково-теоретичний концепт* дослідження ґрунтується на провідних ідеях, теоріях, концепціях, що слугували основою для розуміння проблеми дослідження, визначення дефініцій, наукового опису соціальних та педагогічних фактів і явищ, на основі яких сформульовано понятійний апарат дослідження.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Вразливі категорії населення – це та частина людської спільноти конкретного суспільства, яка в цей проміжок часу або на постійній основі має найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників та потребує допомоги,

підтримки й захисту з боку держави, державних і недержавних органів, установ й організацій, оскільки не в змозі без сторонньої допомоги забезпечити собі необхідних умов для існування, що зумовлює десоціалізацію та соціальне виключення із суспільства цих категорій.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для успішної соціалізації та інтеграції в суспільство цієї частини суспільства.

Систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення визначено як сукупність взаємопов'язаних компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний), що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи стійку єдність, яка спрямована на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Провідними ознаками (властивостями) системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення визначено цілеспрямованість, цілісність, структурність, функційність, емерджентність, відкритість, динамічність, надійність, синергічність, концептуальність.

*Практичний концепт* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення представлено технологіями, формами, методами та етапами як інструментами практичної реалізації відповідної системи в сукупності чотирьох змістових компонентів професійної готовності (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного та індивідуально-

психологічного).

На основі класифікаційної ознаки «за характером змісту та структури» (за Г. Селевком) провідними технологіями формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, а також формами й методами в їх межах визначено: особистісно зорієнтовані, саморозвитку, евристичні, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі, професійно зорієнтовані (прикладні).

*Етапами* практичної реалізації системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення стали адаптивний, формувальний, активно-творчий.

Основні концептуальні положення наукового дослідження втілені в **загальній гіпотезі**, яка полягає в тому, що процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення набуде ефективності, якщо базуватиметься на відповідній системі, що забезпечена науково-теоретичним і практичним обґрунтуванням змісту та технологій її реалізації.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових положеннях**, які становлять науково-теоретичні і практичні засади системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями в сукупності таких компонентів, як:

– *ціле-результативний*, який визначає провідну мету (формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення) та прогнозований результат системи (професійна готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями);

– *теоретико-методологічний*, що представлений методологічними підходами на чотирьох рівнях методології: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному (аксіологічний, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, середовищний, інформаційний, технологічний);

– *суб'єкт-об'єктний*, який включає об'єктів (майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники) та суб'єктів (науково-педагогічні працівники закладу



вищої освіти, стейкхолдери), стосунки між якими будуються на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та партнерства;

– *середовищний*, що складається із внутрішнього (адміністрація, група забезпечення освітньої програми, керівники практик, едвайзери / куратори академічних груп, органи студентського самоврядування; освітні центри та майданчики) та зовнішнього (окремі індивіди, групи, соціальні інститути – владні, соціальні, освітні, виховні, психологічні, медичні, військові, промислові, релігійні, громадські, благодійні та ін.) освітнього середовища закладу вищої освіти, що мають горизонтальні та вертикальні функційні зв'язки та взаємодіють на партнерських засадах;

– *змістовий*, який віддзеркалює зміст (ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний компоненти) та напрями (навчальний, науково-дослідний, соціально-гуманітарний, міжнародний, професійно-практичний) професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення;

– *технологічний*, що містить сукупність технологій, форм, методів реалізації та оцінки ефективності системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями.

**Методологічну основу дослідження** становлять: філософські положення про єдність загального, одиничного й особливого, теорії й практики, суспільних явищ та освітнього процесу; діалектичні принципи взаємозв'язку й взаємозумовленості закономірностей і явищ об'єктивної дійсності, активності суб'єкта в процесі професійної підготовки; учення про сутність, структуру, рівні методології пізнання; концептуальні положення методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; теорії, концепції соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями в різнопрофільних соціальних інституціях тощо.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: висновки та положення філософії освіти (В. Андрущенко, П. Антонюк, І. Бех, Л. Ваховський, В. Ільїн, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Кремень, В. Курило, В. Огнев'юк, С. Сисоєва);

положення системного підходу в педагогічних / соціально-педагогічних дослідженнях (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Волкова, Б. Гершунський, В. Докучаєва, О. Дубасенюк, Т. Ільїна, І. Ільєсова, О. Караман, Н. Кузьміна, Р. Макаров, С. Омельченко, Л. Романовська, В. Садовський, Г. Слезанська, С. Харченко, Є. Хриков); наукові положення аксіологічного (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, С. Бадер, Г. Батищев, С. Виговська, С. Вітвицька, Н. Лебедєва, С. Маслов, В. Огнев'юк, В. Оржеховська, Н. Ткачова); системного (І. Блауберг, У. Ешбі, В. Садовський, В. Спіцнандель, Е. Юдін); діяльнісного (А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Шадриков); особистісно зорієнтованого (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Дубасенюк, І. Зимня, О. Пехота, Г. Щедровицький, І. Якиманська); компетентнісного (Дж. Берч, І. Бех, Н. Бібік, О. Бондаренко, І. Драч, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зимня, Дж. Каллаган, А. Кларк, Н. Кузьміна, А. Маркова, Д. Мак Келланд, Дж. Равен, О. Овчарук, Л. Петровська, О. Пометун, Л. Романовська, О. Савченко, В. Сластьонін, Г. Слезанська, С. Спенсер, Г.-Х. Хофманн, А. Шелтен, Р. Уайт та ін.); середовищного (О. Горчакова, О. Караман, О. Керницький, С. Коношенко, О. Микитюк, С. Омельченко, Ж. Петрочко, А. Полянничко, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко, О. Ярошинська); технологічного (Л. Андерсон, В. Беспалько, Б. Блум, В. Боголюбов, М. Кларін, Д. Кратволь, І. Підласий, Г. Селевко) методологічних підходів; теоретичні концепції вразливих категорій населення, вразливості (Р. Жиленко, Н. Ільченко, К. Калініна, О. Караман, З. Кияниця, Г. Леонідова, О. Мальцева, І. Матвієнко, С. Несміянова, Ж. Петрочко, О. Рассказова, О. Рєвнінцева, О. Смолева, О. Шабунова, В. Хмелько); теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (І. Бондарук, Л. Віннікова, М. Дужа-Задорожна, О. Загайко, І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, Л. Міщик, О. Ольхович, В. Полтавець, О. Пришляк, А. Попова, Дж. Раймонд, С. Харченко), соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення (О. Беспалько, І. Зверєва, А. Капська, О. Караман, С. Коношенко, С. Омельченко, А. Рижанова, С. Савченко, Т. Семигіна, І. Трубавіна, С. Харченко); фундаментальні положення теорії готовності особистості до професійної

діяльності (Ф. Гоноболін, М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, О. Кучерявий А. Ліненко); теоретичні і практичні аспекти використання використання інноваційних педагогічних технологій у вищій освіті (Н. Волкова, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Прокопенко, С. Сисоєва).

Для досягнення мети дослідження та вирішення окреслених завдань використано комплекс **методів**: *теоретичні* – міждисциплінарний аналіз наукової літератури (філософської, соціологічної, правової, психологічної, педагогічної, соціально-педагогічної, із соціальної роботи) для з'ясування стану розробленості проблеми дослідження; аналіз, синтез, узагальнення – для обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, визначення його понятійного апарату, формулювання концептуальних положень та висновків; прогнозування, проектування, моделювання – для розробки та характеристики системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями; *емпіричні* – анкетування, тестування, бесіда, спостереження, узагальнення, експертна оцінка, моніторинг для з'ясування рівнів сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями на різних етапах дослідження; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для перевірки ефективності системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

**Експериментальна база дослідження:** дослідно-експериментальну роботу проведено з 2014 до 2021 рр. на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Експеримент охоплював 418 здобувачів освіти, з яких 210 осіб

увійшли до експериментальної групи (ЕГ) та 208 – до контрольної групи (КГ) та 36 науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

**Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше***

– обґрунтовано науково-теоретичні й практичні засади системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що містить ціле-результативний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий, технологічний компоненти на основі врахування сукупності методологічних підходів (аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, середовищний, технологічний) і принципів (науковості, варіативності навчання, навчального співробітництва, професійної спрямованості);

– уведено до наукового обігу поняття «система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення»;

– змодельовано та розроблено систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, схарактеризовано її компоненти (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий, технологічний);

– визначено компоненти (ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний), відповідні критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (низький, середній, високий);

*удосконалено:* зміст, технології, форми, методи, навчально-методичне й інформаційне забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення;

*набули подальшого розвитку:* теоретичні положення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у закладах вищої освіти; трактування базових понять (професійна підготовка, професійна готовність, соціальна та соціально-педагогічна робота, соціальні

послуги, вразливі категорії населення); зміст складників професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного).

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає в успішній апробації системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за спеціальністю 231 Соціальна робота; розробці змістового наповнення та навчально-методичного й інформаційного забезпечення освітніх компонентів професійного спрямування: «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді», «Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО», «Соціально-педагогічна робота з біженцями та переселенцями»; доповненні відповідними темами програм освітніх компонентів «Історія, теорія і практика соціальної роботи», «Соціальна педагогіка», «Технології соціальної роботи»; програм різних видів навчальних та виробничих практик завданнями, що спрямовані на формування операційно-практичних умінь та навичок, необхідних для роботи із вразливими категоріями населення; розробці й апробації тренінгової програми «Соціальна робота із вразливими категоріями населення»; проведенні низки семінарів, круглих столів, науково-практичних конференцій за тематикою дослідження.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 231 Соціальна робота за освітніми програмами «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота», підвищенні кваліфікації, неформальної освіти та самоосвіти фахівців у галузях 23 Соціальна робота, 01 Освіта / Педагогіка, 05 Соціальні та поведінкові науки; науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка про впровадження від 22.06.2021, № 1/534/1), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) (довідка про впровадження від 02.06.2021, № 68-21-345/1), КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка про впровадження від 22.07.2021, № 441/1/01-13),

Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (довідка про впровадження від 09.06.2021, № 61/2), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження від 13.06.2021, № 2106).

**Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві,** полягає в розкритті теоретичних і практичних аспектів підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників в умовах трансформації системи вищої освіти в умовах гібридної війни на сході України [2], характеристиці тренінгових технологій соціально-педагогічної роботи з сім'ями «групи ризику» [4], змісту та інноваційних форм соціально-педагогічного консультування вразливих категорій молоді [5], шляхів використання платформи Moodle під час організації освітнього процесу [26], типології вразливих категорій дітей та молоді як об'єктів соціальної роботи в громаді [28], характеристиці труднощів соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя [31], особливостей процесу деформації особистості як наслідок гібридної війни [33], методів соціально-педагогічної підтримки обдарованих школярів схильних до девіантної поведінки [34], чинників громадянської соціалізації молоді в умовах постмодерністського інформаційного суспільства [35].

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дисертаційної роботи доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *Міжнародних* – «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» (Тернопіль, 2014), «Актуальні проблеми взаємодії громадянського суспільства і Збройних Сил України» (Старобільськ, 2015), «Забезпечення якості вищої освіти: європейські й національні стандарти та індикатори» (Старобільськ, 2016 – 2018), «Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів» / «Sociology and social work in the context of national and regional challenges» (Ужгород, 2019), «The response strategy of social work with displaced families and the receiving community (within the context of sustainable development)» (Кривий Ріг, 2021), «A research on transformation of social wellbeing and life attitudes in students from the occupied territories and the demarcation line at

relocated higher education institutions from the east of Ukraine» (Кривий Ріг, 2021), «Сучасна наука: стан, проблеми, перспективи» (Старобільськ, 2021); *Всеукраїнських* – «Соціально-педагогічний простір: виклики сьогодення» (Старобільськ, 2015), «Трансформація національної системи вищої освіти України в умовах зовнішніх викликів» (Старобільськ, 2016), «Тенденції розвитку вищої освіти в умовах гібридної війни на сході України» (Старобільськ, 2017), «Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів» (Старобільськ, 2018, 2019), «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в об'єднаних територіальних громадах» (Київ, 2019), «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії» (Київ, 2020), «Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика» (Хмельницький, 2020), «Інтеграція соціогуманітарних та психолого-педагогічних знань як чинник модернізації суспільства в епоху викликів і трансформацій» (Старобільськ, 2021). Результати дисертаційної роботи обговорювались на науково-методичних семінарах кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Публікації.** Зміст та результати дослідження висвітлено в 44 публікаціях, з них 35 – одноосібні, зокрема: 3 монографії – 1 одноосібна та 2 колективні, 26 статей у наукових фахових виданнях України та 4 у зарубіжних періодичних виданнях та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз (Web of Sciences), 2 навчальних посібники з грифом МОН України.

**Кандидатська дисертація** на тему «Соціально-педагогічний патронаж сімей з розумово відсталими дітьми» за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка захищена в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Луганськ) у 2009 році. У тексті докторської дисертації матеріали кандидатської дисертації не використовуються.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (699 джерел, з них – 57 іноземною мовою), 6 додатків на 57 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 606 сторінок і містить 8 рисунків та 30 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

#### 1.1. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як наукова проблема

Проблема теорії і практики професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – складна, багатогранна та актуальна і для сучасної соціально-педагогічної теорії і практики, і для педагогіки вищої школи.

Для проведення необхідного аналізу літератури з досліджуваної проблеми нами було обрано три основні напрями: *по-перше*, дефінітивний аналіз понять «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального педагога та соціального працівника», «готовність до професійної діяльності»; *по-друге*, розкриття методологічних засад професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; *по-третє*, узагальнення дисертаційних праць, монографій, наукових публікацій, що характеризують стан розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до професійної діяльності.

Почнемо дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення з огляду наукової літератури з **першого напрямку**, що відображає *дефінітивний аналіз понять «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального педагога та соціального працівника», «готовність до професійної діяльності»*.

На наш погляд, розпочати аналіз наукової літератури в межах першого напрямку доцільно з поняття «підготовка», яке є родовим щодо понять «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального педагога та соціального працівника», «готовність до професійної діяльності».



У зарубіжних лексикографічних працях поняття «підготовка» потрактовано так: в Оксфордському словнику англійської мови – як певні «стани, режими та положення, за якими готуються до майбутнього» [689]; у німецькому тлумачному словнику «Duden» – як «процес набуття певного професійно-ціннісного досвіду для забезпечення виконання певного виду діяльності» [653]; у французькому словнику «Le Patit Robert» – як «морально-інтелектуальне становлення», «отримання знань для провадження певної діяльності», «формування здатностей виконувати репродуктивні функції» [682].

У зарубіжній енциклопедичній педагогічній літературі поняття «підготовка» потлумачено як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії; як процес повідомлення відповідних знань і вмінь [443]. У словниковій педагогічній літературі «підготовка» – це формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що потрібні індивіду для рівнозначного виконання специфічних завдань [342]. Енциклопедія професійної освіти визначає «підготовку» як загальний термін для прикладних завдань освіти, коли передбачено засвоєння конкретного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру. Зазвичай ці завдання дуже часто пов'язані з певним видом регулярної діяльності. Смісл поняття «підготовка» розкривається у двох його значеннях: як навчання, тобто як спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, та як готовність, під якою розуміють наявність компетенцій, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань [598]. Згідно з Українським енциклопедичним словником «підготовка» визначається як «запас знань, отриманий будь-ким». Цей термін походить від слова «підготувати», сутнісними значеннями якого є «результат навчання – як процесу надання необхідних знань для чогось» та «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів». У педагогічній енциклопедії поняття «підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [443].

Поняття «підготовка» (освітнього контексту) у довідковій літературі потлумачено як: організовані заходи педагогів, спрямовані на засвоєння професійних знань, умінь, навичок та вироблення на засадах особистісно зорієнтованого навчання та виховання професійно значущих якостей майбутнього фахівця (В. Рибалко) [434, с. 676]; певний обсяг знань, умінь, навичок, досвіду практичної діяльності, набутий у процесі навчання та виховання [57, с. 952] тощо.

В арсеналі педагогічної літератури є чимало праць, присвячених тлумаченню поняття професійної підготовки майбутніх фахівців, що підтверджують наведені вище визначення (А. Аніщук [4], О. Бородіна [46], О. Гордійчук [91], І. Демченко [98], О. Коберник [178], О. Кучай [217] та ін.).

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що сьогодні вчені не дійшли згоди щодо однозначного тлумачення поняття «підготовка», наприклад, М. Васильєва зауважує, що під терміном «підготовка» необхідно розуміти процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, що потрібні для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти [54]. Своєю чергою, С. Головін зазначав, що це підготовка людини до оволодіння певною професією та виконання відповідної професійної діяльності на достатньо високому рівні [552]. На нашу думку, «підготовка» – це процес, у якому формуються та вдосконалюються професійні знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні в майбутній професійній діяльності.

У науковій літературі визначення поняття «професійна підготовка» є добре розробленим у працях Ю. Бабанського, І. Гайдамашко, І. Зимньої, І. Лернер, О. Серової, В. Тюріної, З. Фалинської та ін. У Законі України «Про вищу освіту» професійну підготовку визначено як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [377].

У філософській літературі професійну підготовку тлумачать як: «цілісний об'єктивний процес, який ґрунтується на певних закономірностях ... (потреби суспільства; відповідності змісту, форм та методів навчання; виховання; взаємозв'язок цілей; залежність змісту і методів від індивідуальних можливостей студентів)» [187, с. 77–79]; як синергію компонентів змісту,

методології процесу навчання та організації самостійної (розвивальної, рефлексивної) роботи, унаслідок якої набувається певний професійний досвід [286, с. 61].

С. Ніколаєнко визначає професійну підготовку як філософський, загальнокультурний, психолого-педагогічний освітній комплекс, адаптований до потреб ринкової економіки [303].

У педагогіці напрацьовано значно ширший спектр наукових дефініцій поняття «професійна підготовка».

Так, у педагогічній енциклопедії поняття «професійна підготовка» потлумачено як процес формування спеціаліста для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [339, с. 549]. За Енциклопедією, «професійна підготовка» – це система професійного навчання, мета якої – пришвидшене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи або ж групи робіт [41]. В іншому джерелі професійну підготовку характеризують як «систему професійного навчання, яка має за мету прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» [340]. Найчастіше професійну підготовку розглядають як сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; або як процес повідомлення майбутнім фахівцям відповідних знань та формування в них умінь і навичок.

Більшість учених традиційно розглядає професійну підготовку в системі загальнопедагогічної підготовки, що означає:

1) єдність теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності, що забезпечує взаємозв'язок методологічної, спеціальної загальнопедагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної підготовки вчителів, формування в студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти [489];

2) опанування значним обсягом суспільно-політичних і наукових знань із навчальної дисципліни й суміжних галузей науки, володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової й педагогічної

психології, здатність до врахування умов розв'язання цього педагогічного завдання й самокритичного аналізу результатів, формування широкого кола знань і навичок виконання відповідних дій, що є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності;

3) засвоєння системи професійних знань, умінь, навичок, формування соціально значущих і професійно важливих якостей [132];

4) система, що характеризується взаємоузгодженням її компонентів: теоретичної і практичної підготовки з суспільних наук, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін та методик викладання;

5) результат засвоєння системи професійних знань, усвідомлення їх особистісного змісту, формування основних загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно-організаторських, комунікативних, рефлексивних), розвитку найважливіших професійно особистісних якостей (емпатії, емоційної стійкості), становлення на цій основі особистості педагога як професіонала [317].

Професійну підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти дослідники тлумачать як: систему, спрямовану на оволодіння здобувачами освіти певними професійно-ціннісними орієнтаціями; процес формування готовності до окресленого виду/видів діяльності у спеціально створених умовах освітнього середовища закладу вищої освіти (Л. Козак) [184, с. 17]; спеціально організований процес здобуття освіти в закладі вищої освіти шляхом застосування інноваційних технологій навчання на засадах реалізації компетентнісного підходу (Д. Супрун) [531, с. 32]; спеціальну взаємодію викладачів та здобувачів освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти для оволодіння майбутніми фахівцями необхідними знаннями, технологіями, зокрема інклюзивного навчання, формування особистісно-професійних якостей тощо (О. Бородіна) [46].

О. Абдулліна у своїх студіях визначає професійну підготовку як процес формування й удосконалення знань, умінь і навичок, що необхідні майбутньому фахівцеві для вирішення професійних завдань [1, с. 22–37]. «Професійна підготовка» – це діяльність, спрямована на «особистий розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина..., який навчається протягом усього

життя» [308].

За визначенням А. Коноха [189], професійна підготовка – це процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації своєї професійної діяльності.

В. Сторож визначає професійну підготовку як цілеспрямований процес у закладах вищої освіти, що забезпечує формування важливих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно значущих рис особистості згідно з обраною кваліфікацією, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [527, с. 117]. Професійна підготовка розглядається й безпосередньо як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за певною професією, також може бути процесом передачі учням відповідних знань і вмінь [308]. Саме так і З. Фалинська у своїй дисертаційній праці визначає професійну підготовку як сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, завдяки чому забезпечується успішність роботи за певною спеціальністю [555].

Н. Волкова вважає, що професійна підготовка – це володіння системою професійних знань, яку утворюють різноманітні знання: 1) загальнокультурні (знання про людину, її ставлення, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, етики, естетики, економіки, права, соціології); 2) психологічні (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливості перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо); методів психологічного вивчення закономірностей навчання і виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу згідно з індивідуальними та груповими характеристиками; уміння застосовувати набуті знання в педагогічній діяльності); 3) педагогічні (знання основних теорій формування й розвитку особистості, принципів педагогіки і психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної і психологічної наук, професійна підготовка, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності та ін.); 4) знання з методики викладання предметів, виховної роботи, дидактики,

знання педагогічної техніки [69, с. 297].

С. Сисоєва та І. Соколова визначають поняття «професійна підготовка» як цілісну систему із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісною, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відносинами. Вони зазначають, що «професійна підготовка майбутнього фахівця – це неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці» [480, с. 133].

Питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників розроблено в працях корифеїв соціально-педагогічної науки С. Архипової, О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, З. Фалинської, С. Харченка та ін.

Ураховуючи загальноприйняту думку щодо сутності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, будемо розуміти її як інтегративний процес набуття майбутнім фахівцем компетентностей (професійної спрямованості, знань, умінь, навичок, індивідуально-особистісних якостей), необхідних для успішного вирішення різних завдань професійної діяльності, у процесі фахової підготовки, науково-дослідної, соціокультурної діяльності, розвитку та саморозвитку, самовизначення особистості як фахівця. Зазначене необхідно враховувати в розробці питань, безпосередньо пов'язаних з підготовкою майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Світовий досвід показує, що ефективність соціальної роботи, рівень виконання майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками професійної діяльності залежать не тільки від сформованої системи соціальних

служб, а й від якості професійної освіти майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників [115]. Зважаючи на це, особливої актуальності набуває питання їхньої професійної підготовки. Професійна підготовка, на думку В. Полякова, становить «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду, що забезпечують можливість успішної роботи за певною професією, процес повідомлення учням відповідних знань і умінь» [366, с. 309]. Ю. Галагузова професійну підготовку визначає як «процес і результат формування готовності до певної професійної діяльності, яка здійснюється доцільною сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок» [79, с. 96]. Н. Морева виділяє професійну практичну підготовку як частину професійної освіти, у процесі якої здобувач освіти отримує необхідні для професійної діяльності вміння й навички. Зміст професійної підготовки визначається навчальними програмами і реалізується в процесі практичних занять та виробничої практики; як професійна теоретична підготовка, яка забезпечує оволодіння професійними знаннями, засвоєння основних понять, законів, теорій, що пояснюють і обґрунтовують процеси професійної діяльності. Вона охоплює основні компоненти праці: мету, предмет праці, засоби праці, способи дій, організацію праці [289, с. 61].

За думкою майже всіх дослідників проблеми професійної підготовки, метою й результатом професійної підготовки є готовність випускника до здійснення професійної діяльності. У психологічному словнику зазначено, що визначальною рисою готовності до професійної діяльності є її інтеграційний характер, що виражається в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, стійкості, стабільності й наступності їх функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, що вказують на психологічну єдність, цілісність особистості професіонала, які сприяють продуктивності діяльності [425, с. 98]. На думку М. Дьяченка та Л. Кандибовича, стан готовності – це настрій, актуалізація і пристосування можливостей особистості для успішних дій у цей момент, внутрішня налаштованість особистості на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні й доцільні дії [108, с. 4]. Готовність до професійної діяльності – одна з найважливіших характеристик особистості

майбутнього соціального педагога та соціального працівника, представлена сукупністю теоретичних знань, практичних умінь і навичок, якостей особистості, які забезпечують успішне виконання своєї професійної діяльності. Високий рівень професійної готовності, як вважають М. Дьяченко та Л. Кандилович, виражається в гармонії практичного боку підготовки (сформовані вміння і навички) і психологічного боку (наявність особистісних установок до діяльності). Професійна готовність, на думку цих дослідників, характеризується такими компонентами: мотиваційними (позитивне ставлення до майбутньої професії), орієнтаційними (знання й уявлення про професію), операційними (професійне мислення, сукупність умінь і навичок), волевовими (самоврядування поведінкою), оцінними (самооцінка професійної готовності) [108, с. 53]. Найбільш важливими чинниками, що впливають на становлення позиції здобувача освіти як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, є соціальний статус професії та професійної діяльності, зміст професійної діяльності, людський чинник, зумовлений взаємодією фахівця, та об'єкти соціально-педагогічної діяльності та ін. [254, с. 481].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що готовність досліджується на функційному, особистісно-діяльнісному та особистісному рівнях [115]. Готовність на функційному рівні становить тимчасову готовність і працездатність, передстартову активізацію психічних функцій, уміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності (Н. Левітов). У цей час у теорії та практиці разом з компетентнісним визначається функційний підхід до аналізу професійної діяльності будь-якого фахівця. Формування готовності майбутнього соціального педагога та соціального працівника до виконання своїх професійних функцій є актуальним у світлі зростання вимог до професійної діяльності, оскільки вплив кадрів на розвиток науково-технічного та культурного потенціалу країни залежить від рівня сформованості готовності до професійної діяльності [594, с. 54]. Професійна готовність передбачає високий рівень виконання професійних дій, але вона неможлива без певного рівня сформованої особистісної готовності випускників закладів вищої освіти, яка є важливою умовою результативності цих дій. На особистісно-діяльнісному рівні готовність визначається як цілісний



прояв усіх сторін особистості, що дає можливість якісно виконувати свої функції. При цьому слід говорити про пізнавальні, емоційні й мотиваційні компоненти готовності до діяльності. У рамках особистісно-діяльнісного підходу до вивчення проблеми готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників особливий інтерес становлять роботи, пов'язані з дослідженням психологічної готовності до психоемоційних перевантажень особистості фахівця. В. Аршавський і В. Ротенберг вважають, що тривалі фрустрації і важкі психічні переживання вбивають творчі елементи діяльності. Але таких ситуацій можна уникнути або мінімізувати їхній вплив, якщо людина буде озброєна прийомами саморегуляції, тим більше, якщо пошукова активність підвищує стійкість організму до дії шкідливих чинників. У зв'язку з цим ауторегулятивні параметри особистості включаються в зміст психологічної готовності як одні з найбільш значущих [444, с. 120]. На особистісному рівні готовність розглядається як прояв індивідуально-особистісних якостей, обумовлена характером майбутньої діяльності. Оскільки професією майбутнього соціального педагога та соціального працівника можна опанувати лише в індивідуально-особистісному контексті, відзначають В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов, то професійна освіта повинна бути спрямована перш за все на особистість фахівця [487, с. 67].

Один з дослідників проблеми професійного становлення О. Ляшенко [242] передбачає можливу готовність майбутнього соціального педагога та соціального працівника розглядати в кількох варіантах: по-перше, як формування психофізіологічної установки суб'єкта, особистості; по-друге, як сформованість мотиваційної установки на соціальну реальність; по-третє, як професійно сформовані якості у вищому чи середньому спеціальному закладі; по-четверте, як здатність до самовдосконалення в професії.

Аналіз та узагальнення наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи засвідчив, що науковці надають визначення поняттю «професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників» дещо по-різному, як-от: сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, що набувають у процесі навчання в закладі вищої освіти та дозволяють працювати за спеціальністю (А. Капська, З. Фалинська) [153; 555]; цілісний та

безупинний процес професійного становлення фахівця, починаючи з профорієнтації і завершуючи припиненням професійної діяльності (М. Полісадова) [357, с. 81]; процес формування фахівця, компетентного у вирішенні соціально-педагогічних проблем у різних типах соціальних інституцій (Г. Єфремова) [116, с. 10]; комплексний процес, що передбачає створення необхідних педагогічних умов для формування професійних знань, розвитку вмінь, навичок та професійного досвіду, особистісно-професійних якостей, які забезпечать формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (Р. Чубук) [584]; процес і результат оволодіння професійними цінностями, знаннями, уміннями й навичками, що передбачає «формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності» (В. Поліщук) [113, с. 233].

Отже, спираючись на ідеї зазначених вище дослідників у межах **першого напряму** аналізу літератури – дефінітивний аналіз понять «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального педагога та соціального працівника», «готовність до професійної діяльності», можемо навести узагальнені тлумачення окреслених вище понять.

*Підготовка* – це процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти.

*Професійна підготовка* – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в певній галузі.

*Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників* – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Ураховуючи те, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є цілеспрямованим процесом, будемо розглядати його як таким, що динамічно розгортається за певними етапами з використанням необхідних змісту, форм, методів, засобів, технологій на

кожному етапі з метою отримання запланованих результатів.

Свою чергою, *готовність* до професійної діяльності майбутнього соціального педагога та соціального працівника – це інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що поєднує мотиваційно-ціннісний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний складники та дозволяє успішно виконувати професійні завдання в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Отже, *професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників* – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, спрямований на оволодіння сукупністю ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань у галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Розпочинаючи аналіз джерел з **другого напрямку**, розкриємо методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «підхід» потрактовує як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [57]. У концепції З. Курлянд «підхід» – це «визначена позиція, що обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу (у нашому випадку – освіти)» [341]. Е. Юдін тлумачить методологічний підхід як принципову методологічну орієнтацію дослідження, думку, відповідно до якої розглядають об'єкт вивчення поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [599]. У науковій інтерпретації О. Новикова методологічні підходи до вивчення різноманітних явищ дійсності мають два значення: 1) як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання науковця; 2) як напрями вивчення предмета дослідження [304].

Науково-методологічні підходи конкретизують зміст багаторівневої структури методології (гр. *methodos* – метод, *logos* – учення) – загальної

системи теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження [479]. Структуру методології як наукознавства становлять ієрархічно підпорядковані та одночасно відносно автономні рівні наукового знання: загальнонауковий, конкретно-науковий, філософський та технологічний, сутність і зміст яких розкрито через наукові підходи. Змістовою основою кожного з них є провідна ідея, її науково-теоретичне обґрунтування (концепція), система принципів та спеціальний понятійно-категоріальний апарат.

Вищий рівень методології – **філософський** – це найбільш узагальнений рівень наукового пізнання, що об'єднує закони і категорії діалектики (наприклад, суть і явище, зміст і форма, причина і наслідок тощо); філософське вчення про загальні принципи і методи пізнання і перетворення дійсності, до яких звертаються дослідники різних галузей наукового знання [341]. Філософські знання, що мають універсальний характер, слугують передумовою і теоретико-методологічним фундаментом загальнонаукового та конкретно-наукового рівнів, які, зі свого боку, визначають буттєвість вищого рівня методологічних знань [341].

Поруч з усією системою філософських знань вважаємо за доцільне розглянути на філософському рівні методології **аксіологічний підхід** до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів, адже аксіологія є розділом філософії, який вивчає природу цінностей (загальнолюдських, професійних, особистісних), їхній зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини; багатьма вченими розглядається як структурний компонент особистості, що визначає ціннісні орієнтації, мотиви, потреби особистості в повсякденному та професійному житті.

Значення *аксіологічного підходу* у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників репрезентовано в працях Б. Ананьєва, С. Бадер, І. Бежа, Л. Божович, І. Зязюна, М. Кагана, Ю. Кулюткіна, С. Максименка, В. Огнев'юка, В. Оржеховської, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, А. Титаренко, Н. Ткачової, Г. Щедровицького, В. Ядова та інших учених.

Зважаючи на те, що цінності є предметом міждисциплінарного дослідження, їхні основи найчіткіше окреслено у філософії [557].

У наукових працях запропоновано різні визначення терміна «аксіологічний підхід», зокрема Н. Асташова характеризує аксіологічний підхід як філософсько-педагогічну стратегію, яка окреслює перспективи подальшого вдосконалення системи освіти, а також шляхи розвитку педагогічної майстерності та використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості [11]. Науковиця наголошує, що реалізація цього підходу дозволяє надати педагогічному процесу загальну ціннісну спрямованість.

Аксіологічний (ціннісний) підхід ґрунтується на розумінні цінності, дає можливість з'ясувати, які якості та властивості здатні задовольнити потреби окремої особистості, яка система цінностей існує в професії майбутнього соціального педагога та соціального працівника. Як зауважують науковці, аксіологічному осмисленню підлягають матеріальні й духовні цінності. Будь-який соціальний інститут, базуючись на цінностях більш загального рівня, формує власні, специфічні для нього, зокрема: культурні, педагогічні, професійні тощо [583].

В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов зазначають, що аксіологічний підхід слугує своєрідним «мостом» між теорією й практикою: з одного боку, він дає змогу вивчати різні явища та події з погляду закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, з другого – розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства. На їхню думку, сутність цього підходу можна розкрити через систему таких принципів, як: 1) рівноправність різних філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей при збереженні різноманіття їх культурних та етнічних особливостей; 2) рівнозначність традицій та інновацій, визнання необхідності творчого використання досягнень минулого й зорієнтованості на духовні відкриття в теперішньому та майбутньому часі, організація конструктивного діалогу між традиціоналістами й новаторами, що дозволяє забезпечити їхнє взаємозбагачення в культурному плані; 3) рівноправність різних систем персональних цінностей людей, соціокультурний прагматизм, толерантність і діалог у питаннях цінностей замість моралізування чи індиферентності [486,

с. 65].

Науковці Б. Ананьєв, І. Бех, І. Зязюн, С. Клепко, В. Огнев'юк, В. Сластьонін, А. Титаренко, Н. Ткачова, Г. Щедровицький, В. Ядов та ін. розглядали аксіологічний підхід до підготовки майбутніх фахівців як такий, що забезпечує фундамент їхньої моральності.

В Енциклопедії освіти зазначено, що духовні цінності – це сфера суспільної свідомості. Серед таких можна виокремити моральні, естетичні, пізнавальні. Критерієм, що позначає вищу цінність в етиці, є добро, яке відображає абсолютно, ідеально досконале. Вищими моральними цінностями бачаться: правда, справедливість, любов. Усвідомлення цих понять людиною істотно впливає на її поведінку та свідомість [114]. Тому лінія поведінки індивіда дає можливість стверджувати, що морально-ціннісна орієнтація свідомості більш точно передає моральний сенс ціннісних координат у виборі вчинків і дій особистості. Водночас у контексті аксіологічного підходу людські діяння можуть бути осмислені лише у співвіднесенні із цінностями (благами), якими визначаються норми й цілі поведінки людей. Цінності розглядаються, з одного боку, як предмети, явища та їхні властивості, притаманні особам певного суспільства, окремій особистості, як засоби задоволення її потреб, з другого – як ідеї, спонукання у вигляді норми та ідеалу.

С. Клепко виділяє певні групи цінностей, що є орієнтирами сучасної освіти: 1) *внутрішні* – педагогічні цінності, що ґрунтуються на навичках і компетенціях; 2) *зовнішні* – визначаються економічними цінностями освіти, їх здатністю забезпечити функціонування соціально-професійної структури суспільства; 3) *інструментальні* – устанавлюються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу; 4) *фабриковані* – це вільна і відповідальна особистість [175].

Отже, аксіологічний підхід – це особлива філософсько-педагогічна стратегія, що ґрунтується на ідеї першості загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти та оптимального використання педагогічних ресурсів згідно з вимогами сучасного суспільства.

Ключовими в діяльності майбутнього соціального педагога та

соціального працівника можна визначити гуманістичні цінності: людську гідність, толерантність, соціальну справедливість, гуманізм, соціальну активність, що зафіксовані в кодексі етики і прийняті професійними об'єднаннями майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Крім того, зазначено, що соціальна дія фахівця за своєю сутністю також є цінністю, яка полягає в підтримці, реабілітації й розвитку клієнта [530, с. 8].

Звідси й випливає важливість аксіологічного підходу, зумовлена тим, що він забезпечує формування й трансляцію ціннісної матриці професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, сприяє розв'язанню в процесі формування їхньої етичної компетентності проблеми співвідношення між декларованими морально-етичними цінностями професійної діяльності й тими, що слугують реальною спонукальною силою професійного становлення майбутнього соціального педагога та соціального працівника [135].

Використання аксіологічного підходу дозволить спрогнозувати формування в майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів загальнолюдських, професійних та особистісних ціннісних орієнтацій, мотивів і потреб, пов'язаних з професійною діяльністю із вразливими категоріями населення, самореалізацією, постійним самовдосконаленням у професійному та особистісному зростанні.

Розглядаючи другий рівень методологічних знань – рівень **загальнонаукової методології**, до якого належать загальнотеоретичні підходи, що є засадничими основами певного кола наукових галузей, у нашому дослідженні ми спираємося на **системний та діяльнісний підходи**.

Проблематику *системного підходу* у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема соціальних педагогів та соціальних працівників, вивчали В. Беспалько, О. Березюк, Д. Гвішіані, С. Гончаренко, Т. Гуменюк, Т. Ільїна, О. Дубасенюк, О. Караман, М. Корець, Н. Кузьміна, І. Малафіїк, С. Омельченко, С. Оптнер, Л. Романовська, С. Сисоєва, Г. Слозанська, В. Степаненко, С. Харченко, П. Хоменко, Ю. Шабанова та ін.

З метою визначення в методологічному полі дослідження основних орієнтирів звернемося до аналізу сучасних теоретичних підходів до організації

процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у вищій школі.

Розгляд процесу професійної підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника як цілісності лежить в основі системного підходу, який активно використовують у своїх дослідженнях О. Караман, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко та ін. [154; 155; 158; 288; 567; 568; 569].

Системний підхід вважають одним із провідних напрямів сучасного наукового пізнання [482, с. 5] та загалом розглядають як напрям методології, що займається дослідженням об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [481, с. 67; 587, с. 14].

Системний підхід (англ. *Systems thinking* – системне мислення) – це напрям методології досліджень, що полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [587].

Головним поняттям системного підходу є поняття «система» (гр. *systema* – утворення), яке тлумачиться як: упорядкована певним чином множина елементів, які взаємопов'язані між собою й утворюють певну цілісну єдність [551, с. 117]; сукупність об'єктів з їх відношеннями і зв'язками, що має такі ознаки: цілісність (певна незалежність системи від зовнішнього середовища і від інших систем), зв'язність (наявність зв'язків, що дозволяють за допомогою переходів від елемента до елемента з'єднувати кілька будь-яких елементів системи), функцію (наявність цілей, що не є простою сумою цілей елементів, які належать системі) [32, с. 249–250]. Окрім того, В. Краєвський указує на те, що система «має певну структуру, що допускає вичленення ієрархії елементів; взаємодіючи з середовищем, вона може розглядатися як елемент вищої, порівняно з нею, більш широкої системи; структура цієї системи така, що її елементи володіють відносно неї властивостями підсистем» [196, с. 30].

У контексті завдань вищої школи системний підхід визначається як метод, що спрямований на оптимізацію внутрішньої ефективності освітнього процесу шляхом аналізу його провідних складників [642].

Системний підхід як основний підхід до дослідження проблем соціально-



педагогічної підготовки й до власне побудови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників застосовує С. Харченко [567], який визнає його одним з найважливіших методологічних підходів у педагогіці та дидактиці (зокрема й дидактиці вищої школи). Розбудова будь-якого цілісного утворення (конкретного педагогічного феномену) має відбуватися за системним принципом. Якщо компоненти педагогічної системи утворюють її змістовний бік, то структура розглядається як внутрішня організація педагогічної системи – той спосіб взаємозв'язку, взаємодії її компонентів, що й визначає її специфіку [567, с. 14]. З погляду цього підходу професійна підготовка до соціально-педагогічної діяльності є педагогічною системою, що має власну структуру та складається з компонентів.

У якості основного використовує системний підхід Ю. Галагузова. З її погляду, професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників набуває характеру педагогічної системи, якщо: 1) сутність її розуміється як процес і результат формування готовності до професійної діяльності в галузі соціального виховання й навчання, соціального захисту, підтримки, корекції й реабілітації дітей, безперервного професійного вдосконалювання за допомогою освоєння системи спеціальних знань, умінь і навичок; 2) побудова системи ґрунтується на несуперечливих теоретичних підходах: особистісно-діяльнісний підхід постає як основа вибору студентами індивідуально-освітньої програми в загальній системі професійної підготовки; антропосоціальний підхід дозволяє створити умови для особистісного й професійного розвитку суб'єкта навчання в безперервній системі професійної підготовки кадрів з урахуванням потреб суспільства й можливостей того, хто навчається; на основі практико-зорієнтованого підходу в навчанні визначено специфіку підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників [79, с. 7].

Поділяємо думку Р. Макарова, який трактує дефініцію «системний підхід» як наукову методологію, засновану на принципах діалектики, що дозволяє розглядати, досліджувати, конструювати та моделювати педагогічні процеси й явища у вигляді систем [244].

Н. Самборська пропонує три базові характеристики системного підходу:

1) система передбачає наявність окремих частин, які перебувають у нерозривній єдності з цілим; 2) кожна з частин цілого відображає частково всю систему, проте ціле переважає над сукупністю складників; 3) система – це складноорганізований об’єкт, який складається з підсистем [454].

У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [481, с. 6]. У керівництві для викладачів із застосування системного підходу до освітнього процесу ЮНЕСКО визначає системний підхід як метод, покликаний покращити внутрішню ефективність освітнього процесу, зокрема, шляхом аналізу його складників [642, с. 6].

Системний підхід дозволяє всім, задіяним в освітньому процесі, незалежно від їхньої ролі в ньому, аналізувати цей процес, описувати його та виявляти в ньому проблеми. Складниками освітнього процесу, згідно з ЮНЕСКО, є ті, хто навчаються; те, чого треба навчити (продукт); ресурси (час і зусилля, що витрачають і викладачі, і студенти), навчальні матеріали, приміщення тощо); регулятивні умови (організаційні, соціальні, культурні, економічні); навчальна стратегія (спосіб, яким викладачі та студенти використовують ресурси та адаптуються до регулятивних умов для досягнення навчального результату); реакція, яку викладач отримує у відповідь на свою стратегію, та її оцінка [642, с. 10–11]. Використання в освітній діяльності системного підходу дає викладачеві змогу здійснювати свою професійну діяльність у нерозривному зв’язку із зовнішніми та внутрішніми системами, чітко визначати пріоритетні напрями викладання, структурувати навчальні завдання тощо [587, с. 36].

У ході дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на основі системного підходу важливо виокремити головні елементи системи, попередньо розподіливши їх на окремі блоки відповідно до визначення, функціонування та процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

До першого блоку віднесемо поняття, які характеризують будову системних об’єктів, це, зокрема, «елементи», «відношення», «цілісність», «структура». Ці поняття характеризуються ознаками статичності й

інваріантності стосовно системи. У другому блоці містяться поняття, які пов'язані із дослідженням функціонування системних об'єктів. У дослідженні – це система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із підсистемами (внутрішня та зовнішня система). Також поняття «зв'язок», «управління», «варіативність» та ін., які відповідно мають ознаки динамічності. Третій блок – поняття, які характеризують процеси розвитку системних об'єктів та впливу на якість професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Сюди віднесемо «зміст», «форми», «методи», «освітнє середовище», «суб'єкти взаємодії». Зауважимо, що цей поділ є досить умовним, оскільки процеси, які визначають будову, функціонування, розвиток системи, є взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

Системний підхід дає змогу реалізувати процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, використовуючи педагогічну систему, яка містить мету, завдання, структуру, принципи, функції, зміст, умови, форми, технології, методи й засоби, результат. Застосування цього підходу дає змогу визначити структуру фахової підготовки здобувачів освіти та встановити взаємозв'язки між її елементами.

Учені пропонують виділяти такі основні системні принципи (П. Гусак, В. Загвязинський, М. Прокоф'єва):

1) цілісності – властивості системи не можна звести до суми властивостей складників її елементів і неможливо виведення з останніх властивостей цілого; залежність кожного елемента, властивості і відношення системи відповідно їх місця, функцій тощо всередині цілого;

2) структурності – можливість опису системи шляхом визначення її структури, тобто мережі зв'язків системи; обумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури;

3) взаємозалежності системи і середовища – система формує і розкриває свої властивості в процесі взаємодії з середовищем;

4) ієрархічності – кожен компонент системи, своєю чергою, може розглядатися як система, а досліджувана в цьому випадку система є одним з

компонентів ширшої системи;

5) множинності опису кожної системи – через принципову складність кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи [587].

У розвідках Т. Кочубей та К. Іващенко пропонується процедура реалізації системного підходу: 1) на основі змінного досвіду чи раніше знайдених закономірностей дається визначення об'єкта дослідження; 2) визначаються цілі та завдання дослідження, а також критерії для вивчення об'єкта; 3) фіксуються суттєві елементи об'єкта; 3) окреслюються межі системи та визначається її попередня структура; 4) устанавлюються та класифікуються зовнішні зв'язки елементів об'єкта; 5) вивчається кожен з виявлених елементів об'єкта; 6) на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків визначаються принципи взаємодії системи із середовищем; 7) виявляються закономірності зміни й розвитку елементів об'єкта; 8) виділяються основні причинно-наслідкові зв'язки між елементами, так звані системоутворювальні зв'язки, що забезпечують установлену впорядкованість системи; 9) виявляється кінцева структура й організація системи, на базі цього складається модель досліджуваної системи; 10) аналізуються основні принципи поведінки системи; вивчається процес управління системою [195].

Наукова цінність системного підходу визначається тим, що він відображає світоглядний рівень дослідження; є універсальним методом пізнання; технологією, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності і стабільності наукових пошуків. Він сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті аналізованих проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення.

У нашій роботі системний підхід буде використовуватися в якості провідного при розробці системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до роботи із вразливими категоріями населення.

Наступний, *діяльнісний, підхід* у професійній освіті знайшов відображення в працях таких науковців, як Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Дегтярьова, В. Загвязинський, Г. Ковальчук, М. Коляда, Г. Костюк,

О. Леонтьєв, М. Лобурь, Г. Нікітіна, Т. Якимович та ін.

У психології діяльнісний підхід сформувався як засіб пізнання особистості та особливостей її взаємодії з навколишнім середовищем. Одним із його засновників став О. Леонтьєв, який розробив теорію діяльності, підґрунтям якої слугує принцип єдності діяльності та свідомості. У контексті цього принципу діяльність розглядають: 1) як умову виникнення, чинник формування та об'єкт застосування свідомості; 2) як форму активності свідомості; 3) як регулятор поведінки та дій людини. На думку вченого, розвиток діяльності залежить від життєвих умов і впливає на психічний розвиток особистості. Проте науковець наголошував, що на розвиток психіки впливає не діяльність загалом, а провідна діяльність, яка зумовлює основні зміни в психічних процесах і особливостях особистості дитини на певній стадії її розвитку [226, с. 33].

Діяльнісний підхід розглядає діяльність як головне джерело формування особистості та чинник її розвитку. У діяльності особистість набуває досвіду, який, актуалізуючись, викликає розгортання внутрішніх її структур і надає професійній діяльності особистісного сенсу. Діяльнісний підхід передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. Загалом діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості й дозволяє врахувати індивідуальні та вікові особливості кожного слухача за допомогою включення в діяльність, сприяє самореалізації й особистісному зростанню [590, с. 111–116].

М. Галагузова у своїй концепції професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників визначає діяльнісний підхід як методологічну основу проектування практичної діяльності здобувачів освіти, що передбачає створення умов для самопізнання в процесі виконання різних соціальних ролей майбутнього фахівця. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, на думку дослідниці, становить процес і результат формування готовності майбутніх соціальних педагогів та

соціальних працівників до професійної діяльності в галузі соціального захисту, підтримки, корекції та реабілітації, соціального виховання й навчання дітей, які перебувають у важкій життєвій ситуації, за допомогою засвоєння системи спеціальних знань, умінь і навичок [79].

Методологічною основою формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є діяльнісний підхід. Саме включення здобувача освіти в різноманітні види діяльності, що мають чітко сформульовані завдання, його активна позиція сприяють успішній професійній самоідентифікації.

Діяльнісний аналіз процесу навчання зміщує акценти від гностичного підходу (парадигма «знань») до діяльнісного, який означає, що основною цінністю системи, зокрема професійної підготовки, є зміст, функції тієї діяльності, яка засвоюється. Студент протягом професійного становлення має оволодіти «не лише декларативними знаннями («що»), але й процедурними («як»)» [297].

Окрім того, саме діяльнісний підхід дозволяє етапи засвоєння знань розглядати разом з етапами засвоєння діяльності. Це положення для формування професійної спрямованості є важливим, оскільки у структурі професійної готовності система професійних знань – один з провідних компонентів. Знання з самого початку включаються у структуру дій. Якість знань визначається адекватністю їхньої діяльності, що використовується для засвоєння [55].

Діяльнісний підхід буде слугувати основою для визначення напрямів та змісту професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення з метою їх формування в здобувачів.

У межах **конкретно-наукової методології**, що становить третій рівень методологічного знання, який застосовується в тій чи тій спеціальній науковій дисципліні [479], до розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників будемо використовувати **особистісно зорієнтований, компетентнісний, середовищний, інформаційний** підходи.

**Особистісно зорієнтований підхід** конкретно-наукової методології ми визначаємо в ролі провідного в межах дослідження, що розглядається в наукових працях таких учених, як В. Андрущенко, І. Бех, С. Братченко, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кремень, А. Маслоу, Р. Мей, М. Миронова, О. Орлов, Н. Пезешкіан, С. Подмазін, К. Роджерс, Д. Фрейберг, І. Якиманська та ін.

В останнє десятиліття в науковій, правовій та навчальній літературі з'явилися нові терміни на позначення особистісно зорієнтованого підходу – **людиноцентрований** (В. Кремень) та **студентоцентрований**. Проте вони не суперечать одне одному, а тому ми будемо вживати цей підхід у класичному формулюванні, обґрунтованому багатьма дослідниками.

Так, у працях Н. Тимошук, О. Чепки особистісно зорієнтований підхід проаналізовано з позиції визнання того, хто навчається, суб'єктом пізнання. Це передбачає вибудову освітнього процесу на основі його пізнавального досвіду, здібностей, інтересів через надання можливостей для самореалізації в навчальній діяльності та поведінці [544; 576].

У сучасному розумінні особистісно зорієнтований підхід – це визнання здобувача освіти головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї «життєвої позиції», відповідальним за власні вчинки. На основі особистісно зорієнтованого підходу використовують педагогічні технології: особистісно зорієнтоване навчання; педагогіку співробітництва («проникаюча технологія»); гуманітарно-особистісну технологію; ігрові технології; технології розвивального навчання; проблемне навчання; технології диференціації за рівнем; технологію індивідуального навчання (індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, метод проєктів); колективний спосіб навчання [467].

В. Рибалка, Н. Дмитріюк виокремлюють п'ять основних підходів, у контексті яких формувався особистісно зорієнтований підхід: 1) індивідуальний (урахування психофізичних властивостей індивіда, сукупність його генетичних, біологічних та спадкових особливостей); 2) соціально-психологічний (сукупність соціальних, культурних та історично зумовлених характеристик особистості, тобто процес її соціалізації); 3) віковий (соціально й індивідуально

зумовлені задатки та здібності особистості в онтогенетичному процесі та рівень і динаміка їхнього розвитку); 4) діяльнісний (вивчення закономірностей діяльності особистості, її продуктивність, умови функціонування, форми активності); 5) системно-психологічний (психологічні особливості особистості, взаємозв'язок її психічних елементів). Особистісний підхід інтегрує перераховані підходи та здійснюється на основі їхньої взаємодії та взаємозв'язку [433]. Особистісно зорієнтований підхід реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю та саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, виявлення їх особистісних функцій. Як зазначає М. Гриньова, інноваційність особистісно зорієнтованого навчання полягає в тому, що здійснюється формування особистості, яка здатна адекватно діяти: вона орієнтується в обставинах, визначає мету своїх дій, сприймає навчально-виховні задачі як особистісно важливі; вона здатна складати план власних дій для досягнення визначеної мети [344, с. 36].

Важливими для розуміння сутності особистісно зорієнтованого навчання, на думку О. Сергійчук, А. Сембрат, Т. Шамової, визначаємо такі позиції: 1) особистісно зорієнтоване навчання забезпечує розкриття індивідуальності кожного здобувача освіти, створення умов для його особистісного розвитку та саморозвитку, реалізації себе як майбутнього фахівця; 2) на основі цього підходу виражаються здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід кожного здобувача освіти; 3) навчально-виховний процес реалізується на основі обрання предметного матеріалу, форми його викладу, методів і засобів навчання з урахуванням особистісних інтересів та можливостей здобувачів освіти; 4) основна мета освітньої діяльності – розвиток індивідуальних здібностей та інтелектуальних якостей здобувачів освіти, творчий розвиток, а також створення умов для їхнього саморозвитку, самовираження та самовдосконалення [467].

Метою особистісно зорієнтованого навчання є визначення життєвого досвіду кожного здобувача освіти, рівень його інтелекту, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики, які спочатку потрібно розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти та розвинути в освітньому процесі [467].



Ознаки особистісно зорієнтованого навчання: всебічний розвиток особистості, розвиток індивідуальності здобувача освіти, емпатійність взаємин між викладачем та здобувачем освіти, урахування моральних якостей майбутніх фахівців, оптимальний підбір методик навчання згідно з можливостями здобувачів освіти, сприяння довірливим взаєминам між учасниками навчально-виховного процесу, виховання самостійності в оволодінні змістом навчання, стимулювання розвитку й саморозвитку здобувача освіти.

Основоположний принцип особистісно зорієнтованого навчання – принцип природовідповідності, характерними ознаками якого є: створення максимально сприятливих умов для прояву природних здібностей особистості; детермінація методів навчання не тільки змістом освіти, а й природними здібностями особистості, своєрідністю її суб'єктивного досвіду у сприйнятті, засвоєнні та використанні інформації; визнання фундаментальною основою навчально-виховного процесу формування в здобувачів освіти загальнолюдських цінностей; установлення обсягу матеріалу, що вивчається, термінів навчання на основі індивідуальних здібностей (інтересів, здатностей, уподобань, запитів); спрямованість на всебічний розвиток; самоконтроль, самокорекцію, самореалізацію [349; 467].

Головними завданнями особистісно зорієнтованого навчання є: 1) розкриття індивідуальних особливостей та особистісних можливостей майбутніх фахівців; 2) розвиток творчих здібностей здобувачів освіти; 3) формування пізнавальних здібностей здобувачів освіти; 4) сприяння самопізнанню та самовизначенню здобувачів освіти; 5) виховання культури життєдіяльності та моральної стійкості.

Побудова особистісно зорієнтованої системи навчання базується на таких вихідних положеннях: 1) здобувач освіти є індивідуальністю з притаманною їй самобутністю та самоцінністю, активним носієм суб'єктного досвіду; 2) одним з основних завдань педагога є виявлення суб'єктивного та суспільно-історичного досвіду кожного здобувача освіти, їх взаємоузгодження та продуктивне використання в процесі життєдіяльності; 3) особистісний розвиток здобувача освіти здійснюється на основі їх суб'єктного досвіду, який необхідно постійно збагачувати.

Особистісно зорієнтоване навчання передбачає створення відповідного освітнього середовища, що вимагає, по-перше, демократизації взаємин між викладачем та студентом; по-друге, активізації ролі студента в розвитку його особистісних і професійних здібностей та якостей, посилення його суб'єктивних функцій [576]. Ефективна організація особистісно зорієнтованого навчання залежить від: розвитку свідомості особистості, структури її психічної діяльності, суб'єктності особистості (рефлексивного усвідомлення себе та своїх можливостей), духовності, довільності в поведінці та в організації психічних процесів особистості тощо.

Особистісно зорієнтований підхід є базовою ціннісною орієнтацією педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожним здобувачем освіти. Цей підхід вимагає ставлення до здобувача освіти як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей і того, щоб сам вихованець сприймав себе такою особистістю й бачив її в кожному з тих, хто оточує. Особистісний підхід передбачає ставлення педагогів і здобувачів освіти один до одного як до самостійної цінності, а не як до засобу досягнення своїх цілей. Це пов'язано з їхньою готовністю сприймати кожну людину як свідому й цікаву, визнавати за нею право бути несхожою на інших [349].

Особистісно зорієнтований підхід підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є основою створення в закладі вищої освіти освітньо-виховного середовища, організації педагогічно доцільного вербального та невербального спілкування, високої педагогічної майстерності викладацького колективу. Особистісно зорієнтований підхід стверджує, що в центрі професійного навчання перебуває здобувач освіти – його мотиви, цілі, потреба самовираження. Отже, призначення особистісно зорієнтованого підходу полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості здобувача освіти, його індивідуальні здібності, допомагати у становленні суб'єктності, соціальності, професійної ідентифікації, творчої самореалізації. Ефективність професійної особистісно зорієнтованої підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника значно зростає, коли здобувач освіти в процесі навчання бере активну участь у діагностиці саморозвитку, здійснює самооцінку, складає програму самовдосконалення та шукає шляхи

самореалізації.

Отже, використання особистісно зорієнтованого підходу до дослідження процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення передбачатиме чітке визначення індивідуально-психологічних характеристик і якостей здобувачів освіти, на які треба спиратися при організації освітнього процесу, та індивідуально-психологічних характеристик вразливих категорій населення для формування професійної готовності до роботи з ними.

Наступним, основоположним для нашого дослідження підходом конкретно-наукової методології є **компетентнісний**, що розкривається в сучасних наукових розвідках учених (Дж. Берч, І. Бех, Н. Бібік, О. Бондаренко, І. Драч, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, В. Желанова, І. Зимня, Дж. Каллаган, А. Кларк, Н. Кузьміна, А. Маркова, Д. Мак Келланд, Дж. Равен, О. Овчарук, Л. Петровська, О. Пометун, Л. Романовська, О. Савченко, В. Сластьонін, Г. Слосанська, С. Спенсер, Р. Уайт, Г.-Х. Хофманн, А. Шелтен та ін.).

Якість освіти в сучасній установі вищої освіти забезпечується за умови застосування в навчально-виховному процесі компетентнісного підходу, що передбачає: готовність науково-педагогічних працівників до реалізації змісту освіти, заснованого на формуванні ключових компетенцій; орієнтацію на компетентнісну модель сучасного майбутнього соціального педагога та соціального працівника як ядра методичної системи; модернізацію технологічного забезпечення і освітнього процесу, і системи роботи з науково-педагогічним персоналом; здійснення в комплексі методичної, інноваційної, дослідно-експериментальної роботи освітньої установи.

Компетентнісний підхід, за визначенням Л. Руденко, передбачає спрямованість на формування професійної компетентності майбутніх фахівців як інтегрованої характеристики, що охоплює знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід діяльності й моделі поведінки, які мають опанувати здобувачі освіти в процесі професійної підготовки для подальшої успішної діяльності. Формування професійної компетентності, стверджує дослідниця, і з цим не можна не погодитися, не лише забезпечить якісне вирішення професійних завдань, а й сприятиме самоорганізації особистості та діяльності

фахівців, виявленню й розвитку їхнього творчого потенціалу [446, с. 77].

Н. Циган, акцентуючи на тому, що професійна компетентність є сукупністю професійних якостей, знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійної діяльності, зазначає, що в процесі професійного становлення здобувачі освіти повинні опанувати компетентність сприйняття (здатність до спостереження, аналізу тощо), компетентність взаємодії (установлення взаємин і здійснення діяльності – аналіз ситуації, розуміння випадку, обмін інформацією, пояснення, аналіз із подальшим висновком, самостійне вирішення проблеми), комунікативну компетентність (установлення контакту, взаємодії, налагодження довірливих, доброзичливих відносин), рефлексивну компетентність (реконструкція процесу надання допомоги, мета якої – переконатися в правильності зробленого або того, що можна було зробити) [573].

Отже, професійна компетентність інтегрує теоретичну та практичну готовність особистості до діяльності й характеризує її професіоналізм.

Компетентнісний підхід зумовлений переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним є не просте накопичення майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок, а володіння навичками пошуку інформації, здатності до самоосвіти протягом навчання та професійної діяльності; необхідністю бути конкурентоспроможними, що вимагає від вищої школи надання майбутнім фахівцям елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, активно діяти, самовдосконалюватися.

Як зазначає І. Зверєва, компетентність майбутнього соціального педагога та соціального працівника формується не тільки завдяки отриманим знанням та апробованим навичкам і вмінням, але й на основі власної позиції фахівця, аналізу свого досвіду на рівні теорії, розуміння різних підходів до соціальної ситуації та вибору методів. У галузі соціально-педагогічної роботи компетенцію розглядають як знання та навички, необхідні для виконання специфічної ролі спеціаліста в межах організації або агенції, що допомагають їй виконувати свою місію. Розрізняють методологічний, інформаційний, комунікативний, соціальний і культурологічний рівні компетенції майбутнього соціального педагога та соціального працівника. До специфічних сфер

компетенції майбутнього соціального педагога та соціального працівника належать: задоволення потреб у повноцінному розвитку людини, захист і виховання людини; підтримка стабільності в житті людини; представництво інтересів людини; робота в команді тощо. Фактично компетенції майбутнього соціального педагога та соціального працівника реалізуються з орієнтацією на клієнта, його проблеми, потреби, інтереси, особливості віку [113].

Компетентнісний підхід у професійній освіті полягає в прищепленні й розвитку в здобувачів освіти набору ключових компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві. На відміну від терміна «кваліфікація», до компетенцій зараховують, крім суто професійних знань і вмінь, що характеризують кваліфікацію, ініціативу, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [25].

В. Раскалінос у науковій статті «Професійна підготовка соціальних педагогів на основі компетентнісного підходу» зазначає, що «підготовка на основі компетентнісного підходу передбачає створення спеціальних ситуацій та всебічних дії, що впливають на формування й розвиток компетенцій. Використання компетентнісного підходу в професійній підготовці здобувачів освіти сприяє досягненню кінцевого результату, що розуміється як сукупність у випускника ключових і професійних компетенцій, як єдності універсальних здібностей і готовності до здійснення діяльності та/або готовності вирішувати професійні завдання» [431]. І. Воронцова і О. Полежаєва відзначають, що компетентнісний підхід дозволяє представити професійну підготовку майбутніх фахівців як цілісний, безперервний, стійкий процес, кінцевим результатом якого є формування вмінь і компетенцій (а не отримання знань), наявність або відсутність яких і дає можливість судити про якість та ефективність навчання [72]. На думку вчених (В. Беспалько, І. Зимня, О. Лебедев, А. Пінський, А. Хуторський, С. Шишов), у якості цілей-результатів освітнього процесу, з позицій компетентнісного підходу, постають принципово нові освітні компоненти – компетенції, які є дидактичною одиницею засвоєння, такою формою поєднання знань, умінь, навичок, яка дозволяє справлятися з поставленими завданнями. В. Іванов у своїх дослідженнях зазначає, що поняття

«компетенція» включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які задаються щодо певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них [138].

У синонімічному аспекті поняття «компетентність» часто підміняють поняттям «компетенція». Однак аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що поняття «компетенція» і «компетентність» не є синонімами, а співвідносяться як загальне і конкретне. Компетенція – абстрактне поняття, яке визначає сукупність знань, умінь, навичок тощо, якими потрібен володіти фахівець певної галузі діяльності, що визначається нормативними документами; поняття, відірване від конкретної особи. А компетентність, за думкою Н. Агроніної та інших, становить уособлену характеристику особистості, міру володіння нею колом знань, умінь, навичок, досвіду в певному виді професійної діяльності. У наукових дослідженнях Н. Глузман зазначено, що компетентність – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ЗВО для виконання діяльності в певних професійних і соціально особистісних предметних галузях (компетенціях), яка визначається необхідним обсягом і рівнем знань і досвіду в певному виді діяльності [84]. В. Іванов у своїй науковій статті «Компетентнісний підхід в підготовці соціального педагога до професійної діяльності» виділив основні компоненти загальної професійної компетентності майбутнього соціального педагога: соціально-правову (знання й уміння у сфері взаємодії з громадськими інститутами та людьми), нормативно-правову (знання нормативно-правових документів та вміння застосовувати ці знання на практиці), персональну (готовність до професійного зростання і професійного самовдосконалення), спеціальну (готовність до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання, проводити самоаналіз професійної діяльності, здатність до самостійного пошуку і придбання нових професійних знань і умінь), аутокомпетентність (володіння технологіями подолання професійних деструкцій), екстремальну (здатність діяти в раптово ускладнених умовах) [138]. На думку автора, компетентність соціального педагога можна уявити як сукупність взаємопов'язаних компонентів: готовність до прояву компетентності; володіння

знанням змісту компетентності; досвід прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування; емоційно-вольова регуляція процесу й результату прояву компетентності [25].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що на цей час виявлено низку спроб визначити поняття «компетентність» з освітнього погляду як готовність. На думку В. Сластьоніна, готовність є основною педагогічною категорією, що сприяє більш повному розкриттю змісту професійної компетентності. За В. Масловим, компетентністю є готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки згідно із сучасними теоретичними надбаннями та кращим досвідом, наближення до світових вимог і стандартів [256].

Отже, на основі проведеного дослідження сутності та структурних компонентів понять «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності» можна стверджувати, що ці поняття мають і спільні, і відмінні риси. Вони збігаються в деяких аспектах, як-от: у схожості складної структури, наявності аксіологічного, когнітивного, операційного компонентів тощо в їхньому складі.

Проте зазначені поняття істотно відрізняються й не підміняють одне одного, бо готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді. Поняття «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності» розрізняються тим, що компетентність визнають поняттям із ширшим значенням, а готовність до діяльності розглядають як аспект компетентності, що містить певний комплекс компетенцій [179]. Компетентність є, на думку О. Боровкова, найвищим проявом готовності до професійної діяльності [45].

Отже, поняття «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність» перебувають у тісному взаємозв'язку, оскільки готовність забезпечує базис для формування компетентності. Ці поняття не є тотожними, а розуміються як зв'язок внутрішнього потенціалу та реального його втілення (внутрішньої сутності та зовнішнього вияву).

Досліджуючи професійну педагогічну діяльність, В. Баркасі наголошує

на тому, що професійна компетентність і готовність є основою, на якій базується професіоналізм і його найвищий вияв – професійна майстерність, якої з досвідом роботи може досягти кожен фахівець, здатний до саморозвитку, самовдосконалення у своїй діяльності [19].

На засадах компетентнісного підходу наразі в Україні розроблено й розпочато реалізацію стандартів освіти на всіх її рівнях, визначених у Законі України «Про освіту», зокрема на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота [398; 399; 402].

Отже, компетентнісний підхід буде покладений в основу розробки компетентнісної моделі готовності майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення.

Застосування *середовищного підходу* в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників досліджували М. Братко, О. Горчакова, В. Желанова, О. Караман, О. Керницький, С. Коношенко, О. Микитюк, С. Омельченко, Ж. Петрочко, А. Поляничко, А. Рижанова, С. Савченко, О. Севаст'янова, С. Харченко, О. Ярошинська та ін.

О. Севаст'янова зазначає, що середовищний підхід базується на комплексі науково-філософських уявлень про те, чим є особистість, середовище, як вони пов'язані між собою, яким може й повинно бути опосередковане управління процесом розвитку й формування особистості людини [470, с. 43]. Середовищний підхід тлумачить середовище як засіб і як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку людини, а не просто як умову чи чинник. Він є особливим способом пізнання й розвитку особистості, системою взаємодії з середовищем, яка перетворює його на засіб діагностики, проєктування і продукування результату. Середовищний підхід забезпечує створення простору, у якому завдяки цілеспрямованій діяльності уможливорюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення й перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе та соціуму. Середовищний підхід включає різні варіанти взаємодії з середовищем (сім'єю, різнопрофільними установами тощо).



Аналізуючи працю В. Мелешка, стає зрозуміло, що науковець наголошує на необхідності та важливості впровадження середовищного підходу в діяльність колективів, оскільки він спонукає до пошуку інноваційних технологій, залучення різноманітних засобів для розширення можливостей освітнього середовища, реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, активізує участь здобувачів освіти та педагогів у проєктній діяльності, роботі цільових центрів, наукових об'єднань, предметних гуртках [375, с. 24–27].

М. Братко характеризує середовищний підхід як «систему дій суб'єкта управління з освітнім середовищем вищого навчального закладу з метою набуття ним характеристик, які дозволять цьому середовищу успішно реалізувати поліструктурну освітню функцію» [645, с. 17]. О. Артюхіна представляє середовищний підхід як «сукупність дослідницьких процедур, які включають виявлення чинників, що створюють домінанту розвитку особистості, відповідно, тип середовища, установлення взаємовпливу організованого навчання й середовищних умов, породжують варіативні моделі поведінки та розвитку студентів, проєктування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, дозвіллевих середовищ» [6, с. 12]. В. Желанова трактує середовищний підхід у вищій педагогічній освіті як «стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього фахівця через створення певного середовища» [119, с. 101]. Середовищний підхід, який репрезентують Ю. Мануйлов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін. в інструментальному плані, становить систему дій суб'єкта із середовищем, які спрямовані на перетворення їх на засіб діагностики, проєктування й продукування виховного результату [503, с. 37].

В умовах модернізації української системи освіти, орієнтації на європейські «виміри» заклад вищої освіти сьогодні – це не тільки установа, що забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття майбутніми фахівцями – соціальними педагогами та соціальними працівниками вищої освіти, але й така установа, яка є агентом позитивних змін у суспільному середовищі громади, тим соціальним інститутом, який може впливати на темпи, якість і способи реалізації соціальної та економічної політики країни [472]. Тому в університетах у

контексті створення нової парадигми освіти, спрямованої на формування суспільно та професійно компетентної особистості, яка має чіткі громадські та професійні переконання, цінності, настановлення на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самореалізацію, самоствердження, «навчання впродовж життя», повинні створюватися відповідні умови. Це допомагатиме активізації взаємодії закладу вищої освіти із соціальним середовищем, зокрема, громадою, громадськими та культурними організаціями тощо.

Механізм реалізації окресленого вбачаємо не лише в оновленні змісту освіти, а й у перетворенні освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти на якісно організований простір (з прогресивними системами мотивації, цінностей, діяльності), здатний забезпечити умови суспільного та професійного становлення майбутніх соціальних працівників, який компетентно вирішує громадські та професійні проблеми й відзначається активною суспільною та професійною поведінкою, є носієм та транслює соціальні цінності в суспільство [471].

Ми поділяємо думку С. Совгіри на освітнє середовище окремо взятого закладу вищої освіти та розглядаємо його як сукупність спеціально створених умов, занурених в особливу соціокультурну атмосферу і спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, внутрішня частина якого перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня є інтеграцією освітньої діяльності ЗВО і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, партнерських зв'язків університету з різними підприємствами і організаціями, які доповнюють його навчальну і виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних і професійних якостей [502]. Виховне середовище вчені обґрунтовують як складне багатоаспектне утворення, що охоплює сукупність педагогічно-виховних чинників і умов, у яких відбувається особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуються активні виховні процеси та взаємини. Уважаємо, що виховним середовищем стає тоді, коли з'являється особистість, що засвоює і практично застосовує набутий соціальний, культурний, професійний досвід за рахунок сформованих індивідуальних потреб і здібностей. Соціальне та професійне становлення фахівця у виховному середовищі закладу вищої освіти

забезпечується за допомогою його активного залучення до суспільної значущої, науково-дослідної, управлінської та дозвілєвої діяльності [502].

За думкою О. Караман, завдяки використанню середовищного підходу до наукових досліджень та практичної діяльності заклади вищої освіти, інші органи, установи, організації перетворюються на відкриті соціально-педагогічні системи, у межах яких і стає можливою організація соціальної та соціально-педагогічної роботи, спрямованої на успішну соціалізацію та самореалізацію особистості.

Відповідно до результатів її дослідження щодо визначення межі та співвідношення педагогічної, соціальної та соціально-педагогічної систем окремого закладу середовище охоплює ту частину соціальної системи (або соціального середовища), яка володіє педагогічним та іншим потенціалом і може бути використана на користь генеральної мети соціальної або соціально-педагогічної роботи з конкретними категоріями населення. До цієї частини дослідниця включає різних суб'єктів – окремих індивідів, групи, соціальні інститути (владні, освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально захисні, релігійні, громадські та ін.), які, володіючи ієрархічними й однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для *організації* соціальної або соціально-педагогічної роботи із різними категоріями населення та *управління* цим процесом на рівні регіону і громади окремого закладу [159; 160, с. 298–304].

У межах середовищного підходу ми плануємо створення соціально-педагогічного середовища ЗВО з чітко визначеною структурою та суб'єктами для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Різні аспекти **інформаційного підходу** послідовно розглянуто в працях Г. Алексєєва, Н. Вінера, Т. Лупиніс, О. Повідайчик, В. Поліщук, О. Ракітова, К. Шеннона, У. Ешбі та ін. Проблеми інформаційної культури досліджували Г. Воробйов, Н. Гендіна, А. Ракітов, Е. Семенюк, М. Розенберг, Р. Хурум та ін. Основний зміст інформаційного підходу полягає у виділенні й дослідженні матеріального, гравітаційного, енергетичного та інформаційного аспектів дійсності [438].

Сутність інформаційного підходу полягає в тому, що при вивченні будь-якого процесу чи явища в природі чи суспільстві обов'язково виявляються інформаційні аспекти, інакше кажучи, усі об'єкти, процеси і явища за своєю суттю є інформаційними, бо пов'язані зі створенням, накопиченням, обміном чи використанням інформації, яка слугує підґрунтям соціальної комунікації [437]. Принцип інформаційності є основою інформаційного підходу, відповідно до якого: 1) інформація є універсальною, фундаментальною категорією; 2) практично всі процеси і явища мають інформаційну основу; 3) інформація – це носій змісту всіх процесів, що відбуваються в природі та суспільстві; 4) усі наявні в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер [583, с. 14].

Тісно пов'язаний із системним підходом інформаційний. Це дає змогу уявити сучасний світ як складну глобальну багаторівневу інформаційну систему, яку утворюють три взаємопов'язані системи нижчого рівня: «природа», «людина» і «суспільство», кожна з яких за своєю суттю є інформаційною. Центральне місце в інформаційній моделі сучасного світу посідає інформаційна система «людина», бо саме через неї взаємодіють такі інформаційні системи, як «природа» і «суспільство» [583, с. 15].

Інформаційний підхід як фундаментальна методологія набуває значного поширення через об'єктивні чинники: «наскрізний» характер інформації, яка проникає практично в усі сфери людської діяльності і супроводжує їх, стає однією з найважливіших категорій соціального розвитку; зростання обсягів інформації, вирішення проблем її доступності та ефективного використання; інформатизація суспільства; розвиток інформаційної техніки і технологій; становлення інформаційного суспільства, основним інтелектуальним продуктом якого є документи, інформація, знання.

Пізнавальні можливості інформаційного підходу полягають у тому, що предмет дослідження вивчають у контексті інформації, її численних виявів. Він передбачає використання пізнавальних можливостей інформаційної теорії, застосування методів, засобів, організаційних форм і технологій, вироблених інформатикою, для визначення специфічних рис предмета дослідження. Основний дослідний актив інформаційного підходу – це те, що всі об'єкти,

процеси та явища є за своєю сутністю інформаційні, оскільки пов'язані зі створенням, накопиченням, обміном або використанням інформації (відомостей, знання) для здійснення соціальної комунікації.

Інформаційний підхід у більш вузькому розумінні означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, яку розглядають як сукупність процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної обробки, зберігання, пошуку та поширення інформації (а також інших допоміжних процесів, які забезпечують ці основні процеси), застосовуваних комунікаційними посередниками (соціальними інститутами чи особами, які виконують посередницькі функції між джерелом інформації (автором твору чи документом) та його споживачами. Інформаційна діяльність для науковців – це невід'ємна складова частина творчого процесу, один з обов'язкових елементів наукового дослідження (наприклад, огляд наукової літератури з теми розвідки, спостереження, експерименту чи теоретичного умовиводу), основних способів досягнення мети та виконання завдань наукового дослідження, забезпечення достовірності його положень, висновків і рекомендацій [583, с. 14].

Інформаційний підхід визначає інформацію як головний ресурс науково-технічного й соціально-економічного розвитку, конструктивний чинник у процесі підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника.

З позицій інформаційного підходу розглядає проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників Г. Локарева. Науковиця вважає, що «інформаційні підходи до різних сфер суспільної життєдіяльності в даний час знаходяться на новому витку актуальності» [235, с. 82]. У контексті інформаційного підходу дослідниця виділяє чотири основних аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до професійного спілкування: 1) інформаційне забезпечення змісту підготовки, що становить основу процесу підготовки; 2) інформаційні потоки в професійному спілкуванні, що характеризують процес безпосереднього спілкування в контексті соціально-педагогічної діяльності; 3) інформаційні засоби навчання, до яких Г. Локарева зараховує такі засоби отримання

інформації, як комп'ютерна техніка, аудіо- та відеозаписи тощо; 4) художньо-естетична інформація, яка є доцільною і в освітньому, і у виховному процесах формування професійного спілкування майбутнього спеціаліста [235, с. 82]. Тож, інформаційний підхід наразі є актуальним та вимагає більшого розширення, проведення досліджень у цій сфері, адже професія соціального педагога потребує постійного здобуття знань, соціальної мобільності, креативності та творчості.

Також інформаційний підхід дозволяє дослідникам і практикам оцінювати ризики інформаційного суспільства, пов'язані з негативним інформаційним впливом на особистість та проєктувати й використовувати технології спротиву (протистояння).

Так, сучасні дослідники інформаційно-психологічної війни на сході України (О. Караман, В. Курило, С. Савченко та ін.) активно вивчають чинники, механізми, технології, методи, засоби негативного інформаційно-психологічного впливу на особистість учнівської та студентської молоді в умовах зовнішньої інформаційної агресії; розробляють зміст, форми, методи, засоби, технології соціально-педагогічного спротиву цьому новому явищу в діяльності закладів освіти [161; 214; 215; 451].

Отже, відповідно до інформаційного підходу нами буде обґрунтована та сформована інформаційна компетентність майбутнього соціального педагога та соціального працівника як компонент його професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення.

**Четвертий рівень** методології пізнання порушеної нами проблеми – **технологічний** – містить технологію й техніку дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наявного знання (ця технологія буде представлена в 4 розділі при описі ходу й результатів експериментальної діяльності). Крім технології самого дослідження, вважаємо за доцільне розглянути на технологічному рівні **технологічний підхід** до проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Нині проблеми *технологічного підходу* (наступний науковий підхід на конкретно-науковому рівні методології пізнання обраної нами проблеми) розробляють А. Алексюк, В. Бондар, В. Беспалько, М. Бершадський, Р. Вайнола, М. Гриньова, В. Гузеєва, О. Карпенко, Л. Коваль, М. Кларіна, І. Підласий, В. Петрович, Г. Селевко, С. Смирнов, І. Смолюк, М. Чепіль, Д. Чернилевський, О. Шапран, Л. Фрідман, Г. Щука та ін.

Технологічний підхід, на думку В. Курила та Г. Щуки, становить «метод пізнавальної та управлінської діяльності, що дозволяє за допомогою об'єкта-замінника системи адекватно й цілісно відобразити її сутність, найважливіші якості та засоби» [216]. Цей підхід розглядається як «комплекс наукових та інженерних знань, втілених в способах і засобах праці, наборах матеріально-речових факторів виробництва, видах їх поєднання для створення певного продукту або послуги», а у вузькому – як «набір способів, засобів вибору і здійснення керуючого процесу з множини можливих його реалізацій» [546].

Так, Б. Лихачов трактує поняття «педагогічна технологія» як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний вибір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховання.

О. Карпенко, розкриваючи прояви нових підходів у професійній освіті майбутнього соціального педагога та соціального працівника, наголошує на обов'язковості врахування в системі професійної освіти технологічного підходу, який передбачає гнучке інструментальне управління освітнім процесом [165].

Технологічний підхід охоплює низку напрямів у дидактиці вищої школи: діалогове й модульне навчання, контекстне навчання та навчання шляхом вивчення типових соціальних завдань, проблемно-модульне навчання, імітаційне та ігрове моделювання. Говорити про технологізацію як про технологічний рівень професійно-педагогічної діяльності можна за умови, якщо вона відповідає вимогам діагностування, відтворення, гарантованості результату, вмотивованості, алгоритмізації, можливості тиражування й перенесення в нові умови. Технологічний складник освіти пов'язаний, передусім, із розвитком особистості, яка готова до оволодіння різними видами професійної майстерності, до самовдосконалення, постійного самооновлення, спрямованого на успіх, яка прагне знайти вихід з будь-якої ситуації. Зрозуміло,

що формування саме такого фахівця відповідає викликам часу [231].

Технологічний підхід містить мету, функції, засоби, принципи, етапи, процедури й результат [150].

Об'єктами технологізації навчання є всі основні компоненти цього процесу: мета, зміст, методи, прийоми, способи і форми взаємодії викладачів і студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу. При технологічному підході до навчання мета розглядається як центральний компонент, який дозволяє точно визначити ступінь її досягнення. Поставлена мета до навчання при технологічному підході дозволяє розробити адекватні їй методи навчання та контролю.

Сутність технологічного підходу полягає в попередньому проєктуванні, з урахуванням мети, необхідних етапів освітнього процесу, результатом якого є засвоєння студентами знань, умінь і навичок. На відміну від методичних розробок занять, орієнтованих на викладача, педагогічні технології орієнтовані на тих, кого навчають, тому алгоритмізація та послідовність дій за технологічним підходом спрощує діяльність студентів під час семінарів і практикумів.

Забезпечення співробітництва викладача і студентів; конструювання навчальної діяльності, що розкриває суб'єктивний досвід студентів, поглиблює й розширює педагогічні знання; стимулювання майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до використання сучасних засобів для виконання завдань; оцінювання не лише кінцевого результату, а й процесу їхньої діяльності тощо – усе це характерно для технологічного підходу [229].

Проаналізувавши праці науковців, зазначимо, що технологічна підготовка майбутнього соціального педагога та соціального працівника – це складова частина професійної підготовки, що пов'язана з вивченням основ технології діяльності, набуттям технологічних знань, виробленням умінь, навичок, компетенцій із використання технологічного інструментарію, розробки, упровадження технологій і вирішення різноманітних технологічних завдань.

Мета технологічної підготовки – формування технологічної компетентності фахівця. Н. Манько виокремлює в структурі професійної компетентності технологічну компетентність, визначаючи її як «функційну



систему креативно-технологічних знань, здатностей і стереотипів інструментальної діяльності з перетворення педагогічної діяльності» [252].

Технологічна компетентність майбутнього соціального педагога та соціального працівника репрезентована професійно-спеціальним ядром, когнітивно-творчою здатністю займатися самоосвітою, творчо-конструкторською діяльністю в межах технологічної освіти.

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми сприяв визначенню Ю. Дорохіним таких основних рівнів технологічної компетентності майбутнього соціального педагога та соціального працівника: *аналітичного* (виконання технологічних завдань у процесі технологічної діяльності, здатність аналізувати на всіх етапах діяльності; розвиток творчих здібностей); *аксіологічного* (ціннісно-смысловий – здатність виховувати в дітей цінності й любов до праці, результатів своєї діяльності та інших); *методичного* (здатність ефективно організовувати соціально-педагогічний процес, звертаючи увагу на індивідуальні особливості вихованців; уміло вибирати способи здійснення; діяльності); *рефлексивного* (здатність до соціального навчання й виховання дітей і дорослих; аналізу в процесі діяльності); *прогностичного* (здатність прогнозувати хід і результати діяльності; передбачати незаплановані варіанти діяльності, проводити роботу ефективно); *оцінного* (здатність оцінювати якість діяльності, її значущість); *комунікативного* (здатність спілкуватися з клієнтами в процесі взаємодії); *соціального* (здатність виділяти суспільну значущість виконаних робіт) [104].

Отже, використання технологічного підходу дозволить нам, з одного боку, спроектувати технологію професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, з другого – визначити зміст і механізми формування технологічної компетентності здобувачів.

Узагальнюючи аналітичний матеріал другого напрямку аналізу наукової літератури щодо розкриття методологічних засад професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, ми представили методологічну конструкцію дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із

вразливими категоріями населення як сукупність наукових підходів на чотирьох рівнях методології: філософському – аксіологічний підхід; загальнонауковому – системний та діяльнісний підходи; конкретно-науковому – особистісно зорієнтований, компетентнісний, середовищний, інформаційний підходи; технологічному – технологічний підхід.

**Третім напрямом** нашої дисертаційної праці в межах підрозділу 1.1 став аналіз наукових публікацій, монографій, дисертацій, навчально-методичної літератури, що характеризують стан та особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із різними категоріями населення.

У педагогічній науці здійснено низку дисертаційних праць з проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності: професійна підготовка в умовах неперервної освіти (В. Поліщук) [363]; педагогічні засади особистісного розвитку в процесі професійної підготовки (Р. Вайнола) [53]; підготовка до соціально-правової діяльності (І. Ковчина [183], Я. Кічук [172]); формування готовності до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець [232]; Н. Шпиг [595]); підготовка в закладах вищої освіти (Л. Міщик) [288]; підготовка до науково-дослідницької діяльності (О. Повідайчик) [354]; формування професійної культури (Т. Спіріна [520], О. Макеєва [246]); підготовка до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості (О. Межирицький) [267]; підготовка до консультативної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін (О. Пожидаєва) [356]; підготовка до професійного самовдосконалення засобами проєктної діяльності (О. Моренко) [290]; підготовка до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору (Л. Пундик) [427]; підготовка до використання казкотерапії в професійній діяльності (О. Філь) [558]; підготовка до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації (О. Сташук) [522]; підготовка до розв'язання конфліктів у професійній діяльності (С. Калаур) [149]; підготовка до роботи в територіальних громадах (Г. Слосанська) [500]; підготовка до використання інноваційних технологій у професійній сфері (Л. Пахомова) [336] та ін.

Також існує чимало досліджень, присвячених підготовці майбутніх

соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення: дітьми з обмеженими можливостями (О. Бацман [24], Ю. Колодійчук [186], Г. Першко [345]); людьми похилого віку (Т. Голубенко [86], Ю. Мацкевич [264]); девіантними та важковиховуваними підлітками (М. Волошенко [71], Р. Козубовський [185], В. Костіна [194], М. Малькова [249]; О. Чусова [585]); учнівською молоддю (С. Пащенко [337]); наркотично залежними старшокласниками (О. Тютюнник [550]); неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням (В. Анголенко) [2]; із сім'єю (О. Белоліпцева [33], О. Водяна [67], М. Дужа-Задорожна [106], О. Міхєєва [287], О. Луганцева) [237], Л. Шпільчак [596]); з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування (І. Галатир [81], І. Манохіна [251]; дітьми з адиктивною поведінкою (О. Клочко) [177], Н. Синюк [474]; до роботи з педагогічно занедбаними підлітками (М. Ярошко) [640]; з обдарованими дітьми (К. Беляєва [34], О. Ветрова [58], О. Михайленко [284]; з молоддю (О. Безпалько [28], Л. Горбань [90], О. Лапа [221], К. Червоненко [577], Р. Чубук [584]); з клієнтами соціальних центрів матері і дитини (А. Шеремет) [593]) та ін.

Відповідно до завдань третього напрямку аналізу літературних джерел у цьому підрозділі дослідження нами також було зроблено додатковий стислий огляд навчально-методичної літератури. Сьогодні результати систематизації педагогічного досвіду викладацьких і дослідницьких колективів кафедр закладів вищої освіти, які забезпечують процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, широко представлені в науковій і навчально-методичній літературі та нормативних документах. Серед джерел навчально-методичного характеру, що відображають такий напрям професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, як робота із вразливими категоріями населення, є навчально-методичні комплекси за спеціальністю 231 «Соціальна робота» [506; 509; 514], програми і методичні рекомендації з викладання дисциплін [100; 277; 313; 314; 319–324; 439; 505–507; 547], програми освітніх тренінгів [95; 259–262; 293; 294; 415; 435; 523].

Забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та

соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення літературою науково-методичного, навчально-методичного та довідкового характеру складається із сучасної соціологічної, психологічної, педагогічної, соціально-педагогічної, правової літератури.

Науково-методичну й навчальну літературу в галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи, що містить інформацію про професійну роботу із вразливими категоріями населення, можна умовно розділити на кілька типів: 1) посібники із соціальної педагогіки і соціальної роботи, що охоплюють весь курс у загальному вигляді, 2) посібники із соціально-педагогічних дисциплін практичного характеру (технології і методики роботи) і 3) навчально-методична література, безпосередньо присвячена соціальній і соціально-педагогічній роботі із вразливими категоріями населення.

Особлива роль вразливих категорій населення в теорії і практиці соціальної педагогіки і соціальної роботи зумовила важливе місце інформації про неї в змісті професійної підготовки фахівців, тому відповідні розділи включені в усі сучасні популярні навчально-методичні підручники й посібники із соціальної педагогіки і соціальної роботи [27; 48; 74; 75; 78; 130; 152; 168; 202; 253; 254; 291; 330; 331; 462; 464; 504; 506; 507; 509; 513]. Конкретним технологіям і методикам роботи із вразливими категоріями населення присвячено окремі розділи посібників [64; 78; 121; 145; 156; 157; 203; 272; 316; 515; 540]. Питання соціально-педагогічної та соціальної роботи із вразливими категоріями населення також усебічно висвітлюються в хрестоматійній літературі й довідкових виданнях [95; 113; 120; 146; 236; 275; 259–262; 293; 327; 374; 435; 508; 510; 511; 518; 519; 523].

Аналіз зазначених вище дисертаційних робіт, навчально-методичної літератури показав, з одного боку, наявність у вітчизняному освітньо-науковому просторі достатньої бази для подальшого вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із різними категоріями клієнтів і населення, з іншого – відсутність спеціального дослідження, яке б на науково-теоретичному, практичному, технологічному й експериментальному рівнях розкривало обрану нами тему, присвячену професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів

та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в нових соціально-економічних, політичних, нормативно-правових реаліях. Це підтвердило правильність обрання теми дисертаційної праці, її актуальності та необхідності розв'язання.

Отже, здійснений нами в підрозділі 1.1 аналіз професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як наукової проблеми дозволив зробити низку висновків відповідно до трьох напрямів аналізу наукової, правової та навчально-методичної літератури з різних галузей.

Відповідно до *першого* напрямку опрацювання літератури проаналізовано сутність ключових понять дослідження «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального педагога та соціального працівника», «готовність до професійної діяльності» та встановлено, що в освітньо-науковому полі ці поняття трактуються таким чином:

*підготовка* – це процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти;

*професійна підготовка* – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в певній галузі;

*професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників* – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи;

*готовність до професійної діяльності соціального педагога та соціального працівника* – це інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що поєднує мотиваційно-ціннісний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний складники та дозволяє успішно виконувати професійні завдання в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Отже, *професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників* – це цілеспрямований процес і результат формування

готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, спрямований на оволодіння сукупністю ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань у галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Згідно з *другим напрямом* аналізу наукової літератури щодо розкриття методологічних засад професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників представлено *методологічну конструкцію дослідження* проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як сукупність наукових підходів на чотирьох рівнях методології: філософському – аксіологічний підхід; загальнонауковому – системний та діяльнісний підходи; конкретно-науковому – особистісно зорієнтований, компетентнісний, середовищний, інформаційний підходи; технологічному – технологічний підхід.

У межах *третього напрямку* проаналізовано дисертаційні роботи, монографії, наукові публікації, навчально-методичну літературу, які характеризують стан та особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з різними групами населення, у результаті чого встановлено, що у вітчизняному освітньо-науковому просторі існує достатня база для подальшої розробки проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із різними категоріями клієнтів і населення, водночас констатовано відсутність спеціального дослідження, яке б на науково-теоретичному, практичному, технологічному й експериментальному рівнях розкривало б обрану нами тему, присвячену професійній підготовці майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до роботи із вразливими категоріями населення в нових соціально-економічних, політичних, нормативно-правових реаліях. Це стало підтвердженням правильності обрання теми дисертації, її актуальності та необхідності розв'язання.

## **1.2. Міжнародний та вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

Вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду соціальної роботи та соціальної педагогіки є одним з найважливіших інструментів розроблення й упровадження нових ідей, які дають змогу глибше осмислити специфіку професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, упровадити в освітній процес ефективні концепції, що пройшли випробування часом у вітчизняному та міжнародному освітньо-науковому просторі: глобалізація з урахуванням національної специфіки, поєднання теорії та практики, міждисциплінарна інтеграція, а також інноваційні технології.

Оскільки проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників реалізується в Україні не так давно, велике значення для нас має вивчення досвіду вирішення цієї проблеми в зарубіжних країнах.

А тому продовження дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в науковій, правовій, навчально-методичній літературі в цьому підрозділі дисертації вбачаємо в трьох напрямках: *по-перше*, простежити історичні передумови виникнення та розвитку професії «соціальний педагог» / «соціальний працівник»; *по-друге*, узагальнити моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за кордоном та в Україні; *по-третє*, встановити особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення в закордонних та українських закладах вищої освіти.

Перейдемо до аналізу обраної нами проблеми відповідно до **першого напрямку** дослідження – розкриття історичних передумов виникнення та розвитку професії «соціальний педагог» та «соціальний працівник».

Соціальну роботу як професію в різноманітних джерелах датовано кінцем XIX – початком XX ст. Це пояснюють тим, що «професіоналізацію» соціальної сфери одні вчені пов'язують з виникненням спеціальної

підготовки соціальних працівників, другі – з появою фахових асоціацій, треті – з розвитком наукових підходів у соціальній роботі та визначенням її фахових меж, інші – з появою державної системи соціального забезпечення. Ці процеси мають у різних країнах свою історію та свій розвиток [29].

Науковці вважають головними причинами появи професії у сфері соціальної роботи, по-перше, розпад єдиного співтовариства, пов'язаного загальними принципами і нормами співіснування; по-друге, урбанізацію та індустріалізацію; по-третє, збільшення соціальних зв'язків і стосунків між людьми [203, с. 19].

До появи таких соціальних проблем, які не можна було вирішувати методами, вживаними в традиційному суспільстві, призвели: швидкість індустріального розвитку в країнах Європи та США, урбанізація, що збільшила в суспільстві частку маргінальних прошарків населення, недостатньо адаптованих до життя в місті, розрив традиційних соціальних зв'язків у стосунках між людьми, між людиною і суспільством [190; 202].

Першими країнами, де соціальна робота оформилась як особливий вид діяльності, а згодом була поставлена на професійну основу, вважають Великобританію та США. Така думка не є безперечною. Якщо пов'язувати професіоналізацію з виникненням спеціальної підготовки соціальних працівників, то слід уважати Голландію та Німеччину відправним пунктом історії соціальної роботи, оскільки в Німеччині початком професійної підготовки соціальних працівників вважається 1893 р., коли був відкритий курс «Групи дівчат та жінок для соціальної допомоги та опіки». У 1899 р. А. Саломон розробила однорічну програму підготовки соціальних працівників, а в 1908 р. вона відкрила в Берліні жіночу школу соціальної роботи з дворічною програмою. У 1912 р. у Німеччині вже нараховувалося 12 шкіл, де готували соціальних працівників. У Голландії перший орієнтований на підготовку фахівців соціальної роботи навчальний заклад «Навчальний інститут соціальної роботи» було засновано групою голландських соціальних реформаторів у 1899 р. в Амстердамі. Тільки через чотири роки, у 1903 р., був заснований перший навчальний заклад для підготовки соціальних працівників (Лондонська школа соціології) у Великобританії. У США соціальна робота виникла ще



пізніше й розвивалася під впливом британських традицій [75, с. 43–47]. Якщо пов'язувати професіоналізацію з появою фахових асоціацій, розвитком наукових підходів у соціальній роботі та визначенням її фахових меж, з появою державної системи соціального забезпечення, то можна назвати Швецію однією з основоположниць соціальної роботи. Адже у Швеції перша фахова асоціація Центральна асоціація соціальної роботи (Centralförbundet för socialt arbete, CSA) з'явилася ще в 1903 р. [655]. Щодо Великобританії, то Британська асоціація соціальних працівників у 1995 р. відзначила сторіччя медичної соціальної роботи, оскільки в 1895 р. у королівському госпіталі було створено спеціальні посади «елмонерів» (добровільних помічників).

Ф. Дей поєднує початок професіоналізації соціальної роботи зі створенням у 1913 р. спеціального бюро із соціальної роботи в рамках Міжуніверситетського бюро професій [651]. Г. Попович стверджує, що визнання соціальної роботи як самостійної професії відбулося в США 1915 р. [331]. Т. Шанін зауважує, що поняття «соціальний працівник» стали вживати наприкінці XIX – початку XX століття. Але як самостійна професія та академічна дисципліна соціальна робота цілком затвердила себе лише після Другої світової війни [586, с. 20–21].

І тільки XXI століття з його глобалізаційними процесами та ідеями транснаціональної демократії спричинило справжню інтернаціоналізацію соціальної роботи та освіти. На думку А. Тассе (Мавританія), вплив глобалізації на мікрорівень і зростання числа дітей та літніх людей, які живуть у злиднях, поглиблення соціальної несправедливості, збільшення збройних конфліктів та стихійних лих по всьому світу, секс-торгівля жінками та дітьми, організована злочинність та інші проблеми поставили фундаментальні питання для міжнародних організацій, зокрема для професійних асоціацій соціальних працівників і викладачів соціальної роботи [694]. Певною відповіддю на ці виклики став документ «Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій», оприлюднений у березні 2012 р. Ключова ідея цього документа полягає в «просуванні нового світового порядку, який зробить реальністю повагу до прав людини та її гідності, а також призведе до появи іншої структури відносин між людьми» [695].

Важливу роль у становленні соціальної роботи як професії відіграють фахові асоціації соціальних працівників, які діють на національному, регіональному (наднаціональному) та глобальному рівнях.

Ключовими фаховими міжнародними організаціями в галузі соціальної роботи можна вважати Міжнародну федерацію соціальних працівників (МФСП) та Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи (МАШСР). Обидві організації (разом із Міжнародною Радою із соціального добробуту) були утворені ще 1928 р. у вигляді Міжнародного постійного секретаріату соціальних працівників і суттєво прислужилися інтернаціоналізації соціальної роботи [462].

Зобов'язання створити глобальну мережу регіональних центрів для дослідження умов, які сприяють досягненню позитивних результатів щодо соціального розвитку, взяли на себе Міжнародна федерація соціальних працівників, Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи та Міжнародна рада з питань соціального добробуту. На світовому конгресі із соціальної роботи в Мельбурні (2014 р.) було підведено перші підсумки втілення нової професійної платформи, оприлюднено перший звіт.

Розробка та ухвалення світових пріоритетів проходили на тлі фахових дебатів щодо доцільності формулювання глобальних підходів для соціальної роботи, яку вважають укоріненою в національну культуру. Широка публічна дискусія, залучення представників різних країн, національних і регіональних асоціацій соціальних працівників дали змогу підготувати документ, що виходить за межі традиційного розуміння соціальної роботи і містить питання охорони здоров'я, довкілля та сталого розвитку тощо, орієнтується передусім на розвиток людського капіталу, а не на філософію патерналістського соціального забезпечення.

В історії професійної соціальної роботи як теорії та практики завжди існували дві ключові парадигми – індивідуальна (психологічна школа) та соціальна (соціологічна школа). Якщо перша школа зосереджується на веденні випадку клієнта, то друга намагається вплинути на його соціальне становище через зміну умов життя, орієнтується на структурні чинники складної життєвої ситуації [464].

У липні 2014 р. під час світового конгресу із соціальної роботи в Мельбурні було схвалено нове міжнародне визначення соціальної роботи, яке дістало назву «глобального визначення професії соціальної роботи» [665]. Воно тепер звучить таким чином: «Соціальна робота – це заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце в соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальними і гуманітарними науками, а також місцевими знаннями соціальна робота залучає людей і структури для вирішення життєвих проблем та підвищення добробуту».

На відміну від попереднього міжнародного визначення, що було чинним у 2001 – 2014 рр., у новому наголошено, що соціальна робота – це не лише професійна практика, а й академічна дисципліна. Якщо раніше мова йшла про те, що соціальна робота спирається на теорії людської поведінки (фактично – психологічні теорії) та теорії систем (соціологічні теорії), то нині йдеться про наявність власних теорій соціальної роботи і опертя на більш широкий спектр гуманітарного знання (наприклад, під час дискусій наголошено, що важливими є філософські ідеї гуманізму, соціальної справедливості тощо), з одного боку, і на місцеві знання – з другого.

Отже, у зарубіжній науковій літературі сформувалось уявлення про міжнародну соціальну роботу як про транснаціональну діяльність (діяльність понад кордони) соціальних працівників і тих, хто представляє професію соціальна робота, щодо підвищення добробуту людей і поваги до їхньої гідності [464].

Щодо появи професії «соціальний педагог», то тут усе набагато складніше. Спочатку сформувалася соціальна педагогіка як галузь гуманітарного знання на межі XIX – XX століть. Більшість науковців пов'язує її становлення з ім'ям Пауля Наторпа та його книгою «Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності» (1899). Трансформаційні процеси кінця XIX століття, пов'язані з індустріалізацією країн Європи та урбанізацією їхнього населення, призвели до розвалу морально-етичних традицій

патріархальної сім'ї та активізації негативних соціально-етичних тенденцій у житті людей. Церква, яка до цього відігравала роль традиційного вихователя, втратила керівні позиції у вихованні особистості, бо була відокремлена від держави.

Основним об'єктом соціально-педагогічної діяльності стають діти та молодь – найбільш незахищена та вразлива група населення того часу. Однією із дат заснування та розвитку професійної соціально-педагогічної роботи можна вважати 1909 р., коли було засновано окремий напрям соціальної роботи – спеціалізоване соціальне навчання (Франція), контролювальним органом якого стало Міністерство народної освіти Франції. Мета такого навчання – академічна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи та подальший науковий супровід соціально-педагогічної діяльності країни. На цей крок і розвиток соціально-педагогічної роботи вплинула книга М. Річмод «Соціальні діагнози», яка вказувала на необхідність доповнити суто соціальну допомогу виховним впливом, розвинути методику групової праці і виховання для самодопомоги та ефективної соціалізації особистості [152, с. 59].

Створення Міжнародної асоціації соціальних педагогів (Association Internationaldes Éducateursde Jeunes Inadapté (AIEJI)) у 1951 р. стало, на наш погляд, наступною подією, яка вплинула на розвиток соціально-педагогічної діяльності. Після кількох зустрічей між представниками різних європейських країн після Другої світової війни була заснована АІЕІ як колективна міжнародна відповідь на проблему, яка охопила всю Європу, – велика кількість дітей і молоді, бездомних, що залишилися без піклування або без батьків. Сьогодні це міжнародна організація, яка сприяє: створенню національних асоціацій соціальних педагогів у європейських країнах; контактам і обміну у навчанні фахівців з різних країн; розвитку і використанню знань за допомогою досліджень, публікацій, обміну документацією у сфері соціальної освіти; співпрацює з ООН та її спеціалізованими установами, міжнародними, національними та іншими організаціями [643]. А саме поняття «соціальний педагог» – фахівець, який працює у сфері соціальної роботи і виховної діяльності, з'явилося в обігу лише після створення вищих спеціальних шкіл соціальної педагогіки в 1966 – 1967 н. р. (Німеччина) [330, с. 260].

Отже, виникнення фаху «соціальна педагогіка» та «соціальна робота» важко пов'язати з конкретною датою. На думку авторів навчального посібника «Вступ до соціальної роботи» І. Грига, І. Миговича, Т. Семигіної, раціональніше розглядати появу фаху як історичний процес, який у своєму розвитку подолав такі етапи професіоналізації: 1) перетворення діяльності на основне заняття для певної групи людей; 2) організація спеціальних навчальних закладів для підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; 3) політична кампанія, спрямована на прийняття законодавчих актів щодо надання професійній асоціації офіційних повноважень; 4) розроблення й затвердження етичного кодексу професії [75, с. 38].

Кульмінацією історичного розвитку уявлень про соціальну роботу як спеціальну професійну підготовку стало глобальне визначення соціальної роботи: це заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Це дозволяє освітянам і науковцям усього світу визначати й використовувати досвід, моделі, зміст та технології професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у єдиному контексті.

Розкриваючи **другий напрям** аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, узагальнимо різні моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за кордоном та в Україні.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до професійної діяльності – дуже складне завдання, адже в кожній країні завжди існували специфічні (характерні тільки для цієї конкретної країни) підходи до реалізації глобальних цілей, вирішення соціальних проблем, надання різного роду соціальної допомоги, яка має свої особливості залежно від складності суб'єкта, різноманітності функцій і сфер діяльності майбутнього соціального педагога та соціального працівника. Саме тому держави й навчальні заклади формують власні інноваційні моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, що відображено в численних публікаціях та дисертаційних працях із зазначеної проблеми: І. Бондарук («Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності») (2013) [39]; Л. Віннікова («Система підготовки

соціальних працівників у вищих навчальних закладах США» (2003) [63]; Н. Собчак («Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США» (2004) [501], Н. Гайдук («Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади»)) (2005) [77]; Н. Микитенко («Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади» (2006) [283]; О. Ольхович («Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади» (2008) [311]; Н. Видишко («Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади» (2010) [59], О. Пічкарь («Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії» (2002) [353]; О. Загайко («Підготовка працівників соціальних служб для середніх, загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії» (2008) [122]; А. Кулікова («Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції» (2009) [213]; А. Попова («Зміст і форми організації підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в університетах Швеції» (2017) [370], Т. Логвиненко («Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція» (2016) [233]; Г. Лещук («Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції» (2009) [227]; О. Пришляк («Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини» (2008) [376]; М. Дужа-Задорожна («Професійна підготовка соціальних педагогів до роботи з сім'єю у вищих навчальних закладах Німеччини» (2014) [106], О. Павлішак («Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії» (2008) [333]; Г. Слозанська («Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії» (2011) [498] та ін. Ученими виявлено, що, незважаючи на зумовлені національною специфікою відмінності, базові засади навчання фахівців соціальної роботи є спільними для багатьох країн світу та визначаються специфікою соціальної освіти й загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників.

Перші школи соціальної роботи виникли в Англії, Німеччині, США, Франції, Швеції наприкінці XIX століття. Однак активний їх розвиток почався

лише в другій половині XX століття. Головними передумовами для цього стали, з одного боку, зростання добробуту країн, з іншого – усвідомлення того факту, що для повноцінної роботи законів, які забезпечують права громадян, потрібно, щоб вони впроваджувалися в життя на рівні окремої людини, з урахуванням її особистих життєвих обставин. Саме це стало найважливішим завданням і основним видом діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників.

Зазначимо, що на розвиток соціальної роботи і становлення системи підготовки майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників значний вплив мали економічні та соціальні умови кожної окремої країни. Так, найбільш сильний вплив на розвиток соціальної роботи мав процес індустріалізації в Бельгії, Франції, Італії, Іспанії, Туреччині, Німеччині, Югославії. У таких країнах, як Данія, Англія, Італія, Швеція, Фінляндія на розвиток освіти у сфері соціальної роботи спостерігається значний вплив процесу соціального реформування. Між Першою і Другою світовими війнами освіту у сфері соціальної роботи розпочали такі країни, як Бельгія, Данія, Ірландія, Ізраїль, Італія, Греція, Угорщина, Норвегія, Іспанія, Португалія, Фінляндія, Чехословаччина, Естонія. Після Другої світової війни до них приєдналися Ісландія, Туреччина, Югославія, Норвегія. У післявоєнний період освіта у сфері соціальної роботи розвивалась паралельно та відповідно до системи соціального забезпечення. Тріумф системи соціального забезпечення значно посилив інтерес урядів європейських країн до соціальної роботи та освіти, представляючи соціальних педагогів та соціальних працівників будівниками «нового прекрасного світу» [269].

М. Сатка, відзначаючи значну різноманітність моделей підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, визначає три великі групи країн за типом підготовки [650, с. 17]. До першої групи належать країни (Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція), де підготовка соціальних працівників здійснюється поза системою університетської освіти. У другу групу входять країни, у яких розвинутий і університетський, і позауніверситетський типи підготовки. Це, зокрема, Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина. У країнах, які ввійшли до третьої групи (Естонія, Фінляндія, Великобританія, Ісландія, Швеція, США, Україна) підготовка фахівців для

соціальної сфери здійснюється переважно в університетах [39; 650].

У різних країнах існують суттєві відмінності в характері управління соціальною освітою. Для таких країн, як Ізраїль, Ісландія, Італія, Німеччина, Швейцарія, характерна повна відсутність централізованого нагляду за навчанням фахівців. Навчання соціальної роботи регулюється за допомогою законодавства в Данії, Фінляндії, Франції та Іспанії. В Австрії, Бельгії, Греції, Люксембурзі, Нідерландах, Португалії, Швеції контроль за діяльністю навчальних закладів здійснюють відповідні уповноважені органи – міністерство освіти, міністерство охорони здоров'я та ін. У США та Великобританії ці функції виконують спеціально створені координаційні органи (у США – Рада з освіти в соціальній роботі, у Великобританії – Центральна рада з питань навчання й підготовки в соціальній роботі). У деяких країнах навчальні заклади з підготовки фахівців соціальної сфери фінансує держава (Данія, Фінляндія, Греція, Ісландія, Ірландія, Туреччина, Великобританія). У Нідерландах, наприклад, школи соціальної роботи є винятково приватними. В інших країнах навчальні заклади соціальної освіти фінансуються за рахунок і державних, і приватних коштів (США, Португалія, Іспанія та ін.).

Незважаючи на тісний зв'язок системи навчання соціальної роботи з різними національними соціальними, економічними, політичними та юридичними умовами, незмінною в більшості країн залишається мета професійної освіти – підготовка професійно компетентних фахівців. Спільними для всіх країн є також базові засади навчання соціальної роботи, які визначаються цілями, змістом та функціями професійної діяльності, а також специфічними рисами соціальної освіти: гуманістичною спрямованістю, універсальністю та консервативністю [93].

Досвід професійної підготовки соціальних працівників у США досліджували Л. Віннікова, Н. Гайдук, В. Гріффіс, І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, Ч. Казетта, Дж. Кросс, І. Мигович, Л. Міщик, О. Ольхович, В. Полтавець, Дж. Раймонд, Н. Собчак, Л. Шульмана та ін.

Система підготовки в закладах вищої освіти США має багаторівневий характер: бакалавр, магістр, доктор соціальної роботи.

Базовим етапом у професійній діяльності та системі університетської



підготовки соціальних працівників США є ступінь бакалавра. Соціальні працівники зі ступенем бакалавра є практиками загального профілю, тобто фахівцями, які працюють з окремими індивідами, групами та громадами і не обмежують себе певними сферами практики або певним категоріями населення [39]. Такі спеціалісти володіють трьома основними методами соціальної роботи – роботою з індивідом, груповою роботою й організацією громади – та мають загальне уявлення про дослідницьку роботу й організаційну діяльність.

Усі програми підготовки бакалаврів соціальної роботи повинні [63]: 1) забезпечувати вивчення курсів із практики соціальної роботи з різними категоріями клієнтів на всіх рівнях (мікро-, мезо- та макропрактика), а також курсів, які містять знання про соціальний контекст практики соціальної роботи, його зміни, динаміку цих змін; 2) прищеплювати студентам цінності та етику соціальної роботи; 3) формувати у випускників усвідомлення необхідності подальшого професійного розвитку та вдосконалення.

Навчання на факультетах соціальної роботи поділяється на допрофесійне і власне професійне. Термін «допрофесійне навчання» або «допрофесійна підготовка» використовується для позначення циклу предметів, які дають загальноосвітню підготовку, необхідну для вивчення спеціальних курсів з цієї професії. Зазвичай протягом перших двох років навчання студенти вивчають один-два вступні курси із соціальної роботи, що допомагає їм переконатись у правильності вибору майбутньої професії. Після виконання програми допрофесійної підготовки бажаючі отримати спеціальність «соціальна робота» подають заяву з проханням зарахувати їх на факультет соціальної роботи. Студенти можуть отримати відмову, якщо вони [63]: 1) не пройшли підготовку за програмою «вільних мистецтв» у визначеному обсязі (38 кредитів); 2) вчинили злочин, який карається за законами штату або країни; 3) мають емоційні проблеми або страждають психічним захворюванням, що заважатимуть їм у навчанні й виконанні професійних обов'язків; 4) мають алкогольну, наркотичну або хімічну залежність; 5) були помічені в ситуаціях дискримінації людей на основі їхньої національної, етнічної або расової приналежності, статі, віросповідання або сексуальної орієнтації. Якщо студент відповідає всім вимогам, його зараховують на навчання. Тільки після цього він

може приступити до виконання навчального плану професійної підготовки [203].

Наявність ступеня бакалавра відкриває великі можливості та надає більшу мобільність на різних посадах, служить підґрунтям для отримання подальших ступенів у цій галузі знань.

Програми підготовки магістрів більш спеціалізовані. У найбільших ЗВО США існують два види денної програми підготовки магістрів соціальної роботи й надання соціальних послуг: послідовне 16-місячне та 20-місячне навчання протягом двох академічних років. Наявна також розширена програма (Extended Degree Program) для тих, хто спочатку не може навчатися за денною формою.

Магістерська програма має практико зорієнтований характер і враховує сферу професійної діяльності майбутнього фахівця. Виділяють соціальних працівників церкви, соціальних працівників у армії, медичних соціальних працівників, сімейних соціальних працівників. Соціальні працівники працюють з клієнтами, які переживають пониження соціального статусу у зв'язку з матеріальними труднощами; допомагають у вирішенні внутрішньосімейних проблем (неповні сім'ї, підліткові девіації, допомога подружжям, які переживають кризу в стосунках, запобігання насильству в сім'ї та реабілітація жертв сімейного насильства тощо). Також соціальна робота й можливість отримання соціальних послуг поширюються на безробітних, людей з інвалідністю; соціальні працівники працюють над вирішенням життєвих проблем так званих маргіналів – алкоголіків, наркоманів, повій, гомосексуалістів, хворих на ВІЛ/СНІД [368].

Під час навчання в магістратурі студенти повинні отримати 60 кредитів, близько половини з яких відводиться на дисципліни спеціалізації і вдосконалення рівня фахової підготовки у відповідних до обраного профілю соціальних закладах та установах. Вибір можливих місць проходження практики досить широкий: державні та приватні агентства з вирішення проблем родин та дітей, центри розвитку соціальних служб громад, соціальні служби із захисту дітей та підтримки сім'ї, психіатричні лікарні, притулки для жінок, які зазнали побутового насилля, соціальні служби, які реалізують програми лікування від алкогольної чи наркотичної залежності тощо [203]. Особливу

увагу в процесі навчання надано практичній підготовці. Студенти проходять польову практику у відповідних до обраного профілю соціальних закладах та установах. Навчання в магістратурі завершується складанням іспиту з обраного методу концентрації та захистом магістерської дисертації.

Здобуття ступеня доктора у США здійснюється за програмами підготовки докторів соціальної роботи й соціальних наук. Це – суміжні програми різних факультетів, основою яких є самостійні наукові дослідження. Зазвичай рівень докторантури в соціальній роботі включає інтенсивні курси з різних сфер соціальної роботи, інтернатуру з дослідження під наглядом керівника (супервізора), написання дисертації, задовільну оцінку з попереднього навчання, наявність досвіду роботи, демонстрацію знань та навичок у визначеній галузі спеціалізації із соціальної роботи [203].

Випускники докторантури отримують ступінь доктора філософії соціальної роботи (Ph.D) або доктора соціальної роботи (DSW). Ступінь Ph.D надають переважно за проведені науково-теоретичні дослідження, а DSW зазвичай з практичної діяльності [63].

Отже, проведений аналіз становлення й розвитку соціальної роботи в США дає підстави для висновку: характерна риса соціальної роботи в США – її спрямованість на надання допомоги окремим людям, групам людей, спільнотам у підвищенні або відновленні їхніх здібностей до функціонування в суспільстві й створення з цією метою сприятливої соціальної ситуації.

Найбільш ґрунтовні дослідження в професійній підготовці соціальних працівників у Канаді здійснили О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Видишко, Н. Гайдук, Л. Джонсон, А. Капська, Н. Микитенко, О. Ольхович, М. Пейн, М. Річмонд, М. Ротері, В. Сагарда, В. Тищенко, К. Шафер та ін.

Професійну підготовку соціальних працівників в університетах Канади здійснюють згідно з основними завданнями ступеневої системи освіти, яка включає переддипломне, дипломне та післядипломне навчання фахівців і здобуття ними рівня «бакалавр», ступеня «магістр» чи «доктор філософії», одержання відповідних дипломів і сертифікатів.

Більшість університетів Канади пропонують підготовку бакалаврів – «генералістичних фахівців» за спеціальністю «соціальна робота», магістрів за

спеціальністю «соціальна робота» і спеціалізацією «клінічна соціальна робота» чи «управління сферою соціальних послуг» [248].

Характерна ознака професійної підготовки соціальних працівників – це рання спеціалізація та інтегративний підхід, що поєднує науковий пошук і практичні аспекти соціальної роботи. Навчальні плани факультетів і шкіл соціальної роботи містять теоретичний і практичний компоненти (другому відведено особливу увагу) [283].

Міждисциплінарним підходом характеризуються програми підготовки докторів філософії з соціальної роботи. Окрему увагу приділено проблемам зв'язку соціальної роботи з іншими дисциплінами: філософією, історією, медициною, психологією, політикою, правом тощо. Освітній процес побудований на аналітичному та критичному підходах до змісту навчальних курсів. Акцент зроблено на дослідженні та розвитку інноваційних методів соціальної роботи на всіх її рівнях [203].

Перспективною формою професійної підготовки соціальних працівників у Канаді є дистанційна освіта, розвитку якої насамперед сприяє значна кількість віддалених від великих міст територій. Можливість забезпечення індивідуального підходу до студентів, налагодження тісних особистісних контактів між студентами, які навчаються в малочисельній групі, паралельність навчання з професійною діяльністю студентів, модульність навчання, забезпечення дотримання принципу соціальної рівності є безумовними перевагами моделей дистанційного навчання. Ці моделі водночас мають і певні недоліки: відсутність можливості виконання лабораторних і практичних занять під керівництвом викладачів у студентській групі, відсутність безпосередніх контактів у системах «викладач – студент» і «студент – студент» (інтерактивне навчання), проблеми підбору педагогічних кадрів, забезпечення студентів навчальними матеріалами [203].

Вагоме місце в змісті професійної підготовки соціальних працівників в університетах Канади займає практичний компонент, який характеризується наявністю двох моделей організації навчальної практики – «університетської моделі» та «агенційної моделі». Сьогодні університети Канади віддають перевагу другій моделі, оскільки тоді студент перебуває в полі зору більшої

кількості фахівців і має ширші можливості набуття професійних знань, умінь і навичок [283].

Питання організації професійної підготовки соціальних працівників у Великобританії розглянуто в працях таких учених, як М. Баркера, І. Бондарчук, О. Загнойко, О. Бартош, Дж. Лішмана, Б. Мундея, С. Шардлоу, Е. Янгхазбенда та ін.

Різнорівневою багатоступеневою системою у Великобританії характеризується структура підготовки фахівців соціальної роботи: перші чотири ступені – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів у різних соціальних закладах; п'ятий – шостий – дипломовані спеціалісти соціальної роботи, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах [353].

У всіх закладах вищої освіти Великобританії підготовка соціальних працівників передбачає навчання на 3-х рівнях: базовому теоретичному, теоретико-практичному, практичному. На першому рівні навчання студенти оволодівають знаннями суспільних (соціальна політика, соціологія та ін.), психологічних (загальна, вікова, соціальна психологія), медичних, правових наук, а також вивчають спеціальні курси згідно з обраними напрямками спеціалізації. Другий рівень передбачає знання теорії, концепції і моделей соціальної роботи, загальних та спеціальних методів, прийомів і форм соціальної роботи. Третій рівень – практична підготовка безпосередньо на робочих місцях [87; 198]. Аналіз літературних джерел доводить, що підготовка соціальних фахівців відбувається на різних рівнях: допрофесійному, професійному, університетському та неуніверситетському (агентства). Освіта в галузі соціальної роботи може бути і складником професійно-технічної чи вищої освіти, і окремою та інтегрованою частиною університетської освіти [191].

Більшість навчальних закладів Великобританії не готує фахівців соціальної роботи широкого профілю, але незалежно від спеціалізації обов'язковим є вивчення таких дисциплін, як: психологія (загальна, вікова, соціальна), фізіологія, соціологія, соціальні структури, соціальна політика, управління, право, соціальне законодавство, теорія та практика соціальної роботи, філософія соціальної роботи, етика, інформатика [39]. Спеціалізація

відбувається під час спецкурсів з навчальних дисциплін відповідно до особливостей майбутньої роботи соціального працівника: 1) з дітьми і підлітками; 2) з правопорушниками й ув'язненими; 3) з хворими (у системі охорони здоров'я); 4) з інвалідами; 5) з людьми похилого віку; 6) з громадою; 7) у системі соціального захисту [190].

У Великобританії студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні коледжу і агентства. Головну увагу коледж приділяє процесу навчання студентів та аналізу його результатів. Агентства забезпечують функціонування соціальних служб і контроль за якістю їхньої роботи.

Студенти соціальної роботи навчаються два роки для одержання диплома практичного соціального працівника (DipSW). Частину часу відведено навчанню в університеті або коледжі, а решту – на робочому місці під керівництвом компетентного соціального працівника. На завершення підготовки соціальних працівників студентів починають готувати до роботи в специфічних конкретних закладах / установах, наприклад, за напрямками: кримінальне право; робота з дітьми і сім'ями в громаді; робота з дітьми та молоддю за місцем проживання; з людьми в лікарні; з людьми похилого віку або людьми з розумовими вадами, фізичними вадами й проблемами в навчанні. Ця робота може проводитися і в денних центрах, і за місцем проживання.

Нині програми підготовки передбачають чотирирічні курси на звання бакалавра, однорічну аспірантуру, дворічні курси для тих, які не закінчили повний курс університету. Випускники одержують кваліфікаційні дипломи й сертифікати.

Вивченню досвіду професійної підготовки соціальних працівників у Франції присвячено праці П. Бешлер, Б. Буке, С. Дебрі, Ф. Лаот, Г. Лещук, Д. Лортіуа, М. Монроз, М. Сатка та ін.

Національна система підготовки фахівців соціальної сфери у Франції є багаторівневою і складається з таких ступенів: допрофесійна освіта; початкова професійна освіта; середня професійна освіта; вища професійна освіта (I, II і III циклів навчання); післядипломна професійна освіта.

Зазначимо, що освіту можна здобути і в недержавних (регіональні інститути соціальної роботи, де можна отримати початкову, середню

професійну та вищу професійну освіту I – II циклів у галузі соціальної роботи), і в державних (загальноосвітні та професійні ліцеї, університети, університетські технологічні інститути, де можна здобути початкову, середню та вищу професійну освіту I – III циклів) навчальних закладах. Зарахування абітурієнтів на підготовку супроводжується професійним відбором і передбачає складання вступних іспитів для визначення загального рівня підготовки абітурієнтів, а також з'ясування його психологічної придатності до роботи за обраною спеціальністю. Необхідною умовою для більшості спеціальностей є наявність практичного досвіду діяльності абітурієнта в соціальній сфері. Установлений також віковий ценз для кандидатів на підготовку [227, с. 10].

Допрофесійна підготовка здійснюється на підготовчих курсах, які функціують при навчальних закладах, у процесі волонтерської діяльності та учнівства. Початкову й середню професійну освіту можна здобути в ліцеях (загальноосвітньому, технологічному, професійному) або в регіональних інститутах соціальної роботи. Вища освіта II циклу має два підрівні (ліценціат та магістр). Вищу освіту III циклу підготовки в галузі соціальної роботи здобувають в університетах або шляхом поглибленої підготовки за обраною спеціальністю (з подальшою професійною діяльністю), або готуючись до здійснення наукових досліджень із подальшим вступом до докторантури [227, с. 11].

Початкова, середня та вища професійна освіта I циклу підготовки фахівців соціальної сфери характеризується превалюванням практичного компонента підготовки над теоретичним (це зумовлено кваліфікаційними вимогами), тоді як на вищих рівнях домінує теоретична підготовка.

Особи, які отримали початкову професійну освіту, можуть працювати помічниками в соціальному житті, надавати медико-психологічну допомогу або асистувати фахівцю більш високого освітньо-кваліфікаційного рівня. Рівень їхньої підготовки підтверджується відповідним документом – свідоцтво (сертифікат) про професійну освіту (підготовку) [228, с. 213].

У французьких школах не вводять ранню спеціалізацію, а вважають за потрібне її профілювати, диференціювати та надавати глибоку загальноосвітню підготовку. Навчання соціальних працівників у Франції здійснюється наскрізно

та побудовано за принципами неперервності й почерговості навчання. Теоретично зорієнтований вишкіл у навчальній аудиторії чергує з цільовою практикою, а також із стажуванням у різноманітних соціальних службах. Але на докторському рівні вищої освіти із соціальної роботи значну роль відведено мобільності докторантів, визначенню їхнього статусу, пошуку висококваліфікованих наукових керівників та ін. [268, с. 181].

Різним аспектам вивчення досвіду професійної підготовки соціальних працівників у Німеччині присвятили свої праці Н. Абашкіна, К. Вількер, О. Вільманн, Л. Гончар, М. Дужа-Задорожна, А. Капська, Г. Ланге, В. Поліщук, О. Пришляк, П. Ріхтер, Ю. Тіллман, Й. Шіллінг та ін.

У Німеччині функціює диференційована, ієрархічно впорядкована структура професійної підготовки кадрів соціальних педагогів чотирьох освітньо-професійних рівнів [453]: 1) допрофесійна підготовка, яку майбутні соціальні працівники отримують здебільшого під час діяльності в різних добровільних організаціях: Червоний Хрест, організація католицької церкви Карітас тощо; 2) рівень професійних училищ, на якому вирізняють навчання в однорічній професійній школі для підготовки вихователюк дитбудинків сімейного типу, навчання в професійному спеціалізованому училищі впродовж двох років, що надає право працювати помічником вихователя, доглядаючи за дітьми, вступати до підвищеного спеціалізованого училища, а також право на професійне навчання в підвищеному спеціальному училищі, яке готує молодь до вступу у вищу спеціальну школу [39]; 3) рівень середньої спеціальної освіти, що передбачає професійну підготовку працівників дитячих садків, молодіжних центрів і надомного догляду за малюками; 4) рівень вищої освіти, на якому займаються підготовкою соціальних педагогів у вищій спеціальній школі з терміном навчання 4 роки та підготовкою на факультетах «Соціальна педагогіка» університетів соціальних педагогів, які готуються до викладацької діяльності у професійних школах соціально-педагогічної сфери (термін навчання 5 – 6 років) [113].

Нині в Німеччині під час підготовки цих фахівців особливого значення набуває комбінування кількох суміжних навчальних спеціальностей. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих спеціальних школах



терміном 6 – 8 семестрів дає право працювати в державних закладах. Навчання на відповідних факультетах університетів (термін 8 – 12 семестрів) не дає такого права, але надає можливість викладати у вищій спеціальній школі [39]. Відповідаючи європейським тенденціям, вища соціальна освіта в Німеччині має певну специфіку, що полягає в інтеграції, тобто поєднанні підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників та створенні інтегрованих предметів, курсів і форм навчання; практичній спрямованості навчання, що знаходить вираження в наявності різного виду практик і проєктного навчання; поділі теоретичної фази на базове й основне навчання; розмежуванні в підготовці спеціалістів для практичної та наукової сфер: у вищих спеціальних школах готують практичних працівників, а в університетах – дипломованих спеціалістів з правом викладання в закладах вищої освіти і проведення наукових досліджень.

Викладання на рівні вищої соціальної освіти Німеччини здійснюється за інтегрованими курсами. Важливим є співвідношення теоретичного навчання та практики у вищій професійній освіті Німеччини. Оскільки навчання у вищих спеціальних школах Німеччини є [39] практико зорієнтованим, то майбутні соціальні педагоги проходять кілька видів практики: допрофесійну, вступну, спеціалізовану під час основного навчання, а також професійну практику.

Практика може супроводжувати теоретичне навчання, наприклад, під час проєктного навчання або бути неперервною (блок-практика). Загалом за умови академічної підготовки у вищих спеціальних школах упродовж 3 років на безпосередню практичну діяльність відведено 1 рік. Особливе місце посідає «Рік професійного визнання» – вид практики, упродовж якої студенти працюють під керівництвом досвідченого практика за неповну оплату. Професійна практика дає змогу перевірити сформованість знань і вмінь студентів, а також остаточно обрати спеціалізацію.

Отже, доходимо висновку, що в Німеччині функціює диференційована, ієрархічно впорядкована структура професійної підготовки кадрів соціальних педагогів чотирьох освітньо-професійних рівнів.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників у Швеції широко висвітлено в працях С.-А. Берглюнда, Г. Бернлера, Р. Брісліна,

А. Джердмана, К. Демстедера, П. Деллграна, Л. Йонссона, А. Кулікової, Т. Логвиненко, А. Попової, С. Хессле, С. Худжера та ін.

Історичний розвиток системи підготовки соціальних працівників у Швеції безпосередньо пов'язаний з еволюцією соціальної роботи та має такі етапи: зародження професійної підготовки соціальних працівників (початок XX століття), розвиток системи підготовки фахівців соціальної роботи (30 – 50-ті рр. XX століття), переведення підготовки соціальних працівників на рівень вищої освіти (60-ті рр. XX століття), модернізація вищої освіти та системи підготовки соціальних працівників, яка розпочалася в 70-ті рр. XX століття та триває до сьогодні, адже освіта – це динамічна система, а вища освіта, як і раніше, є тим сектором освітньої сфери Швеції, що розвивається найшвидше [213].

У закладах вищої освіти Швеції підготовка фахівців соціальної роботи з дітьми та молоддю має три рівні: бакалаврський, магістерський та дослідницький (докторський). Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у Швеції відбувається поступеново протягом усього періоду навчання – три з половиною роки. Перший ступінь – основний курс, розрахований на 4 семестри (2 роки), дає загальну теоретичну базу професії, включає вивчення теорії соціальної роботи, методів соціальної роботи, основ загальної психології та вікової психології, соціології, політології, соціальної політики, юриспруденції та ін. Студент повинен успішно скласти іспити та 120 ECTS, щоб бути допущеним до «польової роботи» (практичної роботи) – другого ступеня підготовки [203].

Другий ступінь – практична робота, яку студенти проходять у п'ятому семестрі, триває 20 тижнів та є безперервною. Мета практичної роботи – перетворення теоретичних знань у систему професійних умінь і навичок, практичне оволодіння професійними функціями. Практика проводиться в умовах, наближених до тих, у яких доведеться працювати випускнику [203].

Студенти, які обрали спеціалізацію «Соціальна робота з дітьми та молоддю», проходять практику в закладах соціальної служби для дітей та молоді. У практичній підготовці задіяні три ключові фігури – студент, керівник та наставник практики, кожен з яких виконує певні, закріплені за ним функції.

Учасники практики забезпечені допоміжним опорним матеріалом, який орієнтує з конкретних видів діяльності під час практичної роботи. Провідним методом практичного навчання є наставництво [212].

Під час практики студент набуває значного досвіду не тільки практичної діяльності, а й налагодження взаємин з колегами, гармонійного входження в колектив та пристосування до його вимог, за допомогою колег та наставника виробляє свій стиль взаємодії з дітьми та молоддю.

Третій ступінь – поглиблені теоретичні курси з різних напрямів спеціалізації в 6 – 7 семестрах [203].

Програми навчання магістрів соціальної роботи з дітьми та молоддю більш спеціалізовані: студентів готують і для професійної діяльності, і проводити науково-дослідну роботу. Структура підготовки магістрів включає фаховий та науково-дослідницький складники. Фаховий складник – це теоретичні курси, які поділяються на обов'язкові та курси за вибором. Кожен університет вирішує самостійно, які саме освітні компоненти будуть складати програму. Серед обов'язкових, наприклад, є курси «Соціальні проблеми дітей та молоді, групи ризику», «Соціалізації дитини: вікові особливості та залежність від різних умов життя» та ін. [213, с. 11].

Програма докторантури складається з інтенсивних курсів поглибленого вивчення соціальної роботи з дітьми та молоддю (курси з вивчення наукової літератури спеціалізації) і курсів з предметів, пов'язаних із соціальною роботою (соціальна психологія, право, соціальна політика, філософія тощо). Основа докторантських програм – самостійні наукові дослідження, які ведуть до захисту докторської дисертації з актуальних тем теорії та практики соціальної роботи з дітьми та молоддю. У Швеції як додаток до формальної вищої освіти широко використовується потенціал неформальної освіти [211]. Отже, вивчення шведського досвіду з організації соціальної роботи та підготовки фахівців цієї галузі становить великий інтерес для аналізу, осмислення й збагачення сучасної науки та оптимізації вітчизняної соціальної освіти.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні знайшла своє висвітлення в наукових працях В. Андрущенка, В. Беха, А. Войтенко, І. Зверєвої, А. Комарова, В. Курбатова,

Г. Лактіонової, М. Лукашевича, О. Ляшенка, І. Миговича, А. Панова, Є. Холостової та ін.

На сьогодні в Україні сформовано систему неперервної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Основними структурними компонентами цієї системи в закладах вищої освіти є різнорівнева професійна підготовка за освітніми ступенями – фаховий молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії.

Термін навчання в закладах вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» при здобутті освітнього ступеня «молодший бакалавр» складає 4 роки на базі неповної загальної середньої освіти; здобуття освітнього ступеня «бакалавр» триває 4 роки на базі повної загальної середньої освіти, навчання за освітнім ступенем «магістр» здійснюється протягом 1,5–2 років на основі базової вищої освіти або повної вищої освіти.

Отже, система професійної соціальної освіти в Україні є багаторівневою й неперервною. Багаторівневність освіти полягає в тому, що необхідні знання, уміння й навички із соціальної роботи фахівці можуть здобути на різних освітніх ступенях. Неперервність – у поступовому проходженні різних за складністю освітніх ступенів з можливістю продовжувати навчання впродовж всього життя.

Інформаційне джерело osvita.ua [62] зазначає, що підготовкою соціальних працівників у формальній освіті в Україні займаються 69 закладів вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» на різних рівнях вищої освіти (початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий)). Це заклади державної та приватної форм власності, з яких надають освітні послуги за освітньо-науковим рівнем «доктор філософії» 9, «магістр» – 42, «бакалавр» – 50, «молодший бакалавр» – 5. Надають освітні послуги за схемами: «молодший бакалавр – бакалавр – магістр» – Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»; «молодший бакалавр – бакалавр – магістр – доктор філософії» – Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; «бакалавр – магістр – доктор філософії» – Херсонський державний університет, Тернопільський

національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Національний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Донбаський державний педагогічний університет, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Академія праці, соціальних відносин і туризму. Інші 60 закладів вищої освіти здійснюють підготовку здобувачів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» за освітніми ступенями «бакалавр» та «магістр» або «бакалавр» / «магістр» [223].

Резюмуючи результати *другого напрямку* аналізу наукової літератури щодо узагальнення різних моделей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за кордоном та в Україні, констатуємо, що в кожній країні вже склався власні моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Учені виділяють три групи зарубіжних країн за схожістю моделей підготовки. До першої групи належать країни (Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція), де підготовка соціальних працівників здійснюється поза системою університетської освіти. Друга група об'єднує країни, у яких розвинуті і університетська, і позауніверситетська моделі підготовки (Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина). Третя група представлена такими країнами, як Естонія, Фінляндія, Великобританія, Ісландія, Швеція, США, Україна, де підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється переважно в закладах вищої освіти. Щодо рівнів підготовки, то у світовому просторі існують допрофесійний, освітній (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), освітньо-науковий (доктор філософії) рівні, науковий ступінь доктора наук. Спільною світовою практикою є залучення різних стейкхолдерів соціальної сфери щодо професійної підготовки до роботи з різними категоріями клієнтів.

У межах **третього напрямку** аналізу літератури, визначеного нами в цьому підрозділі дослідження, розкриємо особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення в закордонних та українських закладах вищої освіти.

Аналіз наукових джерел, практики роботи у вищій школі дозволяють стверджувати: соціальний педагог / соціальний працівник – це

багатопрофільний фахівець, тому його підготовка ґрунтується на комплексі дисциплін. Існує величезна палітра відмінностей у моделях підготовки фахівців цієї спеціальності. Поки що немає єдиної міжнародної вповноваженої організації у справі навчання соціальних педагогів / соціальних працівників. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) не вважає, що загальна міжнародна освіта може мати переваги над освітою, яку можна отримати у власній країні. Проте до системи підготовки майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників існують загальні вимоги щодо академічних стандартів програми й придатності претендента до роботи [39].

Теоретичний аналіз досліджених наукових джерел засвідчує, що українські вчені переважно вивчають теоретичні й методологічні засади фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, значну кількість розвідок яких присвячено різним аспектам підготовки фахівців соціальної роботи на прикладі країн Європи (Австрії, Великобританії, Німеччини, Польщі, Франції, Швеції), велику увагу приділено підготовці соціальних працівників з різними категоріями клієнтів: з дітьми та молоддю, злочинцями, людьми з алкогольною та наркотичною залежністю, неблагополучними сім'ями тощо.

Істотні відмінності професійної підготовки відбито й у навчальних планах з підготовки соціальних працівників в Україні та США. Розглянемо найсуттєвіші з них. У США підготовка майбутніх соціальних працівників відбувається поступенево, а саме: перший ступінь – основний курс, розрахований на 4 семестри (2 роки), дає загальну теоретичну базу професії; другий – практична робота, яку студенти проходять у п'ятому семестрі, триває 20 тижнів та є безперервною; третій – поглиблені теоретичні курси з різних напрямів спеціалізації в 6–7 семестрах, які вимагають глибоких попередніх знань з основ соціальної роботи, педагогіки та психології, зокрема вікової, практичних навичок, отриманих під час польової практики. Курс триває 20 тижнів, під час яких студент отримує 30 ECTS [698, с. 223].

До навчального плану із підготовки бакалаврів у США входить 5 базових професійних тем: практичні методи соціальної роботи, політика і служби соціального забезпечення, поведінка людини і соціальне середовище,

дослідження і польова практика. Зміст кожної із цих тем наповнено навчальними курсами гуманітарних дисциплін, провідне місце серед яких відведено соціальним та біологічним наукам (біології, фізіології, психології, соціології, філософії, політології, економіці, антропології, історії та ін.), які дають студентам знання про окремих людей, сім'ї, групи, громади, суспільство, вчать їх знаходити взаємозв'язки між біологічними, соціальними, психологічними та культурними системами суспільства. Від студентів вимагається знання історії становлення та розвитку соціальної роботи, її інституцій, структури, будови і принципів функціонування соціальних служб, соціально-економічної політики держави, вивчення якої також передбачене навчальним планом. Українські – спрямовані на вивчення тих самих дисциплін, проте щодо бакалаврів, то особливу увагу приділено вивченню технологій та методів соціальної роботи з окремими верствами населення.

У США цим дисциплінам призначений увесь другий рік навчання в магістратурі, яка також використовується для спеціалізації і вдосконалення рівня фахової підготовки на практиці. Найпоширенішою спеціалізацією на рівні магістратури є робота з окремими індивідами, сім'ями та групами. Крім певного напрямку роботи, можна обрати спеціалізацію в будь-якій із сфер діяльності соціального працівника: робота з людьми похилого віку, у центрах здоров'я, сімейних службах, соціальних службах на підприємствах, з дітьми, з розумово відсталими особами або людьми з порушеннями психіки, у центрах корекції поведінки чи кримінально покараних тощо [142].

В. Поліщук у статті «Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями: зарубіжний досвід» узагальнює результати наукових напрацювань, які дають підстави стверджувати, що у США і Канаді процес підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями здійснюється у ЗВО, має різнорівневий характер, базується на концепції неперервності освіти; характеризується міждисциплінарним підходом і партнерськими відносинами з різними соціальними установами [361].

Аналіз змісту професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти США і Канади дав змогу з'ясувати, що підготовка майбутніх фахівців до роботи з біженцями здійснюється в процесі вивчення інваріантного

й варіативного компонентів. Інваріантний компонент передбачає вивчення загальноосвітніх та базових професійних дисциплін і спрямований на оволодіння знаннями з теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, цінностей та етики соціальної роботи. Варіативний – на спеціалізовану підготовку та задоволення інтересів майбутніх фахівців через вивчення дисциплін за вибором.

На основі аналізу законодавчих нормативних освітніх документів, наукового доробку з проблеми і практики професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти США і Канади виявлено такі особливості цього процесу: 1) в обох країнах підготовка соціальних працівників здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра і доктора соціальної роботи; 2) у процесі професійної підготовки майбутнім фахівцям пропонують обов'язкові й елективні курси, спрямовані на теоретичну підготовку й оволодіння технологіями роботи з різними категоріями біженців, а саме: «Теорія і практика роботи з біженцями», «Соціальна робота з іммігрантами та біженцями», «Розуміння культури етнічних груп та іммігрантів», «Етносензитивна практика соціальної роботи», «Соціальна робота з мультикультурними спільнотами», «Мультикультуральні та багатогенераційні підходи до зцілення людини у стані втрати та горя», «Практика «наснаження» біженців» (стимулювання активності; формування вмінь відстоювати свої права, оволодіння технологіями самостійного вирішення проблем), «Методи поліетнічної практики: практика «наснаження» біженців: спільнот, які пересуваються», «Методи поліетнічної практики: етнографічне інтерв'ю у практиці «наснаження», «Практика у галузі мультикультурного психічного здоров'я»; 3) у програмі підготовки бакалаврів соціальної роботи (в контексті їхньої підготовки до роботи з біженцями) передбачено вивчення: соціальної політики; подій і процесів, що спричиняють масове переміщення людей; діяльності соціальних служб і соціальних працівників з реалізації програм і проєктів допомоги біженцям; проблем інтеграції біженців; 4) у процесі професійної підготовки магістрів значну увагу приділено науково-практичним аспектам їхньої підготовки до діяльності на мезо- і макрорівнях; оволодінню менеджментом і технологіями соціальної роботи з біженцями; 5) програми



післядипломної освіти соціальних працівників передбачають поглиблене вивчення різноманітних технологій соціальної роботи з біженцями [361].

У процесі дослідження з'ясовано, що вагому роль у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями відіграє система практичного навчання. Провідне місце серед форм професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи із означеною категорією клієнтів займають різні види практик [361].

Отже, можна стверджувати, що в США і Канаді процес підготовки соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів (також і до роботи з біженцями) має різнорівневий характер, базується на концепції навчання впродовж усього життя і принципах системності, наступності, послідовності в реалізації змісту і технологій; характеризується міждисциплінарним підходом і партнерськими відносинами з соціальними установами.

А. Попова на підставі здійсненого аналізу літератури в розвідці «Зміст і форми організації підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в університетах Швеції» [369] визначила, що зміст підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами визначається навчальними програмами і планами, які складаються на основі міжнародних і національних вимог до професії соціального працівника.

Підготовка соціальних працівників здійснюється на основі навчальних програм трьох циклів навчання – першого (бакалаврський), другого (магістерський), третього (аспірантура), які складаються з навчальних курсів.

Аналіз навчальних програм і курсів бакалаврського циклу університетів Швеції, що пропонують вивчати соціальну роботу, дає змогу виявити, що акцент у них зроблено на підготовці до загальної практики з різними категоріями населення, зокрема мігрантами, у мультикультурному контексті. Навчальні програми допомагають з'ясувати корені проблеми та шляхи вирішення, спрямовані на надання допомоги мігрантам, розвиток культурно-сензитивних послуг, організацію спільнот і пряме надання послуг інвалідам, сім'ям, що належать до категорії мігранти.

Професійна підготовка соціальних працівників у межах магістерського

циклу навчання в університетах Швеції є комплексною із високою часткою варіативного й практичного складників, що пояснюється вузькою спрямованістю підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з мігрантами. Заслужує на увагу досвід організації практичної підготовки і міжнародних стажувань, що сприяють розширенню професійного світогляду й формують практико зорієнтовану спрямованість на вивчення позитивного досвіду різних країн і організацій з метою впровадження інновацій у сфері соціальної роботи з мігрантами.

Аналіз літературних і документальних джерел засвідчив: підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами в аспірантурі у Швеції – актуальний напрям освіти в галузі соціальної роботи. Вона зорієнтована на формування в майбутнього фахівця соціальної сфери дослідницьких знань, умінь і навичок, які мають бути спрямовані на вирішення конкретних проблем, пов'язаних з міграцією і міграційними процесами.

Отже, зміст професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами є поліаспектним і охоплює вивчення комплексу питань від соціальної політики до конкретних технологій соціальної роботи з конкретною проблемою мігранта [369].

У статті «Зміст підготовки соціальних працівників у Швеції до роботи з дітьми та молоддю» [210] А. Кулікова проводить аналіз навчальних планів кількох шведських університетів – Люндського університету (Lunds Universitet) [685], Стокгольмського університету (Stockholms Universitet) [691], Лінчепінзького університету (Linköpings Universitet) [683] щодо підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у Швеції відбувається поступенево протягом усього періоду навчання – 3,5 роки [210].

*Перший ступінь* – основний курс, розрахований на 4 семестри (2 роки), дає загальну теоретичну базу професії, включає вивчення теорії соціальної роботи, методів соціальної роботи, основ загальної та вікової психології, соціології, політології, соціальної політики юриспруденції тощо. Студент повинен успішно скласти іспити та 120 ECTS, щоб бути допущеним до

«польової роботи» (практичної роботи) – другого ступеня підготовки. *Другий ступінь* – практична робота, яку студенти проходять у п'ятому семестрі, триває 20 тижнів та є безперервною. Мета практичної роботи – перетворення теоретичних знань на систему професійних умінь і навичок, практичне оволодіння професійними функціями. Практика проводиться в умовах, наближених до тих, у яких доведеться працювати випускнику. Студенти, які обрали спеціалізацію «Соціальна робота з дітьми та молоддю», проходять практику в закладах соціальної служби для дітей та молоді. *Третій ступінь* – поглиблені теоретичні курси з різних напрямів спеціалізації в 6–7 семестрах. До таких курсів належить «Соціальна робота з дітьми та молоддю», він вивчається в шостому семестрі, адже вимагає глибоких попередніх знань з основ соціальної роботи, педагогіки та психології, зокрема вікової, практичних навичок роботи, отриманих під час польової практики [210].

Складається курс «Соціальна робота з дітьми та молоддю» з двох розділів (юнітів). Перший юніт: «*Діти та молодь: умови життя та розвитку та соціальна робота*» – 10 шведських балів (15 ECTS). Під час вивчення першого розділу курсу майбутні соціальні працівники поглиблюють свої знання з основ вікової психології, умов соціалізації особистості дітей різних вікових груп, умов загального психічного розвитку та вплив на нього соціального оточення й життєво-побутових умов. Студенти поповнюють знання з методів та технологій соціальної роботи з дітьми та молоддю на різних рівнях. Навчання проходить у формі лекцій, семінарів, роботи в групах, тренінгів.

Другий юніт: індивідуальна письмова робота – 10 шведських балів (15 ECTS). Письмова робота є обов'язковою для всіх студентів та становить наукове дослідження з теми, обраної студентом за допомогою наукового керівника.

Наприкінці курсу «Соціальна робота з дітьми та молоддю» студенти складають іспит, який включає письмовий тест та усну відповідь екзаменатору [210].

Отже, у шведських ЗВО підготовці соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю надано великої уваги, відведено велику кількість навчального часу та висунуто високі вимоги до знань студентів.

Г. Скачкова у статті «Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби» [484] проаналізувала систему підготовки соціальних працівників та охарактеризувала навчальні плани в університетах США, Канади, Великобританії, Франції, Німеччини та України, які готують майбутніх кваліфікованих соціальних працівників до роботи з особами з особливим освітніми потребами.

Аналіз змісту зарубіжної та вітчизняної системи вищої освіти соціальних працівників дає змогу стверджувати, що підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби в різних країнах та в Україні, має і спільні риси, і відмінні. До спільних рис слід віднести: неперервність освіти (існування кількох рівнів підготовки); мультидисциплінарність (отримання знань з різних галузей знань); різноманіття форм навчання. До відмінних рис у структурі підготовки майбутніх фахівців до роботи з особами з особливими потребами слід віднести переважання практичного складника в зарубіжних закладах (до 30% навчального часу на бакалавраті та до 50% в магістратурі); можливість обрання вузької спеціалізації в закордонних закладах, на відміну від українських, де готують універсальних фахівців; більш жорсткі умови вступу до іноземних навчальних закладів [484].

Цікавою є стаття С. Кубіцького «Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота» [201], у якій представлено результати аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО (Хмельницький національний університет, Національний університет «Львівська політехніка», Уманський державний педагогічний університет, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Національний університет біоресурсів і природокористування України, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Житомирський державний університет імені Івана Франка) за критеріями: предметна галузь; особливість програми; зміст і/або складники професійної компетентності; прогнозовані результати навчання.

Проведений аналіз програм свідчить, що значна частина ЗВО не формує особливостей освітньо-професійної підготовки майбутніх соціальних

працівників узагалі або дає їх у широкому розумінні як здатність працювати з різними категоріями клієнтів. Лише ОПП Національного університету біоресурсів і природокористування України чітко окреслює категорію майбутніх клієнтів соціальної допомоги – сільське населення. Більшість ЗВО уникає вузької спеціалізації майбутніх фахівців задля розширення можливостей працевлаштування випускників [201].

Учені А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук та інші вважали, що в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників потрібно здійснювати системний, комплексний вплив на особистість здобувачів освіти, сприяючи розвитку в них професійних знань, умінь, навичок, різних особистісних та професійних характеристик та якостей, що забезпечать формування їхньої професійної компетентності та успішність подальшої професійної діяльності [113, с. 335].

Системність у підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників забезпечено єдністю низки блоків циклу професійно зорієнтованої підготовки («Психологія», «Педагогіка», «Вступ до фаху», «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної роботи») і специфікою варіативної частини циклу.

При аналізі змісту навчання в закладах вищої освіти, зокрема у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка щодо професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи нами розглянуто освітні програми та робочі програми навчальних дисциплін галузі знань 23 «Соціальна робота» зі спеціальності 231 «Соціальна робота», де викладаються базові (нормативні) та вибіркові навчальні дисципліни. Велику роль у підготовці майбутніх соціальних працівників слід відвести практиці.

Аналіз чинних освітніх програм і робочі навчальні плани з підготовки бакалаврів соціальної роботи із вразливими категоріями населення

відбувається в процесі вивчення таких дисциплін у названих закладах вищої освіти:

1) для здобувачів освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» [319]: «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді» (4 сем.), «Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО» (4 сем.);

2) для здобувачів освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» [320] «Соціальний супровід сім'ї» (4 сем.), «Соціальна робота з дітьми сиротами» (5 сем.), «Технології роботи соціального гувернера з сім'єю» (5 сем.), «Соціальна робота з дітьми групи ризику» (5 сем.);

3) для здобувачів освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради [321]: «Соціально-педагогічна робота, щодо попередження насильства в сім'ї» (2 сем.), «Методика соціальної роботи з сім'єю. Супровід сім'ї» (8 сем.), «Організація роботи з різними соціальними групами» (8 сем.), «Соціальний супровід ВІЛ-інфікованих» (3 сем.), «Технологія зменшення шкоди у роботі з підлітками групи ризику», «Методика соціально-педагогічної роботи з сім'єю»;

4) для здобувачів освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка [323]: «Соціальна робота з дітьми, які опинились в складних життєвих обставинах» (4 сем.), «Соціальна робота з людьми похилого віку в Україні» (5 сем.), «Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки» (5 сем.), «Соціально-педагогічна робота з різними типами сімей» (4, 5 сем.);

5) для здобувачів освіти Київського університету імені Бориса Грінченка [322]: «Соціальна робота з сім'ями» (4 сем.), «Соціальна робота з особами, які перебувають у конфлікті із законом» (4 сем.), «Соціальна робота з людьми з інвалідністю» (4 сем.), «Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами та особами без громадянства» (4 сем.);

6) для здобувачів освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [324] «Соціальна робота з особами з девіантністю» (4 сем.), «Соціальна робота з особами, які постраждали від насилля» (4 сем.).

Проаналізувавши освітні програми з підготовки бакалаврів спеціальності

231 «Соціальна робота», зазначимо, що протягом перших 2-х років навчання викладаються здебільшого однаковим переліком навчальних дисциплін (освітніх компонентів), зокрема «Соціальна педагогіка», «Соціальна психологія», «Основи консультування», «Теорія соціальної роботи», «Технології соціальної роботи» тощо.

Вибірковий компонент в університетах відповідає рівню вибору здобувача освіти до своїх знань, умінь, зацікавленості та викликів суспільного розвитку. Також для більш професійної та фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в освітній процес уводять спецкурси, які допоможуть більш змістовно підготувати майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення.

Отже, аналіз особливостей діяльності університетів показав, що робота з підготовки фахівців відбувалась би краще при наявності системи підготовки працівників соціальної сфери. У такій системі знайшлось би місце і для загальних положень, і для особливостей кожного закладу освіти. Адже здобувачів освіти потрібно готувати до практичної взаємодії на рівні «соціальний працівник – клієнт». А така підготовка проходить практично за однаковими напрямками: у соціальних службах, де майбутні фахівці набувають професійного досвіду шляхом спостереження за діяльністю соціальних працівників; методом спроб і помилок у процесі спеціальних навчальних тренінгів та ділових ігор, де моделюються професійні ситуації, і в умовах інтерактивної взаємодії віднаходиться й апробується оптимальний варіант професійних дій та поведінки соціального працівника [353]. Наявність такої системи відповідає вимогам сучасної освітньої політики вищої школи, яка потребує оновлення методичної системи практичного професійного навчання на основі пошуку й упровадження найбільш ефективних інновацій у процес формування майбутнього фахівця.

Отже, аналіз змісту зарубіжних (Німеччини, Великобританії, Франції, Польщі, Австрії, Швеції, США) та вітчизняної систем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників дозволив нам визначити і спільні риси, і особливості підготовки на рівні національних систем і закладів вищої освіти, що мають академічну свободу у виборі змісту і

технологій навчання. До спільних рис зараховуємо: неперервність освіти (існування кількох рівнів підготовки); мультидисциплінарність (отримання знань з різних галузей знань); різноманіття форм і технологій навчання, обов'язкова практична підготовка, залучення до неї різнопрофільних соціальних інституцій на партнерських засадах.

До відмінних рис у структурі підготовки майбутніх фахівців до роботи із вразливими категоріями населення – переважання практичного складника в зарубіжних закладах (до 30% навчального часу на бакалавраті та до 50% в магістратурі); можливість обрання вузької спеціалізації в зарубіжних закладах, на відміну від українських, де готують універсальних фахівців; більш жорсткі умови вступу до іноземних навчальних закладів.

Проведений аналіз освітніх програм вітчизняних ЗВО свідчить про те, що переважна більшість з них не передбачає особливостей підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із конкретними вразливими категоріями населення, а готує фахівців до роботи з різними категоріями клієнтів. Позитивним в українському просторі вищої освіти останніх років стало затвердження і введення в дію Державних стандартів вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів освіти (2019 р.); упровадження системи акредитації освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, що дозволяє ЗВО здійснювати підготовку універсального соціального працівника на засадах компетентнісного підходу, визначаючи при цьому унікальність і регіональний компонент освітньої програми з урахування міжнародного досвіду, що і становить особливості кожної.

Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) вважає, що загальна міжнародна освіта не може мати переваги над освітою, яку можна отримати у власній країні. Проте до системи підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників існують загальні вимоги, які стосуються академічних стандартів програми й придатності претендента до роботи. А тому вивчення й запровадження зарубіжного та вітчизняного досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є єдиним шляхом до якості вищої освіти,



якості освітніх програм та якості підготовки фахівців у кожному ЗВО.

Отже, проаналізувавши міжнародний та вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, нами було зроблено низку висновків у межах трьох напрямів аналізу літератури, що відбивала теорію і практику підготовки: 1) щодо історичних передумов виникнення та розвитку професії «соціальний педагог» та «соціальний працівник»; 2) щодо моделей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за кордоном та в Україні; 3) щодо особливостей підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення в закордонних та українських закладах вищої освіти.

Дослідження історичних передумов виникнення та розвитку професії «соціальний педагог» та «соціальний працівник» показало, що виникнення фаху «соціальна педагогіка» та «соціальна робота» важко пов'язати з конкретною датою, а краще розглядати як історичний процес, який у своєму розвитку подолав такі етапи професіоналізації: 1) перетворення діяльності на основне заняття для певної групи людей; 2) організація спеціальних навчальних закладів для підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; 3) політична кампанія, спрямована на прийняття законодавчих актів щодо надання професійній асоціації офіційних повноважень; 4) розроблення й затвердження етичного кодексу професії. Кульмінацією історичного розвитку уявлень про соціальну роботу як спеціальну професійну підготовку стало глобальне визначення соціальної роботи у 2014 році: це заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Це дозволяє освітянам і науковцям усього світу визначати й використовувати досвід, моделі, зміст та технології професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у єдиному контексті.

Аналіз наукової літератури, присвячений узагальненню різних моделей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за кордоном та в Україні, дозволив констатувати, що в кожній країні вже склався власні моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів та

соціальних працівників. Учені виділяють три групи зарубіжних країн за схожістю моделей підготовки. До першої групи належать країни (Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція), де підготовка соціальних працівників здійснюється поза системою університетської освіти. Друга група об'єднує країни, у яких розвинуті і університетська, і позауніверситетська моделі підготовки (Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина). У третій групі країн (Естонія, Фінляндія, Великобританія, Ісландія, Швеція, США, Україна) підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється переважно в закладах вищої освіти. Щодо рівнів підготовки, то у світовому просторі існують допрофесійний, освітній (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), освітньо-науковий (доктор філософії) рівні, науковий ступінь доктора наук. Спільною світовою практикою є залучення різних стейкхолдерів соціальної сфери щодо професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів.

Порівняння змісту зарубіжних (Німеччини, Великобританії, Франції, Польщі, Австрії, Швеції, США) та вітчизняної систем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників дозволив нам визначити і спільні риси, і особливості підготовки на рівні національних систем і закладів вищої освіти. До спільних рис відносимо: неперервність освіти (існування кількох рівнів підготовки); мультидисциплінарність (отримання знань з різних галузей знань); різноманіття форм і технологій навчання; обов'язкова практична підготовка, залучення до неї різнопрофільних соціальних інституцій на партнерських засадах.

До відмінних рис у структурі підготовки майбутніх фахівців до роботи із вразливими категоріями населення належить переважання практичного складника в зарубіжних закладах (до 30% навчального часу на бакалавраті та до 50% в магістратурі); можливість обрання вузької спеціалізації в закордонних закладах, на відміну від українських, де готують універсальних фахівців; більш жорсткі умови вступу до іноземних навчальних закладів.

Позитивними інноваціями в українському просторі вищої освіти стало затвердження й введення в дію Державних стандартів вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого

(магістерського) рівнів освіти (2019 р.); упровадження системи акредитації освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, що дозволяє ЗВО здійснювати підготовку універсального соціального працівника на засадах компетентнісного підходу, визначаючи при цьому унікальність і регіональний компонент освітньої програми з урахування міжнародного досвіду, що і становить особливості кожної.

Загалом вивчення і запровадження зарубіжного та вітчизняного досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є підґрунтям забезпечення якості вищої освіти та підготовки фахівців у кожному ЗВО, а для нашого дослідження – основою розробки змісту й технологій підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

### **1.3. Нормативно-правові основи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

Останніми роками активно відбувається процес професіоналізації соціальної роботи в усьому світі. Світова професійна спільнота узгоджує основні підходи до розуміння сутності соціальної роботи, її мети і завдань, базових концептуальних засад з метою формування напрямів її розвитку як науки, освіти, фаху. Особливої ролі набувають нормативно-правові документи, які окреслюють ключові стратегічні пріоритети соціальної роботи в освіті, дослідженнях, практиці.

Для проведення аналізу нормативно-правової бази з досліджуваної проблеми ми виділили такі проблемні напрями: *по-перше*, нормативно-правові документи, які формують світоглядну базу міжнародної соціальної роботи; *по-друге*, вітчизняні нормативно-правові документи, що є законодавчим підґрунтям для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Перейдемо до аналізу нормативно-правових документів відповідно до

**першого напрямку**, які формують світоглядну базу міжнародної соціальної роботи.

Рівень міжнародної співпраці у сфері соціальної роботи і соціальної освіти визначають загальною ситуацією у світі. На міжнародному рівні соціальне забезпечення належить до сфер діяльності національних урядів, міждержавних організацій, добровільних структур і транснаціональних асоціацій, які займаються визначенням стандартів соціального забезпечення, наданням конкретної допомоги, організацією соціальної освіти, проведенням дослідницьких робіт, обміном кадрами та інформацією. Найбільш впливовими міжнародними організаціями в соціальній сфері є:

- Рада Європи;
- Європейська союз (ЄС);
- Організація з економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР);
- Організація із безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ);
- Організація Об'єднаних Націй (ООН) та її агенції (Програма розвитку ООН, ЮНЕСКО і ЮНІСЕФ) та інші.

Завдяки власним базам та масштабам членства вони мають великі ресурси й можливості впливу на ситуацію соціальної роботи та соціальної освіти [266].

Значний вплив на ці процеси здійснюють численні неурядові організації, як-от:

- Міжнародна амністія (Amnesty International);
- Католицька служба допомоги (Catholic Relief Services);
- Міжнародний комітет спасіння (International Rescue Committee);
- Лікарі без кордонів (Medicins Sans Frontieres);
- Врятуйте дітей (Save the Children) та інші.

У розвитку соціальної роботи важливу роль відіграють міжнародні конгреси, конференції, симпозіуми і наради, які зазвичай проходять під егідою Організації Об'єднаних Націй. Політику ООН із соціальних питань утілюють у життя п'ять регіональних комісій:

- Європейська економічна комісія;
- Економічна і соціальна комісія країн Азії і Тихого океану;

- Економічна комісія для Латинської Америки і Карибського басейну;
- Економічна комісія для Африки, Економічна і соціальна комісія для Західної Азії з відповідними регіональними комісіями та їх секретаріатами.

У 1946 р. Генеральною Асамблеєю ООН був заснований Дитячий Фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), який займається гуманітарними проблемами країн, що розвиваються, надає допомогу державам у плануванні й розширенні дитячих служб і в обміні досвідом, фінансує навчання національних кадрів, включаючи спеціалістів із соціального захисту дітей.

З ініціативи ООН після Другої світової війни були засновані міжнародні центри соціальної співпраці. Мета їх створення – координація стану соціальних проблем, підготовка програм співробітництва і проєктів соціальної допомоги стосовно таких груп, як діти, молодь, інваліди, сім'я. У 1974 р. були створені Європейський Центр з політики та досліджень у галузі соціального добробуту і Рада Європи. Європейський центр виконує функцію міжнародного і неурядового дослідницького органу з питань змін у соціальному секторі та інновацій у сфері соціального розвитку й підготовки фахівців. Рада Європи займається питаннями захисту прав людини і вирішенням проблем, що існують у суспільстві (національні меншини, нетерпимість, захист навколишнього середовища, СНІД, наркотики, організована злочинність та ін.) [697].

Розвитку соціальної роботи сприяють міжнародні неурядові і добровільні організації. Так, Християнський дитячий фонд (ХДФ – CCF) у своїй діяльності особливу увагу приділяє питанням навчання спеціалістів та волонтерів соціальної роботи, розвитку міжнародного співробітництва в партнерстві з державними та недержавними структурами; реалізує програму, спрямовану на підвищення можливостей недержавних організацій у забезпеченні соціальних служб для дітей у зоні ризику та їхніх сімей. Програма передбачає тренінги професійного зростання та спеціальну технічну допомогу для працівників недержавних організацій, що працюють з дітьми, які страждають різними захворюваннями, самотніми молодими матерями, залежними від наркотиків, і з дітьми з різними вадами.

В Україні Християнський дитячий фонд діє з травня 1997 р. і зареєстрований як громадська організація. З 1998 р. Християнський дитячий

фонд разом з Українською асоціацією соціальних педагогів та спеціалістів з соціальної роботи за підтримки Міжнародної федерації соціальних працівників реалізує проєкт «Соціальна освіта в Україні».

У вирішенні нагальних проблем соціальної роботи серед міжнародних організацій вагомою є Міжнародна рада соціального забезпечення (МРСЗ), яка була створена 1928 р. з метою сприяння обміну інформацією і досвідом роботи в галузі соціального забезпечення. Вона об'єднує на правах членів 85 національних комітетів і понад 25 міжнародних організацій [675].

Структурні підрозділи Міжнародної ради соціального забезпечення (МРСЗ) займаються збором і поширенням інформації, проведенням досліджень соціальних проблем та їх аналізом, підготовкою, проведенням семінарів і конференцій, уживають заходів щодо зміцнення неурядових організацій. З діяльністю Міжнародної ради соціального забезпечення також тісно пов'язані й інші міжнародні організації з проблем соціальної роботи і соціальної освіти:

- Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР);
- Міжнародна федерація соціальних працівників (МФСП);
- Міжнародна асоціація соціальних вихователів;
- Європейська асоціація шкіл соціальної роботи;
- Європейська асоціація центрів підготовки в галузі соціально-виховної роботи;
- Світовий вебсайт ресурсів для соціальних працівників [675].

Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР) об'єднує навчальні заклади та асоціації навчальних закладів соціального профілю. Через Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи (МАШСР) працівники навчальних закладів обговорюють спільні проблеми, завдання й цілі. Її членами є понад 500 соціальних навчальних закладів і асоціацій соціальних шкіл із 70 країн світу. Асоціація відіграє провідну роль у розробці стандартів соціальної освіти на міжнародному рівні, їй надано статус консультативного органу від ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи та Організації американських держав [675].

Головною метою діяльності Міжнародної федерації соціальних працівників (1956 р.) є надання підтримки фахівцям у питаннях, що стосуються

норм професійної практики, етики, умов праці та їхньої участі в плануванні й визначенні соціальної політики, а також професійної підготовки. Основними документами Міжнародної федерації соціальних працівників є Статут, Міжнародний кодекс етики соціального працівника і Декларація про етичні принципи в соціальній роботі. Міжнародна федерація соціальних працівників двічі на рік проводить міжнародні симпозиуми, які є одним із багатьох механізмів зміцнення контактів між соціальними працівниками, і сприяє розвитку та інтеграції теорії і практики соціальної роботи [669].

На початку третього тисячоліття міжнародні організації значну увагу приділяють питанням розробки й упровадження міжнародних стандартів соціальної освіти [359].

Документи, ухвалені Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (деякі у співпраці з Міжнародною Радою соціального добробуту), формують певну світоглядну базу міжнародної соціальної роботи, визначають пріоритети діяльності глобальної професійної спільноти соціальних працівників [462].

*Таблиця 1.1*

**Основні глобальні документи щодо професійної соціальної роботи,  
ухвалені у 2000 – 2020 рр.**

<b>Тематична сфера</b>	<b>Назва документа</b>	<b>Ухвалено</b>	<b>Перегляд</b>
Пріоритети соціальної роботи	Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій (МФСР, МАШСР, Міжнародна рада соціального добробуту)	2012	2019 – 2020
	Роль соціальної роботи в системах соціального захисту: універсальне право на соціальний захист (МФСР)	2016	2026

	Глобальні пріоритети соціальної роботи та соціального розвитку на 2020 – 2030 роки (МФСП, МАШСР)	2020	Три пріоритети ще не визначено
Визначення соціальної роботи	Міжнародне визначення соціальної роботи (МФСП, МАШСР)	2001	2012 – 2014
	Глобальне визначення соціальної роботи (МФСП, МАШСР)	2014	2024
Етика соціальної роботи	Етика соціальної роботи, декларація принципів (МФСП, МАШСР)	2004	2014 – 2108
	Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи (МФСП, МАШСР)	2018	2028
Освіта та дослідження в соціальній роботі	Глобальні стандарти освіти та підготовки фахівців із соціальної роботи (МФСП, МАШСР)	2004	2018 – 2019
	Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи (МФСП, МАШСР)	2020	2030
	Документ щодо досліджень у соціальній роботі (МАШСР)	2014	

У 2012 році під час відзначення Міжнародного дня соціальної роботи в ООН було оприлюднено документ «Глобальні пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» [670], який є своєрідною відповіддю глобальної професійної спільноти соціальних працівників на численні соціальні виклики в різних країнах.

Ключова ідея цього документа полягає в «просуванні нового світового порядку, який зробить реальністю повагу до прав людини та її гідності, а також призведе до появи іншої структури відносин між людьми» [670]. Документ визначає, що зусилля мають бути зосереджені на таких ключових сферах:



1) сприяння соціальній та економічній рівності; 2) обстоювання гідності та рівності людей; 3) сприяння стабільності навколишнього середовища; 4) визнання важливості людських відносин.

Закцентуємо, що документ не має сили правового припису. Це лише професійна платформа, бачення фахівців щодо стратегічних цілей соціального розвитку, на досягнення яких мають спрямовувати свої зусилля соціальні працівники. Ця платформа становить сформовані на основі численних дискусій уявлення про правильний соціальний порядок у сучасному глобалізованому світі та в кожному суспільстві, у взаєминах між людьми, у відносинах між людиною і державою. Таку ідеалістичну політичну платформу можна розглядати в таких аспектах: 1) політичному (формування політичної свідомості, що поціновує права людини); 2) соціальному (визначення принципів і форм організації суспільства, що відповідає інтересам людей та соціальних груп, тобто узагальнена оцінка соціальних відносин з боку моралі); 3) психологічному (самоусвідомлення індивіда як гідного жити в добробуті та протидія самотигматизації); 4) економічному (справедливий поділ доходів та оплата праці, умов життя) [462].

У 2016 р. Міжнародна федерація соціальних працівників схвалила документ «Роль соціальної роботи в системах соціального захисту: універсальне право на соціальний захист» [671], цей документ складається з двох частин. Перша стосується потреби всіх людей мати доступ до компетентних систем соціального захисту. Друга частина спрямована на визначення ролі соціальних працівників, які працюють з людьми, залученими до цих систем [462].

У липні 2018 р. ухвалено «Глобальну декларацію етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles). Співіснують два різних тексти – версія Міжнародної федерації соціальних працівників [666] та версія Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи [663]. У їх основі лежать однакові дев'ять принципів етики: 1) визнання гідності людини; 2) сприяння правам людини; 3) сприяння соціальній справедливості; 4) сприяння праву на самовизначення; 5) сприяння праву на участь; 6) повага конфіденційності та приватності; 7) ставлення до людей як до цілісних індивідів; 8) етичне використання технологій та соціальних медіа; 9) професійна

доброчесність [462].

Зауважимо, що Міжнародна федерація соціальних працівників ухвалила коротшу версію декларації, водночас Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи додала більше пояснень до кожного з принципів і залишила в ній ідею деколонізації соціальної роботи. Вони обидві визнають, що їхня глобальна заява може не відображати особливості національної або регіональної контекстної реальності й закликають до ухвалення етичних стандартів на національному та регіональному рівнях, які б базувались на ключових ідеях нової декларації [462].

Ці документи є підґрунтям для формування національних візій щодо професійної етики в соціальній роботі, проте національні реалії (чи навіть особисті візії розробників текстів) впливають на міжнародні стандарти [463].

Порівняння міжнародних етичних стандартів, ухвалених у 1994, 2004 та 2018 рр., свідчить, що фахова соціальна робота у світі рухається за траєкторією розвиткової (девелопментської) моделі [684] та спирається на цінності, які Р. Інглеарт [674] зараховував до постматеріалістичних, постмодерністських. Так само більше уваги приділено питанням соціальної згуртованості, протидії суспільним стереотипам, запобіжним заходам під час використання новітніх технологій. Отже, соціальна робота як професія прагне здолати свій «напівфаховий статус» допоміжної професії [696], яка подекуди демотивує клієнтів від змін [672].

Дискусії щодо професійної етики в соціальній роботі тривали роками, і зміст етичних концепцій трансформувався, змінювався, набував нових значень [680].

У 1976 р. Міжнародною Федерацією соціальних працівників схвалено Етичний Кодекс МФСП (IFSW Code of Ethics). Це був перший кодекс, який становив систему моральних норм, вироблених у межах професійної спільноти. У 1986 р. до Кодексу було додано (як складовий елемент) Декларацію етичних принципів.

У 1994 р. Міжнародною федерацією соціальних працівників було схвалено новий документ «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти» («Ethics of Social Work – Principles and Standards» [668]. Документ складався з

преамбули, у якій стисло обґрунтовано важливість етичної обізнаності як складової частини професійної практики соціальних працівників, а також «Міжнародної Декларації етичних принципів соціальної роботи» і «Міжнародних етичних стандартів соціальних працівників». У «Міжнародній Декларації етичних принципів соціальної роботи» сформульовано дванадцять етичних принципів професії соціального працівника:

1. «Кожна людина є унікальною цінністю, на яку слід зважати і ставитися до неї з повагою».

2. «Кожна людина має право на самореалізацію такою мірою, щоб це не утискало таке саме право інших людей, і зобов'язана робити внесок у добробут суспільства».

3. «Кожне суспільство, незалежно від устрою, повинно функціонувати так, щоб забезпечити максимальні блага для всіх людей».

4. «Соціальні працівники зобов'язані бути відданими принципам соціальної справедливості».

5. «Соціальні працівники покликані присвятити здобуті знання і навички наданню допомоги окремим особам, групам людей, громадам і суспільствам у їхньому розвитку і в розв'язанні конфліктів між собою, у відносинах із суспільством, а також у подоланні наслідків цих конфліктів».

6. «Соціальні працівники мають надавати якомога кращу допомогу, поради будь-кому, хто їх потребує, не маючи несправедливих упереджень щодо статі, віку, непрацездатності, расової належності, соціального класу, походження, релігії, мови, політичних переконань або сексуальної орієнтації».

7. «Соціальні працівники поважають права людини та груп відповідно до Міжнародної Декларації прав людини Організації Об'єднаних Націй та інших міжнародних конвенцій, що впливають з цієї Декларації».

8. «Соціальні працівники ставляться з повагою до принципів приватного життя, конфіденційності та відповідального використання інформації у своїй професійній роботі. Соціальні працівники поважають виправдану конфіденційність навіть тоді, коли законодавство країни суперечить цій вимозі».

9. Усіляке заохочення клієнтів до співпраці, інформування їх щодо переваг і можливих ризиків від обраного напрямку дій.

10. Спільна відповідальність соціальних працівників і клієнтів за визначення плану дій, спрямованих на зміну їхнього життя.

11. «Соціальна робота несумісна з прямою або непрямою підтримкою осіб, груп людей, політичних сил або силових структур, які використовують тероризм, тортури та інші заходи, спрямовані на пригноблення людей».

12. Соціальні працівники повинні приймати етично обґрунтовані рішення і дотримуватись їх, віддаючи належну повагу положенням Міжнародної Декларації етичних принципів МФСП, Міжнародних етичних стандартів соціальних працівників [75, с. 183].

У 2004 р. на заміну документа «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти» Міжнародна федерація соціальних працівників та Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи ухвалили документ «Етика соціальної роботи, декларація принципів» («Ethics in Social Work, Statement of Principles») [662]. У другому розділі цього документа в якості вихідного пункту подається визначення соціальної роботи, ухвалене окремо Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи у 2000 р., у якому наголошено на принципах прав людини та соціальної справедливості. У третьому розділі подано покликання на різні декларації та конвенції з прав людини щодо соціальної роботи. У четвертому розділі викладено загальні етичні принципи в рамках двох основних підрозділів: 1) права людини та гідність; 2) соціальна справедливість. У підсумковій частині репрезентовано деякі основні рекомендації щодо етичної поведінки в соціальній роботі, які, як очікувалось, будуть далі розвинуті в національних етичних кодексах [462].

Після затвердження Глобального визначення соціальної роботи у 2001 р. дві провідні міжнародні організації соціальної роботи, Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи та Міжнародна федерація соціальних працівників почали працювати над розробкою глобальних стандартів освіти та підготовки соціальних працівників. Їх метою вбачалось упровадження єдиних підходів до підготовки фахівців, її стандартизації в різних культурних, релігійних та етнічних контекстах [462]. Стандарти були вперше представлені на міжнародній конференції із соціальної роботи, що відбулася в Монпельє у 2002 р. [532].

Міжнародні стандарти щодо освіти в соціальній сфері були вперше затверджені глобальними професійними організаціями в Аделаїді у 2004 р. як «Глобальні стандарти освіти та підготовки фахівців із соціальної роботи» (Global Standards for the Education and Training of Social Work Professionals) [667]. У документі детально описали дев'ять наборів стандартів щодо: 1) основної мети школи або твердження про місію; 2) цілей та результатів програми; 3) навчального плану, включаючи практику; 4) базових навчальних дисциплін; 5) співробітників; 6) студентів соціальної роботи; 7) структури, адміністрування, управління та ресурсів; 8) культурного різноманіття; 9) цінностей та етики соціальної роботи [532]. Як вихідний пункт подано міжнародне визначення професії соціальної роботи, а також узагальнено основні цілі та функції соціальної роботи.

«Глобальні стандарти освіти та підготовки фахівців із соціальної роботи» є керівництвом для міжнародних програм підготовки соціальних працівників у країнах Західної Європи і США; для навчальних закладів з країн Східної Європи, Африки, Азії і Китаю вони слугують певним орієнтиром щодо «ключових знань, процесу, цінностей і вмінь соціальних працівників» [659].

Уніфікація змісту підготовки соціальних працівників відбувається не лише під зовнішнім впливом. Вона зумовлена перш за все внутрішніми чинниками – соціальним контекстом практики та характером проблем, з якими доводиться стикатися соціальним працівникам. У навчальні плани шкіл соціальної роботи в різних країнах включають курси, тематика яких відображає нові реалії суспільного життя, такі як тероризм, міжнаціональні конфлікти, природні катастрофи тощо [92].

Упродовж 2018 – 2020 років тривала робота над оновленням глобальних стандартів освіти. У 2020 р. було схвалено новий документ «Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи» (Global Standards for Social Work Education And Training) [661]. Основними цілями оновлених глобальних стандартів, за твердженням його розробників, визначено: 1) забезпечення узгодженості в наданні освіти з соціальної роботи, з визнанням та поціновуванням водночас різноманітності, справедливості та інклюзивності; 2) забезпечення відповідності освіти із соціальної роботи цінностям та політиці

професії, сформульованим Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи; 3) підтримка та захист працівників, студентів та користувачів послуг, які беруть участь в освітньому процесі; 4) забезпечення того, щоб наступне покоління соціальних працівників мало доступ до якісного навчання, можливостей, які також включають знання про соціальну роботу, що випливають з досліджень, досвіду, політики та практики; 5) виховання духу співпраці та передання знань між різними школами соціальної роботи, а також між освітою, практикою та дослідженнями соціальної роботи; 6) підтримання шкіл соціальної роботи в тому, щоб вони стали успішними, добре забезпеченими ресурсами, інклюзивними середовищами викладання та навчання [661]. За пропозицією робочої групи стандарти поділено на дві частини – обов’язкові та бажані компоненти трьох загальних сфер: школа (навчальні та управлінські питання), люди (викладачі, співробітники, студенти, клієнти соціальної роботи) та професія, фах (фахові принципи та цінності) [532].

Глобальні стандарти наполягають на тому, щоб усі програми соціальної роботи мали твердження про мету або місію, яке: а) є виразно сформульованим, доступним і таким, що віддзеркалює цінності та етичні принципи соціальної роботи; б) узгодженим із глобальним визначенням та метою соціальної роботи; в) поважає права та інтереси людей, які беруть участь у всіх аспектах забезпечення освітньої програми та послуг (включаючи студентів, викладачів та користувачів послуг) [460].

Цей документ має рекомендаційний характер, на який можуть орієнтуватися професійні організації різних країн при встановленні вимог до компетентностей, що мають міститися у професійних та освітніх стандартах, та організації освітніх програм [462].

Нові стандарти розроблені з урахуванням теоретичних підходів, які є ціннісно детермінованими: глобалізації та глобального трансферу знань; теоріях соціального розвитку та розвивальних підходах; концепції прав людини та соціальній справедливості; концепції сталого розвитку та екологічної справедливості [464]. Оновлений документ більше за попередні глобальні стандарти зважає на сучасні реалії розмаїтості контекстів практики соціальної роботи та визнання мультикультуралізму, фрагментацію теорії, практики та

освіти соціальної роботи. Проте все ще актуальними залишаються застереження багатьох науковців щодо застосування стандартів як засобу для імпорту панівних форм знань, цінностей та навичок, обов'язкових для виконання приписів [660; 688], як вияву професійного імперіалізму та постколоніальних підходів [693].

Аналіз чинних глобальних стандартів підготовки соціальних працівників засвідчує, що представники глобальних фахових асоціацій соціальних працівників орієнтовані на повсюдну інституціоналізацію Глобального визначення соціальної роботи (2014 р.) [665] та Глобальної декларації етичних принципів соціальної роботи (2018 р.) [464]. Через постійне наголошення в глобальних стандартах підготовки соціальних працівників на обов'язках освітніх програм дотримуватись певних спільних для всіх країн норм і раніше затверджених глобальних документів новий документ можна розглядати як інструмент здійснення міжнародної соціальної роботи (до таких інструментів, зокрема, відносять: ухвалення та використання міжнародних нормативно-правових актів і професійних стандартів; уніфікацію термінології соціальної роботи; розвиток академічної мобільності та проведення міжнародних досліджень тощо) [460].

Єврокомісія розробила багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікації та професій (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, ESCO) [656]. Класифікація ESCO визначає і класифікує навички (і «м'які», і «жорсткі»), компетентності, кваліфікації і професії, які мають значення для європейського ринку праці, освіти та професійної підготовки. Класифікатор ESCO є основою для створення «паспорта набутих компетентностей» і використовується в кількох ініціативах Європейської Комісії у сфері навичок та кваліфікацій, спрямованих на підвищення прозорості ринку праці та освітніх систем.

В ESCO визначено, що соціальні працівники (код 2635.3) можуть мати низку спеціалізацій (наприклад, соціальні працівники в громаді; соціальні працівники в охороні здоров'я; соціальні працівники в паліативному догляді; геронтологічні соціальні працівники тощо), але всі повинні мати 59 базових навичок та компетентностей, як-от, зокрема, перебирання на себе

відповідальності; розв'язання проблем; дотримання настанов організації; відстоювання прав користувачів соціальних послуг; застосування антидискримінаційних підходів; здійснення кейс-менеджменту (соціального супроводу); застосування кризового втручання; застосування цілісного підходу в рамках соціальних служб; застосування стандартів якості соціальних послуг; дотримання соціально справедливих принципів роботи; побудова допоміжних стосунків із користувачами соціальних послуг, виявлення лідерства; вирішення конфліктів; комп'ютерна грамотність; рефлексивність; управління стресом; залучення користувачів до планування послуг тощо [658].

У документах професійних асоціацій соціальних працівників у країнах Європи знаходимо відлуння підходів класифікатора ESCO з його комбінацією професійних, діяльнісних компетентностей і «м'яких» навичок [652; 692]. При цьому спостерігається ієрархізація компетентностей за рівнями. Хоча не завжди це збігається з Європейською рамкою кваліфікацій, що подекуди зумовлено політичним контекстом.

Отже, у міжнародній практиці співіснують різні підходи до опису професійних компетентностей – і ті, що переважно зорієнтовані на професійні інтегральні характеристики, і ті, що вміщують «м'які» навички. Для соціальної роботи такий поділ можна вважати зайвим, досить умовним, адже навички спілкування та міжособистісної взаємодії, уміння вирішувати проблемні ситуації (віднесені до «м'яких» навичок) тощо становлять ключові фахові вміння соціальних працівників. Водночас зауважимо, що національним стандартам у соціальній роботі притаманний рекомендаційний, а не імперативний характер, що зумовлено зв'язками практики соціальної роботи й відповідного національного законодавства.

У 2014 році члени правління Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи ухвалили програмний документ щодо досліджень у соціальній роботі (The IASSW Statement on Social Work Research) [664]. Цей документ призначений для всіх рівнів освіти з соціальної роботи, особливо для її третього (докторського) рівня. Він формує концептуальну базу для дослідницького складника професійної підготовки фахівців із соціальної роботи [462].

Перейдемо до розгляду вітчизняних нормативно-правових документів



відповідно до **другого напрямку**, які є законодавчим підґрунтям для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Вимоги до організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти базуються на основних положеннях, зазначених у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [377], «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.) [400], постанові Кабінету Міністрів «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей» (2015 р.) [387], за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, державному галузевому стандарті спеціальності 231 «Соціальна робота» (2019 р.) [398; 399]. Закон України «Про вищу освіту» акцентує на поєднанні освіти з науковою та практичною діяльністю з метою підготовки компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на українському, європейському і світовому ринках праці.

Професію «соціальний педагог» впроваджено Рішенням Колегії Держкомосвіти від 13 липня 1990 р., а «соціальний працівник» – Постановою Держкомпраці від 23 квітня 1991 р. «Про доповнення в Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців», відповідно до якої до довідника внесено кваліфікаційну характеристику «спеціаліст із соціальної роботи», яка є рівноцінною прийнятій у світі посаді «соціальний працівник». Однак між ними тривають суперечки щодо змісту роботи соціального педагога і соціального працівника, тлумачення сутності понять «соціальна робота» і «соціальна педагогіка», розмежування ймовірних сфер їхньої професійної діяльності, категорій клієнтів, специфіки послуг, сутності підготовки фахівців. Соціальну педагогіку науковці визначають по-різному – як галузь загальної педагогіки, що вивчає питання соціального виховання в процесі соціалізації (А. Мудрик) [291], і міждисциплінарна наука, що досліджує особливості соціалізації особистості в різних сферах соціального середовища (М. Галагузова) [78], і комплексна інтегративна наука про педагогічний потенціал соціуму та його здатність гармонізувати стосунки між суб'єктами (Л. Мардахаєв) [253]. Поняття «соціальний педагог» трактується як «спеціаліст,

що має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі» [113, с. 179]. Крім того, соціальний педагог є посередником між особистістю та державно-громадськими службами, захисником інтересів із законних прав людини, помічником у сприянні соціальних ініціатив і пошуку виходу з проблемної ситуації; є експертом у постановці «соціального діагнозу» й визначенні методів педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації людини [113, с. 179]. У теорії іноді соціальну роботу зближують з соціальною педагогікою, наприклад, В. Бочарова визначає соціальну педагогіку як педагогіку соціальної роботи [48]. Дійсно, у багатьох країнах світу ці професії є відповідником «соціальному працівнику». В Україні ж професії «соціальний педагог» і «соціальний працівник» розрізняються, що пов'язано зі специфікою вітчизняного наукового пошуку, а також особливостями розвитку систем соціального забезпечення й захисту та освіти, у межах яких відбувалося виокремлення згаданих професій.

Посада соціального педагога в Україні офіційно введена 1993 року, проте до Державного класифікатора професій була включена лише 2000 року. Постановою Кабінету Міністрів України № 963 від 14.06.2000 р. Першим документом Міністерства освіти і науки України, у якому йшлося про посаду соціального педагога в закладах освіти, було Положення про психологічну службу системи освіти (наказ МОН України № 127 від 03.05.99 р.) [390]. У пункті 4.5 названого документа вказано, що соціальний педагог навчального закладу вивчає та оцінює особливості діяльності й розвитку вихованців у сім'ї, колективі, позашкільних організаціях, сприяє захисту їхніх прав та інтересів, надає консультативну та психолого-педагогічну допомогу, здійснює соціальні послуги, спрямовані на задоволення потреб вихованців, забезпечує соціально-педагогічний супровід освітнього процесу, сприяє соціальному і професійному самовизначенню.

Вагомим досягненням в утвердженні позицій соціального педагога в закладах освіти слугував лист МОН України від 15.06.2004 р. № 1/9-324 «Про внесення змін і доповнень до нормативної чисельності практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів». Цим документом у 2004 – 2005 навчальному році до штатного розпису включено посаду «соціальний педагог».

Уперше на законодавчому рівні соціальна робота як вид професійної діяльності відображена в законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.) [412], «Про соціальні послуги» (2003 р.) [410].

Згідно зі ст. 1 Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р. № 42 [412] фахівець із соціальної роботи – особа, яка має спеціальну освіту і здійснює соціальну роботу з різними категоріями дітей та молоді або відповідними соціальними групами на професійних або волонтерських засадах.

Стаття 16 цього Закону встановлює, що права та обов'язки фахівця із соціальної роботи з дітьми та молоддю визначаються та затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади з питань молодіжної політики.

Згідно зі ст. 1 Закону України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. № 966-IV [410] соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи й надає соціальні послуги.

Стаття 17 цього Закону встановлює, що кваліфікаційні вимоги до соціальних працівників, інших фахівців, які надають соціальні послуги, порядок їхньої атестації визначають відповідні органи виконавчої влади.

Кваліфікаційні вимоги до посади «соціальний працівник» та кваліфікаційна характеристика цієї посади затверджені наказом Мінсоцполітики від 24.07.2006 р. № 274. [386].

Зокрема, цим наказом передбачено, що фахівець, який працює на посаді «соціальний працівник», повинен знати законодавство у сфері надання соціальних послуг; основи етики та професійного спілкування; зміст, форми та порядок надання послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; методи і форми соціальної роботи зі спеціальними групами клієнтів; основи психології; основи медичних та гігієнічних знань; основи економіки, права та трудового законодавства, норми охорони праці та виробничої санітарії; діловодство. Також норми цього наказу визначають, що для роботи на цій посаді достатньо **неповної вищої освіти відповідного напрямку підготовки (молодший спеціаліст) без вимог до стажу роботи.**

Так, багато років навчання соціальних працівників відбувалося за напрямом 0402 «Соціологія» (Постанова Кабінету Міністрів України № 507 від 24.05.1997 року «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями»). У зв'язку з цим зміст навчальних планів передбачав ґрунтовну «соціологічну» підготовку фахівців, проте не повною мірою відповідав потребі суспільства щодо формування кваліфікованих соціальних працівників.

У 2000-х роках в Україні відбувались досить активні процеси формування стандартів, що стосувались соціальної роботи, а також визначення компетентностей соціальних працівників. Щоправда, ці процеси не були послідовними, узгодженими і подекуди взаємопов'язаними, ініціювались та впроваджувались різними суб'єктами політики.

У 2006 р. постановою Кабінету Міністрів України № 1719 від 13.12.2006 р. «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [406] під шифром 1301 було включено як окрему галузь знань соціальне забезпечення, а напрям підготовки необхідних фахівців – соціальну допомогу (6.130101). Новою постановою Кабміну (№ 507 від 24.05.2007 р. [405]) соціальна робота була визнана й віднесена до соціологічних наук (шифр 0402) як вид фахової діяльності (молодший спеціаліст – 5.040200, бакалавр – 6.040202, спеціаліст – 7.040202 і магістр – 8.040202). Проте організатори соціальної освіти вважали таке рішення недостатнім, однобічним.

03.10.2007 р. постановою № 1193 [380]. Уряд вніс доповнення в перелік напрямів підготовки фахівців у ЗВО за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, включивши до нього соціальну роботу (6.130102). Тобто вона стала складовою частиною соціального забезпечення. Постановою Кабінету Міністрів України № 787 від 27.08.2010 р. [389] підготовку фахівців з соціальної роботи віднесено до однієї галузі знань «Соціальне забезпечення». Освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки: бакалавр – 6.130101, спеціаліст – 7.130101, магістр – 8.130101.

Тільки у 2015 р. спеціальність 231 «Соціальна робота» було віднесено до

галузі 23 «Соціальна робота» (згідно з «Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 р.)) [387], що показує тенденції розвитку і самої спеціальності, і професії, а також її важливість для українського суспільства. Проте вагомим недоліком вважаємо ліквідацію цієї ж постановою (№ 266 від 29.04.2015 р.) спеціальності «Соціальна педагогіка», яка належала до галузі знань 0101 Педагогічна освіта.

Тепер кожен заклад вищої освіти, який здійснює підготовку соціальних працівників, має можливість у рамках цієї спеціальності впроваджувати ще і освітні програми – «система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [377].

Отже, піддаючись постійним змінам та реформуванню, соціальна робота і соціальна педагогіка стикаються зі значними труднощами та проблемами щодо змісту навчання й підготовки фахівців, формування компетентностей та компетенцій, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності в нових умовах розвитку суспільства.

Зазначимо, що більшість закладів вищої освіти здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів спеціальності 231 «Соціальна робота» за двома освітньо-професійними програмами: «соціальний працівник» та «соціальний педагог», проте наявні освітньо-професійні програми, які надають додаткову спеціалізацію, як-от: «соціальне забезпечення», «психологія соціальної роботи», «соціальна робота та практична психологія», «соціально-правовий захист», «соціальна експертиза», «організатор соціально-педагогічної діяльності в соціумі», «анімаційна соціально-педагогічна діяльність», «соціальний педагог, педагог-організатор», «соціальна робота в громаді», «соціально-психологічна допомога», «соціальна реабілітація», «кейс-менеджмент», «соціальне адміністрування в громаді», «міжнародні соціальні проекти та волонтерська

діяльність», «менеджмент соціальної роботи», «медико-соціальна робота; рекреаційний супровід», «соціально-психологічне консультування», «соціальна робота та інтерактивні технології». Зауважимо, що освітньо-професійна програма – це складова частина спеціальності; головне завдання освітніх програм – підготувати здобувача освіти до роботи в сучасних умовах, відповідати вимогам стейкхолдерів, удосконалювати практичні навички професії, здобути більш вузьку спеціалізацію в конкретному напрямі соціальної роботи, підвищити рівень кваліфікації, оволодіти новими знаннями в межах професії, працевлаштуватися відповідно до обраної освітньої програми за конкретною спеціальністю.

Отже, піддаючись постійним змінам та реформуванню, соціальна робота стикається із значними труднощами та проблемами щодо змісту навчання й підготовки фахівців, формування компетентностей та компетенцій, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності в нових умовах розвитку суспільства.

Насамперед зауважимо, що в Україні досі немає офіційного визначення соціальної роботи як професії. Наявне лише часткове (і досить застаріле) дефініювання цього поняття в Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.) [412]. Закони України «Про соціальні послуги» (ухвалені у 2003 р. [410] та в 2019 р. [410]) не містять визначення соціальної роботи.

Відсутність правового унормування фаху соціальної роботи призводить до того, що у випуску «Соціальні послуги» Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (2017 р.) [61], який відповідає чинному Класифікатору професій України ДК 003:2010 [296], можна знайти кваліфікаційні характеристики: 1) посад працівників, що працюють в установах соціального захисту населення, але не мають жодного відношення до соціальної роботи (приміром, модельєр ортопедичного взуття чи страховий експерт з охорони праці), 2) застарілих посад, які сутнісно суперечать чинним етичним принципам соціальної роботи (наприклад, посада «соціального патолога», яка відповідає тоталітарним уявленням про соціальні проблеми як соціальну патологію, до таких проблем у документі 2017 року віднесено навіть

«сектантство»). Але водночас відсутні посади соціальних працівників у закладах охорони здоров'я.

Відповідно до кваліфікаційних вимог, зазначених у «Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників» (Випуск 80. Соціальні послуги), соціальний працівник – це особа із базовою або неповною вищою освітою відповідного напрямку підготовки (бакалавр або молодший спеціаліст), здатна застосовувати на практиці: нормативно-правові акти з питань надання соціальних послуг особам, що потрапили в СЖО, реєструвати й вести облік таких осіб та надавати їм передбачені чинним законодавством соціальні послуги; використовувати наявні ресурси з метою задоволення потреб та інтересів осіб у СЖО; організовувати заходи із соціальної адаптації, реабілітації та інтеграції таких осіб, надавати їм кваліфіковану консультацію; вести первинну документацію тощо [61].

Основи вітчизняної системи професійних кваліфікацій закладені в Законі України «Про освіту» [402]. За визначенням, наведеним у законодавстві, така система становить сукупність інституцій і правових норм, які регулюють процеси формування освітніх та/або професійних вимог до осіб, відповідно до потреб суспільства та ринку праці, оцінювання кваліфікаційного рівня [436].

Кваліфікація розуміється як «визнана вповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)». Тобто компетентності (особистісні якості) фактично ставляться на один щабель із результатами навчання (ті особистісні якості, що були набуті внаслідок навчання та які піддаються вимірюванню) [436].

Згідно зі ст. 34 Закону кваліфікації за обсягом класифікуються на повні та часткові, за змістом – на освітні та професійні. «Освітня кваліфікація» – це визнана закладом освіти чи іншим уповноваженим суб'єктом освітньої діяльності та засвідчена відповідним документом про освіту сукупність установлених стандартом освіти та здобутих особою результатів навчання (компетентностей). А «професійна кваліфікація» – це визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих

особою компетентностей (результатів навчання), котрі дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність. Установлено, що основою для формування професійних кваліфікацій є професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників [436].

У 2017 році побачила світ урядова постанова «Про затвердження порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» [395]. Методика розроблення професійних стандартів, затверджена на початку 2018 р. Міністерством соціальної політики України [385], передбачала, що стандарти мають бути розроблені на основі аналізу (дослідження) трудових функцій, структурованого формулювання трудових функцій та відповідних компетентностей. «Визначаються лише ті професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій), за якими можна оцінювати здобувачів професійних кваліфікацій (наприклад, компетентності «керувати підлеглими», «надавати консультації клієнтам», «взаємодіяти з партнерами» не варто застосовувати через їхню неконкретність і складність (неможливість) розробити критерії (нормативи) оцінювання або через відсутність результатів навчання за ними)» [385]. Відтак українські професійні стандарти мають більше характеристик *occupational standards*, тобто професійно-трудового стандарту.

Зауважимо, що в сучасній літературі послуговуються двома термінами «професійний стандарт» (*vocational standards / professional standards*) та «професійно-трудова стандарт» (*occupational standards*). Професійні стандарти – це показники компетентності в певних професіях і видах занять. Вони можуть установлюватися державою (через законодавство та нормативне регулювання) або професійним органом. Установлені законом професійні стандарти подекуди мають силу «ліцензій на ведення практики» та визначають, чи може особа займатися конкретним видом діяльності. Професійно-трудова стандарти – це показники, що визначають, наскільки особа відповідає вимогам щодо продуктивності для роботи за певним видом занять у певній країні [428].

У 2019 – 2020 роках побачила світ низка професійних стандартів соціальної роботи. Ці стандарти розроблялись Інститутом праці та зайнятості населення Міністерства соціальної політики України і затверджувались цим же



відомством (з 2020 року ці функційні обов'язки перешли до Мінекономполітики) [128; 564].

Професійний стандарт «Соціальний працівник» [421]. Основна мета професійної діяльності – забезпечення дій, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їхніх негативних наслідків для осіб / сімей, які в них перебувають.

Професійна підготовка на першому рівні вищої освіти для здобуття ступеня бакалавр за спеціальністю галузі знань «Соціальна робота» відповідно до трудових функцій А (виявлення осіб / сімей, які потрапили у складні життєві обставини та потребують соціальних послуг), Б (визнання необхідних видів соціальних послуг), В (організація та надання соціальних послуг особам / сім'ям, які потрапили у складні життєві обставини та потребують соціальної допомоги чи послуг у територіальній громаді) та/або підготовка на другому рівні вищої освіти для здобуття ступеня магістра за спеціальністю галузі знань «соціальна робота» відповідно до трудових функцій Г (проведення моніторингу надання соціальних послуг), Д (організація роботи фахівців, які займаються питаннями надання соціальних послуг), Є (здійснення контролю якості та ефективності соціального обслуговування отримувачів соціальних послуг та надання заходів соціальної підтримки), Ж (підготовка пропозицій з розвитку соціального обслуговування населення в зоні соціального обслуговування).

Професійний стандарт «Соціальний робітник» [422]. Основна мета професійної діяльності – допомога отримувачам соціальних послуг, їхнім сім'ям і родичам справлятися із соціальними, економічними проблемами, пов'язаними з навколишнім соціальним середовищем, зберігати незалежність і можливість жити в громаді активним життям з урахуванням віку, стану здоров'я.

Професійна (професійно-технічна) освіта або професійна підготовка на виробництві за професією «Соціальний робітник».

Диплом кваліфікованого робітника або свідоцтво про присвоєння (підвищення) робітничої кваліфікації за професією «Соціальний робітник» з додатками до диплома / свідоцтва про присвоєння кваліфікації «Соціальний робітник», 4 рівень НРК.

Професійний стандарт «Соціальний працівник (допоміжний персонал)»

[420]. Основна мета професійної діяльності – забезпечення дій, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їхніх негативних наслідків для осіб / сімей, які в них перебувають.

Професійна підготовка на початковому рівні (короткий цикл) вищої освіти для здобуття ступеня молодший бакалавр за спеціальністю галузі знань «соціальна робота» відповідно до трудових функцій А (ведення первинної документації та прийом осіб, які мешкають на території відповідної адміністративно-територіальної одиниці / територіальної громади та потребують надання соціальних послуг, соціальної підтримки), Б (реєстрація та ведення обліку отримувачів соціальних послуг), В (розгляд листів, заяв скарг громадян та підготовка відповіді у встановленому порядку), Г (ведення звітності та здійснення зберігання поточної та звітної документації) та/або підготовка на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти для здобуття ступеня бакалавр за спеціальністю галузі знань «соціальна робота» відповідно до трудових функцій Д (організація та надання соціальних послуг, соціальної допомоги та соціальної підтримки особам похилого віку, особам з інвалідністю, хворим, які перебувають на обліку у зв'язку із складними життєвими обставинами), Є (організація та надання соціальних послуг, соціальної допомоги та соціальної підтримки бездомним особам, які перебувають на обліку у зв'язку із складними життєвими обставинами), Ж (організація та надання соціальних послуг, соціальної допомоги та соціальної підтримки особам, постраждалим від насильства в сім'ї / особам, які постраждали від торгівлі людьми, які перебувають на обліку у зв'язку із складними життєвими обставинами), З (організація та надання соціальних послуг, соціальної допомоги та соціальної підтримки особам, які постраждали від стихійного лиха, катастрофи, військових дій та перебувають на обліку у зв'язку із складними життєвими обставинами).

Важливим було затвердження у 2020 році кваліфікаційної характеристики професії «Фахівець із соціальної роботи» [384], відповідно до якої фахівець із соціальної роботи – це особа із вищою освітою першого та/або другого рівня за ступенем магістра та спеціальністю відповідної галузі знань, здатна організувати виявлення та вести облік сімей / осіб, які перебувають у СЖО і потребують

надання соціальних послуг; здійснювати оцінку потреб сімей / осіб, які перебувають у СЖО; визначити перелік необхідних соціальних послуг, форми та методи соціальної роботи; здійснити соціальне замовлення необхідних соціальних послуг сім'ям / особам, які перебувають у СЖО, інформує та організовує процес надання соціальних послуг через діяльність Центру із надання соціальних послуг шляхом організації партнерської взаємодії закладів освіти, охорони здоров'я, соціального обслуговування, громадських організацій, фондів та інших суб'єктів, що надають соціальні послуги, тощо; організовує залучення наявних фінансових, матеріальних та інших можливостей громади для підтримки сімей/осіб, які перебувають у СЖО; проводить навчання соціальних працівників обробки інформації. Таке визначення не сповна відповідає сучасному розумінню соціальної роботи, спрямованої не тільки на конкретних осіб чи сім'ї, а й на групи та громади, протидію дискримінації, забезпечення гендерної, екологічної та іншої рівності [461].

Професійний стандарт фахівця із соціальної роботи (затверджений у 2020 році) визначає, що фахівець повинен володіти 11 загальними компетентностями. На додаток до цього розробники визначили комплекс із 11 трудових функцій, кожна з яких упередметнилася в комплексі із 47-ми компетентностей, які має опанувати фахівець. А згідно зі стандартом вищої освіти (2019 року) випускник бакалаврату за спеціальністю «Соціальна робота» має опанувати 35 компетентностей, продемонструвати 23 результати навчання. Трудові (професійний стандарт) і предметні (освітній стандарт) компетентності концептуально і термінологічно неузгоджені. При цьому жоден зі стандартів – ані професійний, ані освітній – не пропонує методології оцінювання результатів навчання / кваліфікацій, тобто виявлення набутих компетентностей [465; 563].

Також у 2020 р. було затверджено професійний стандарт «Фахівець із соціальної допомоги вдома» [397], основний вид професійної діяльності – організація, надання соціальних послуг та соціальної допомоги вдома особам похилого віку, особам з інвалідністю, хворим з числа осіб працездатного віку на період до встановлення їм групи інвалідності, але не більш як чотири місяці (далі – хворим), які перебувають у складних життєвих обставинах, у подоланні складних життєвих обставин або мінімізації негативних наслідків таких

обставин.

Відповідно до затверджених професійних стандартів, посади фахівця із соціальної роботи та фахівця соціальної допомоги вдома мають право займати випускники, які здобули перший (бакалаврський) та/або другий (магістерський) рівень вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота.

Становлення ринку соціальних послуг потребувало введення нових посад, саме тому у 2021 році було затверджено Професійний стандарт «Директор закладу (установи) надання соціальних послуг» [418]. Основна мета виду професійної діяльності – управління установою / закладом, яка надає соціальні послуги особам / сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, не можуть самотійно їх подолати та потребують сторонньої допомоги.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти, який відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій, за спеціальністю галузі знань «соціальна робота», «публічне управління та адміністрування».

Професійний стандарт «Завідувач відділення (соціальні послуги)» затверджено у 2021 році [419]. Основна мета виду професійної діяльності – управління процесом діяльності структурного підрозділу (служби, відділення) установи (закладу), що надає соціальні послуги, що передбачає забезпечення постійного аналізу справ у сфері компетенції відділення, прогнозування, проектування й моніторинг реалізації процесу надання соціальних послуг відповідно до законодавства та в межах компетенції відділення, заходів соціальної підтримки, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання або мінімізацію їх негативних наслідків, особам / сім'ям, які в них перебувають.

Професійна підготовка за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, який відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій, за спеціальністю галузі знань «Соціальна робота» та/або другим (магістерським) рівнем вищої освіти, який відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій, за спеціальністю галузі знань «Соціальна робота».

Професійний стандарт «Соціальний менеджер» було затверджено у 2021 році [396]. Відповідно до цього стандарту соціальний менеджер – це особа із вищою освітою другого рівня за ступенем магістра та спеціальністю відповідної

галузі знань, здатна здійснювати управлінську діяльність щодо соціальної роботи з дітьми, сім'ями та молоддю; демонструє ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності та реалізовувати їх; здатна відповідати своєю поведінкою етичним принципам та стандартам соціальної роботи; забезпечує конфіденційність особистої інформації про отримувачів соціальних послуг; здатна використовувати інформацію та інформаційні технології; володіє державною мовою; здатна до освіти, самоосвіти, підвищення кваліфікації; здатна працювати в команді; здатна до критичного мислення, аналізу, синтезу та прогнозування; ініціює, планує та управляє соціальними змінами для вдосконалення наявних та розробки нових соціальних систем; налагоджує соціальну взаємодію, співробітництво, управляє різнобічною комунікацією, попереджає та розв'язує конфлікти; автономно приймає обґрунтовані рішення, зокрема в складних та непередбачуваних ситуаціях; дотримується правил та норм охорони праці, виробничої санітарії, правил протипожежної безпеки [396].

Посади соціального менеджера можуть займати тільки випускники, які здобули другий (магістерський) рівень вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота і набули передбачені стандартом загальні та професійні компетентності [578].

Професійний стандарт «Вихователь (заклади, установи соціального захисту дітей)» також затверджено у 2021 році [417]. Основна мета професійної діяльності – організація виховної діяльності в закладах, установах соціального захисту дітей (притулки для дітей служб у справах дітей; центри соціально-психологічної реабілітації дітей; центри соціальної підтримки дітей та сімей; стаціонарні служби (відділення) районних, міських, районних у містах, селищах та сільських центрів соціальних служб, що здійснюють соціально-психологічну реабілітацію дітей; центри реабілітації дітей з інвалідністю; соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; соціальні центри матері та дитини; центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю, інші профільні соціальні установи).

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань та

практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю і відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки [377]. Своєю чергою, другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності і відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій [377].

Вагомий внесок у розвиток соціальної педагогіки здійснили С. Архипова, О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, І. Мигович, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сидоров, С. Харченко та ін. Ученими розроблено державний стандарт (2003 р.) підготовки фахівців спеціальності «Соціальна педагогіка» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») під керівництвом доктора педагогічних наук, професора А. Капської, затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України № 576 від 22.08.2003 р. [400].

У 2021 році було затверджено Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії 5133 «Соціальний робітник» [521]. Сфера професійного використання випускника – надання соціальної допомоги людям похилого віку та спеціальним категоріям громадян з обмеженими можливостями самообслуговування.

Після отримання диплома соціальний робітник **повинен знати:** основи ведення домашнього господарства; організацію надання комунальних, побутових та інших індивідуальних послуг; норми та вимоги щодо догляду за громадянами похилого віку та непрацездатними громадянами; правила використання побутового обладнання, приладів, інструментів; основи дієтології і приготування страв; основи надання долікарської допомоги, санітарії, гігієни; правила етики та поведінки з громадянами похилого віку і непрацездатними громадянами; правила охорони праці та безпечного ведення робіт у домашньому господарстві; **уміти:** виконувати під керівництвом соціального працівника або фахівця із соціальної роботи, фахівця із соціальної допомоги вдома комплекс робіт щодо догляду за пенсіонерами, інвалідами та самотніми

непрацездатними громадянами похилого віку і, зважаючи на їхню немічність, інвалідність або хворобу, надавати на підставі зазначених у медичній карті висновків лікарів про ступінь утрати здатності до самообслуговування, послуги, передбачені договором, який укладено між самотнім непрацездатним громадянином і відділенням. Доставляти додому на замовлення їжу, харчові продукти, медикаменти, промислові та інші товари. Готувати звичайні страви, а також страви за рекомендаціями лікаря. Прибирати житлові приміщення. Здавати, одержувати й доставляти речі та предмети домашнього вжитку з пральні, підприємств хімічного очищення, ремонтування тощо. Вносити за дорученням плату за комунальні та інші послуги, одержувати пенсію, вимірювати температуру, викликати лікаря й супроводжувати клієнта до лікувальної установи. Допомогати клієнтові під час умивання, купання та інших заходів особистої гігієни. Виконувати роботи щодо ведення, обслуговування, упорядкування домашнього господарства. Брати участь у простому ремонті житлових та допоміжних приміщень, збирати врожай на городі чи присадибній ділянці, забезпечувати клієнта паливом тощо.

У 2019 році затверджено освітні стандарти бакалавра та магістра соціальної роботи [398; 399].

У Стандарті вищої освіти першого бакалаврського рівня (2019) зі спеціальності 231 «Соціальна робота» зазначено, що цілями навчання є «підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову освіту» [398]. Досягнення зазначених цілей віддзеркалено через інтегральну, загальні та спеціальні (фахові) компетентності, які за змістом відображають специфіку, предметну область соціальної роботи.

Аналіз виявив, що випускники закладу вищої освіти мають оволодіти цим комплексом загальних і спеціальних (фахових) компетентностей безвідносно до трудових функцій. Компетентності, що містяться в освітньому стандарті,

більше узгоджені із сучасною вітчизняною теоретичною концептуалізацією соціальної роботи. При цьому вони не повністю відповідають глобальним підходам [464] (наприклад, у вітчизняному освітньому стандарті немає згадки про гендерну компетентність чи здатності до здійснення антидискримінаційної практики, які формують стрижень сучасної соціальної роботи) [564].

Так, випускник бакалаврату за спеціальністю «Соціальна робота» має опанувати 35 компетентностей, продемонструвати 23 результати навчання [398]. При цьому 15 загальних компетентностей, окреслені стандартом, не видаються «інтегральними» [564].

Стандартом освіти передбачено опанування 20 фаховими компетентностями, водночас фахівець із соціальної роботи має виконувати 11 трудових функцій у межах 47 компетентностей згідно із професійним стандартом, сформованим у межах парадигми соціального забезпечення, а не розвивальної соціальної роботи. Порівняння змісту цих компетентностей між собою видається надскладною інтелектуальною вправою, оскільки трудові (професійний стандарт) і предметні (освітній стандарт) компетентності концептуально і термінологічно неузгоджені. При цьому жоден із стандартів, ані професійний, ані освітній, не пропонує методології оцінювання результатів навчання / кваліфікацій, а окремих стандартів оцінювання в Україні немає [564].

Магістерська підготовка є завершальним етапом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Як відомо, магістерський рівень вищої освіти «передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» [377].

Згідно зі Стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти навчання, магістерська підготовка майбутніх соціальних працівників спрямована на формування в них такої інтегральної компетентності, як «здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення



інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог» [399].

У стандарті підготовки магістра передбачено низку фахових компетентностей, які стосуються роботи із вразливими категоріями населення та надання соціальних послуг, а саме: здатність до виявлення соціально значущих проблем і чинників досягнення соціального благополуччя різних груп населення; здатність до оцінки процесу й результату професійної діяльності та якості соціальних послуг; здатність до професійної рефлексії; здатність до спільної діяльності та групової мотивації, фасилітації процесів прийняття групових рішень; здатність доводити знання та власні висновки до фахівців і нефахівців.

Для освітніх ступенів «молодший бакалавр» та «доктор філософії» стандарти ще не затверджені, хоча проект Стандарту вищої освіти для третього освітньо-наукового рівня розроблено й подано для громадського обговорення.

Отже, наявні вітчизняні стандарти потрібно постійно переглядати та коригувати відповідно до розвитку фаху соціальної роботи, а також оновлювати освітні програми, зважаючи на наявний міжнародний досвід та на власну прогресивну практику визначення затребуваності певних кваліфікацій [564].

Таким чином, дослідження нормативно-правових основ професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення дозволяє зробити такі висновки.

В основі визначення вітчизняної нормативно-правової бази для будь-якої сфери діяльності лежить міжнародна нормативно-правова база, а тому, виконуючи мету цього підрозділу дослідження, нами було, по-перше, проаналізовано нормативно-правові документи, які формують світоглядну базу міжнародної соціальної роботи та соціальної освіти; *по-друге*, вітчизняні нормативно-правові документи, що є законодавчим підґрунтям для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Установлено, що на міжнародному (глобальному) рівні суб'єктами нормативно-правового забезпечення соціальної роботи та підготовки соціальних працівників є міжнародні організації (Рада Європи, Європейська союз (ЄС), Організація з економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Організація із

безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Організація Об'єднаних Націй (ООН) та її агенції (Програма розвитку ООН, ЮНЕСКО і ЮНІСЕФ), Міжнародна рада соціального забезпечення (МРСЗ) та інші), які займаються визначенням стандартів соціальної роботи та соціального забезпечення, наданням конкретної допомоги, організацією соціальної освіти, проведенням дослідницьких робіт, обміном кадрами та інформацією. Безпосередньо визначенням нормативно-правових засад у галузях соціальної роботи та соціальної освіти на сучасному етапі розвитку міжнародної соціальної роботи як виду професійної та освітньої діяльності займаються Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи, Міжнародна федерація соціальних працівників, Міжнародна асоціація соціальних вихователів, Європейська асоціація шкіл соціальної роботи, Європейська асоціація центрів підготовки у галузі соціально-виховної роботи, Світовий вебсайт ресурсів для соціальних працівників.

Найбільш значущими нормативними документами останнього десятиліття, розробленими цими організаціями й покладеними в основу національних нормативних баз розвитку соціальної роботи та соціальної освіти з підготовки фахівців із соціальної роботи, є: Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій (МФСП, МАШСР, Міжнародна рада соціального добробуту, 2012 р.), Глобальне визначення соціальної роботи (МФСП, МАШСР, 2014 р.), Документ щодо досліджень у соціальній роботі (МАШСР, 2014 р.), Роль соціальної роботи у системах соціального захисту: універсальне право на соціальний захист (МФСП, 2016 р.), Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи (МФСП, МАШСР, 2018 р.), Глобальні пріоритети соціальної роботи та соціального розвитку на 2020-2030 роки (МФСП, МАШСР, 2020 р.), Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи (МФСП, МАШСР, 2020 р.) та ін.

Основними цілями оновлених глобальних стандартів визначено:

- 1) забезпечення узгодженості в наданні освіти з соціальної роботи, з визнанням та поціновуванням водночас різноманітності, справедливості та інклюзивності;
- 2) забезпечення відповідності освіти із соціальної роботи цінностям та політиці професії;
- 3) підтримка та захист працівників, студентів та користувачів послуг, які беруть участь в освітньому процесі;
- 4) забезпечення того, щоб наступне

покоління соціальних працівників мало доступ до якісного навчання, можливостей, які також включають знання про соціальну роботу, що випливають з досліджень, досвіду, політики та практики; 5) виховання духу співпраці та передання знань між різними школами соціальної роботи, а також між освітою, практикою та дослідженнями соціальної роботи; 6) підтримання шкіл соціальної роботи в тому, щоб вони стали успішними, добре забезпеченими ресурсами, інклюзивними середовищами викладання та навчання. Стандарти містять дві частини – обов’язкові та бажані компоненти трьох загальних сфер: школа (навчальні та управлінські питання), люди (викладачі, співробітники, студенти, клієнти соціальної роботи) та професія, фах (фахові принципи та цінності).

Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників зобов’язують всі країни світу дотримуватися при розробці національних стандартів та освітніх програм підготовки соціальних працівників норм і спільних інструментів, зокрема: ухвалення та використання міжнародних нормативно-правових актів і професійних стандартів; уніфікація термінології соціальної роботи; розвиток академічної мобільності та проведення міжнародних досліджень тощо).

Нормативно-правовою базою для підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні є: закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), «Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), «Про соціальні послуги» (2003, 2019 рр.), Національна рамка кваліфікацій, Державні галузеві стандарти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти (2019 р.), Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії 5133 «Соціальний робітник» (2021 р.), професійні стандарти «Соціальний працівник» (2019 р.), «Соціальний робітник» (2019 р.), «Фахівець із соціальної роботи» (2020 р.), «Фахівець із соціальної допомоги вдома» (2020 р.), «Директор закладу (установи) надання соціальних послуг» (2021 р.), «Завідувач відділення (соціальні послуги)» (2021 р.), «Соціальний менеджер» (2021 р.), «Вихователь (заклади, установи соціального захисту дітей)» (2021 р.).

Стандарти підготовки соціальних працівників нового покоління,

розроблені на засадах компетентнісного підходу, визначають перелік компетентностей (інтегральна, загальні, фахові) та програмні результати навчання, які повинні бути сформовані у випускника. Стандарти побудовані з урахуванням світового та європейського досвіду і стандартів, а тому обов'язкові для всіх закладів освіти, що здійснюють підготовку соціальних працівників. Водночас українське законодавство надає закладам освіти академічну свободу у визначенні назв освітніх програм з урахуванням стратегічних цілей, місії та візії закладу освіти та регіонального контексту. А тому наразі маємо багато унікальних освітніх програм підготовки соціальних працівників, у більшості з яких зберігається складник «Соціальна педагогіка».

### **Висновки до розділу 1**

Розкриваючи теоретичні засади проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в першому розділі дисертаційної роботи, з'ясовано сутність ключових понять дослідження, визначено методологічні засади та стан розробленості обраної проблеми.

1. Професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників визначено як цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, спрямований на оволодіння сукупністю ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи.

2. Вивчаючи методологічні засади проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, представлено методологічну конструкцію дослідження, що становить сукупність наукових підходів на чотирьох рівнях методології: філософському – аксіологічний підхід; загальнонауковому – системний та діяльнісний підходи; конкретно-науковому – особистісно зорієнтований, компетентнісний, середовищний, інформаційний підходи; технологічному – технологічний підхід. Характеристика процесу професійної

підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення з використанням наукових підходів дозволила створити найбільш повне уявлення про цей феномен.

3. Аналіз дисертаційних робіт, монографій, наукових публікацій, навчально-методичної літератури, які характеризують стан та особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з різними групами населення, показав, що у вітчизняному освітньо-науковому просторі існує достатня база для подальшого вивчення проблеми професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів і населення, водночас констатовано відсутність спеціального дослідження, яке б на науково-теоретичному, практичному, технологічному й експериментальному рівнях розкривало б проблему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в умовах зовнішніх та внутрішніх викликів, мінливості сучасного світу. Це стало підтвердженням правильності обрання теми дисертації, її актуальності та необхідності розв'язання.

4. Узагальнення міжнародного та вітчизняного досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення дозволило зробити низку висновків у межах трьох напрямів аналізу літератури, що відбивала теорію і практику підготовки: 1) щодо історичних передумов виникнення та розвитку професій «соціальний педагог» та «соціальний працівник»; 2) щодо моделей професійної підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників за кордоном та в Україні; 3) щодо особливостей підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників із вразливими категоріями населення в зарубіжних та українських закладах вищої освіти.

Дослідження історичних передумов виникнення та розвитку професій «соціальний педагог» та «соціальний працівник» показало, що цей процес у своєму розвитку пройшов чотири етапи професіоналізації: 1) перетворення діяльності на основне заняття для певної групи людей; 2) організація спеціальних навчальних закладів для підготовки соціальних педагогів /

соціальних працівників; 3) законодавче оформлення функцій та повноважень; 4) розроблення й затвердження етичного кодексу професії. Кульмінацією історичного розвитку уявлень про соціальну роботу як спеціальну професійну підготовку стало глобальне визначення соціальної роботи як заснованої на практиці професії та академічної дисципліни, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей (2014).

5. Аналіз наукової літератури, присвячений узагальненню різних моделей професійної підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників за кордоном та в Україні, дозволив констатувати, що в кожній країні вже склався власні моделі підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників. Учені виділяють три групи зарубіжних країн за схожістю моделей підготовки. До першої групи належать країни (Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція), де підготовка соціальних працівників здійснюється поза системою університетської освіти. Друга група об'єднує країни, у яких розвинуті і університетська, і позауніверситетська моделі підготовки (Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина). У третій групі країн (Естонія, Фінляндія, Великобританія, Ісландія, Швеція, США, Україна) підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється переважно в закладах вищої освіти. Щодо рівнів підготовки, то у світовому просторі існують допрофесійний, освітній (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), освітньо-науковий (доктор філософії) рівні, науковий ступінь доктора наук. Спільною світовою практикою є залучення різних стейкхолдерів соціальної сфери щодо професійної підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів.

До відмінних рис у структурі підготовки майбутніх фахівців до роботи із вразливими категоріями населення належить переважання практичного складника в зарубіжних закладах (до 30% навчального часу на бакалавріаті та до 50% в магістратурі); можливість обрання вузької спеціалізації в зарубіжних закладах, на відміну від українських, де готують універсальних фахівців; більш жорсткі умови вступу до іноземних навчальних закладів.

6. Дослідження нормативно-правових основ професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із

вразливими категоріями населення дозволило визначити міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи, що є законодавчим підґрунтям для професійної підготовки.

До основних міжнародних документів, що є основою для розробки національних законодавств у галузі підготовки фахівців для соціальної сфери, належать: Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій (2012), Глобальне визначення соціальної роботи (2014), Роль соціальної роботи у системах соціального захисту: універсальне право на соціальний захист (2016), Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи (2018), Глобальні пріоритети соціальної роботи та соціального розвитку на 2020 – 2030 роки (2020), Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи (2020) та ін.

7. Нормативно-правовою базою для підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні є: закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), «Про соціальні послуги» (2003), Національна рамка кваліфікацій, Державні галузеві стандарти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти (2019), Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії 5133 «Соціальний робітник» (2021), професійні стандарти «Соціальний працівник» (2019), «Соціальний робітник» (2019), «Фахівець із соціальної роботи» (2020), «Фахівець із соціальної допомоги вдома» (2020), «Директор закладу (установи) надання соціальних послуг» (2021), «Завідувач відділення (соціальні послуги)» (2021), «Соціальний менеджер» (2021), «Вихователь (заклади, установи соціального захисту дітей)» (2021).

Така ґрунтова нормативна правова база дозволяє реалізовувати в освітньому процесі ЗВО України різноманітні та унікальні освітні програми підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за спеціальністю 231 Соціальна робота.

## РОЗДІЛ 2

# СОЦІАЛЬНА РОБОТА ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

### 2.1. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи

Важко уявити людину, яка б уважала себе повністю невразливою. Усі ми досить тендітні створіння, і лише шляхом виховання, освіти, тренувань тіла та вдачі тощо намагаємося захиститися від життєвих буревіїв. Тому, коли йдеться про вразливі категорії людей, мається на увазі, що для них виникає низка об'єктивних та суб'єктивних обставин, які перешкоджають цим людям користуватися звичайними для інших категорій умовами існування, потребують від них особливих зусиль, щоб виконувати свої життєві програми. Інакше кажучи, у правовому сенсі вразливі люди – це ті, хто не в змозі з певних причин захистити свої права самотужки [52].

*Метою цього підрозділу дослідження стало розкриття феномену вразливих категорій населення як об'єкта соціальної роботи. Для розкриття мети будемо триматися такої послідовності: спочатку подамо визначення дефініцій «вразливість», «вразливі групи», «вразливі групи населення», «соціально вразливі категорії населення», «соціально незахищені верстви населення», «соціально виключена особа», «вразливі категорії населення» (перше завдання підрозділу), а потім зробимо класифікацію вразливих категорій населення (друге завдання підрозділу).*

Виконуючи **перше завдання**, репрезентуємо визначення дефініцій «вразливість», «вразливі групи», «вразливі групи населення», «соціально вразливі категорії населення», «соціально незахищені верстви населення», «соціально виключена особа», «вразливі категорії населення».

Поняття «вразливі категорії населення» застосовується в юридичній, економічній, соціальній сферах, у практиці діяльності благодійних організацій тощо. Вразливість як правова категорія є предметом аналізу в наукових працях О. Калачикової, К. Калініної, Г. Леонідової, С. Несміянової, О. Смолевої,



О. Шабунової та ін. З економічного погляду проблему соціального виключення вразливих осіб досліджували такі вчені, як Р. Жиленко, Н. Ільченко, О. Ревнівцева, В. Хмелько та ін. Аналізу поняття «вразливих груп населення» як потенційних клієнтів соціальної роботи присвячено студії О. Караман, З. Кияниці, О. Мальцевої, І. Матвієнко, Ж. Петрочко, О. Рассказової та ін.

Вразливість не є чітко визначеним поняттям. Цим терміном послуговуються фахівці різних сфер знань (соціологи, демографи, психологи, економісти, екологи, медики та ін.), трактуючи його відповідно до особливостей власної діяльності. Вразливість може стосуватися окремих людей, груп людей, спільнот, організацій, суспільства, екологічних систем. І виражається вона в нездатності протистояти певним стресовим ситуаціям. Тією чи тією мірою соціально вразливими є всі люди перед природними катаклізмами або техногенними катастрофами. Вразливість значних груп населення підвищується в періоди економічного спаду або політичної нестабільності. Проте для розробки політики зазвичай виокремлюють групи, які піддаються більшим ризикам вразливості, ніж усі інші.

Прикметник «вразливий» у правовому значенні є оцінним. Вразливість спочатку розглядалася як можливість дискримінації в різних її проявах, сьогодні це чинник ризику порушення прав людини. Навіть у сучасному суспільстві частими є випадки, коли людина через свої фізичні або психологічні особливості, соціальне середовище, у якому вона проживає, релігійні погляди та інші причини потрапляє в ситуацію «соціального виключення» із суспільства. Наслідками такого виключення є бідність, ворожість між групами та відмова від необхідних соціальних гарантій – освіти, охорони здоров'я, суспільної діяльності. Визнання особи вразливою пов'язано з виникненням потреби забезпечити їй особливий захист з боку держави та суспільства, до якого вразлива особа або група осіб належить і (або) на території якого перебуває [250; 298].

«Вразливість» можна розглядати як стан високої схильності певним ризикам і чинникам невизначеності в поєднанні із зменшеною здатністю захистити себе від цих ризиків і чинників невизначеності, а також протидіяти їхнім негативним наслідкам. Вразливість існує на всіх рівнях і в усіх

параметрах суспільства та є невід'ємною частиною людського існування. Ступінь вразливості визначається динамікою впливу і внутрішніх, і зовнішніх чинників, які охоплюють найрізноманітніші політичні, економічні, соціальні явища та явища навколишнього середовища [526].

У загальному сенсі «вразливість» – це нездатність людини витримувати зовнішні впливи середовища, особливе сприйняття зовнішніх проявів у суспільстві. Отже, вразливість – це нездатність людини самотійно долати проблеми і стресові ситуації, наприклад, коли людина втрачає роботу, то є кілька варіантів розвитку подій. У випадку, коли людина має освіту, високі комунікативні навички, то пошук роботи є завданням, яке вдається вирішити достатньо швидко – рівень вразливості низький. Коли ж власних ресурсів недостатньо (немає освіти, підтримки рідних, відсутні навички, які необхідні для роботи), то людина може не вийти з цієї кризової ситуації, застрягти на етапі пошуку, почати вживати алкоголь або психоактивні речовини з метою відсторонення від проблем [73].

Під вразливістю розуміємо такий стан, перебуваючи в якому особа позбавлена або обмежена в здатності чинити опір насильницьким чи іншим незаконним діям унаслідок фізичних чи психічних властивостей або інших обставин, зумовлених відповідними ознаками. Тією чи тією мірою всі люди є соціально вразливими перед природними катаклізмами або техногенними катастрофами. Вразливість населення підвищується в періоди політичної нестабільності, економічного спаду та правової невизначеності. Традиційно до вразливих груп населення відносять людей похилого віку, хворих, жінок, дітей, представників різного роду меншин, а також осіб, що тимчасово потребують захисту [257].

Вразливість – це стан незахищеності сім'ї, зумовлений наявністю внутрішніх чи/та зовнішніх чинників ризику або появою нових, які порушують баланс і негативно впливають на стан задоволення потреб дитини. Барометром вразливості сім'ї є стан задоволення потреб дитини. Загострення чи поява нових чинників ризику зазвичай негативно впливає на стан задоволення потреб дитини, згодом відображається на її зовнішньому вигляді (змучена, невиспана, худя, сумна, зріст не відповідає віку тощо); на поведінці дитини (агресивність,

замкнутість, бродяжництво, залежність) [293, с. 6].

Термін «вразливий» означає той, який легко й швидко піддається зовнішнім подразненням; сприйнятливий, чутливий [494]. А «група» – це кілька осіб, тварин або предметів, що знаходяться разом, близько один біля одного [494], або «категорія» – це група, розряд однорідних предметів, осіб або явищ, що відрізняється від інших певними ознаками [494], або «верства» – це частина суспільного класу, соціальна група, соціальний стан [494].

Так звані «вразливі групи» (англ. *vulnerable groups*), які об'єктивно перебувають у менш вигідному становищі та відчувають більший ризик дискримінації, існують у будь-якому суспільстві. Починаючи з 1990-х років, питання захисту прав вразливих груп населення все частіше стає об'єктом уваги діяльності Комісії ООН з прав людини [647]. На цей момент поняття «вразливих груп» щодо окремих категорій населення широко використовується в низці міжнародних документів, програмах діяльності робочих органів ООН (УВКБ ООН, ПРООН, ЮНЕЙДС) та інтеграційних програмах ЄС [673].

В аналітичній записці під терміном «вразливі групи населення» розглядаються громадяни України або особи без громадянства (ОБГ), які через вплив зовнішніх та внутрішніх чинників не мають можливості брати повноцінну участь у суспільному житті. В етносоціальній структурі українського суспільства серед таких груп можна виділити передусім «новітні міграційні спільноти», а також ті «традиційні» етнічні спільноти, які перебувають на низькому рівні інтеграції в українське суспільство [414].

А. Реут зазначає, що вразливі верстви населення – це певна сукупність людей, які з певних причин не здатні самотійно забезпечити власне життя належним чином і які потребують соціальних послуг [432, с. 191].

О. Макарова зауважує, що соціально вразливими верствами населення, у широкому розумінні цього поняття, є представники пригнічених соціальних груп, а саме: індивіди або соціальні групи, що мають більшу, ніж інші, ймовірність зазнати негативних впливів соціальних, екологічних чинників або дістати хвороби. Синонім цього поняття – «групи ризику», які є об'єктом постійної уваги представників соціальних служб [245, с. 98].

Також у доктрині права соціального забезпечення можна знайти

поширене твердження, що соціально вразливі верстви населення – це індивіди або соціальні групи, що мають більшу за інших імовірність зазнати соціальних збитків від дії економічних, екологічних, техногенних та інших чинників сучасного життя.

Загалом, якщо проаналізувати основні концептуальні підходи до визначення категорії «вразливі верстви населення», можна цілком погодитися з позицією науковців, які наголошують на більшій ризикованості негативного впливу від будь-яких чинників порівняно з іншими верствами населення. У будь-якому випадку, це певна сукупність людей, які є вразливими до негативних явищ і потенційно потребують соціального захисту.

У широкому значенні соціально вразливі категорії населення – це представники вразливих / пригнічених категорій населення, а саме: індивіди або соціальні групи, що мають більшу, ніж інші, ймовірність зазнати негативних впливів соціальних, екологічних чинників або дістати хвороби. Синонім цього поняття – «групи ризику» [74, с. 18].

**Групи ризику** – це категорії людей, чий соціальний стан за тими або тими ознаками не має стабільності, яким практично неможливо поодиноці перебороти труднощі, що виникли в їхньому житті й можуть у результаті призвести до втрати ними соціальної значущості, духовності, морального образу, біологічної загибелі [540].

До числа найважливіших чинників ризику належать:

- недоліки сімейного виховання: наявність негативних прикладів з життя батьків, невизначеність правил поведінки, відсутність позитивних емоцій у сім'ї (відсутність похвали, поваги);
- рання асоціальна поведінка;
- раннє при звичання до вживання речовин, які дурманять;
- такі риси особистості, як: агресивність, нервозність, імпульсивність, негативізм;
- погана успішність;
- недостатня включеність у суспільні справи;
- наявність друзів, що вживають речовини, які дурманять;
- байдужість сім'ї й навчальної групи до учня [540].

У наукових публікаціях, зокрема І. Храпко [572] та О. Нікітчиної [302], запропоновано таке трактування цього поняття: соціально вразливі верстви населення – це індивіди або соціальні групи, що мають більшу за інших імовірність зазнати соціальних збитків від дії економічних, екологічних, техногенних та інших чинників сучасного життя. Ознайомившись з навчальними матеріалами для підготовки працівників соціальної роботи, ми натрапили на таке визначення поняття «соціально вразливі верстви населення» – це групи осіб, які мають обмежені ресурси для самостійного задоволення потреб та реалізації прав, перебуваючи у звичайних умовах, та осіб, які за незалежних від них обставин потрапили до особливо складних соціальних умов [512].

Соціально вразливими верствами населення, у широкому розумінні, є індивіди та/або соціальні групи, що мають більшу, ніж інші, ймовірність зазнати негативних впливів соціальних, екологічних чинників або захворіти. Серед них можна виділити такі категорії: 1) безпритульні; 2) родини, у яких є проблеми дитячої занедбаності, сексуального та фізичного насилля щодо дитини або одного з партнерів; 3) подружні пари, які мають серйозні родинні конфлікти; 4) родини, у яких дитину виховує лише один із батьків та мають місце серйозні протиріччя; 5) ВІЛ-інфіковані люди та їхні родини; 6) особи, які мають низькі доходи через безробіття, відсутність годувальника, фізичні вади, низький рівень професійної підготовки тощо; 7) особи, які порушили закон і були за це покарані; 8) вагітні дівчата-підлітки; 9) особи, які практикують одностатеві сексуальні контакти та мають власні або сімейні проблеми; 10) особи, які мають соматичні (тілесні) чи психічні захворювання або інвалідність; 11) особи, залежні від алкоголю, наркотиків, та їхні родини; 12) іммігранти та представники національних меншин, що мають недостатні ресурси та можливості, або ті, хто став жертвою расизму, сексизму або інших форм дискримінації; 13) особи із вадами розвитку (інваліди розвитку) та їхні родини; 14) особи похилого віку, які не можуть адекватно функціювати і потребують сторонньої допомоги; 15) мігранти та біженці, які мають недостатні необхідні ресурси; 16) діти, які мають проблеми, пов'язані з навчанням у школі, та їхні родини; 17) особи, які перебувають у стресовому стані, пов'язаному з травмувальними подіями (вихід на пенсію, смерть близької людини тощо), а

також діти, які залишили сім'ю [327, с. 46–47].

Чинники соціальної вразливості – перебування у важких природних умовах; захворювання (стан здоров'я); функційна обмеженість та особливі потреби; вік (похилий, дитячий, молодий); невідповідні соціальним умовам освіта та професія; відсутність належної зайнятості; соціальна виключність; відсутність мережі соціальної підтримки; порушення прав та соціально-правова незахищеність; підвищена споживацька навантаженість; вплив катастрофічних подій у житті [73; 512].

Отже, виходячи з наведеного вище, зазначаємо, що поняття *«соціально вразливі верстви населення»* характеризує ту частину суспільного класу, яка в цей період часу або на постійній основі найбільш сприятлива до впливу негативних зовнішніх чинників та потребує безпосередньої підтримки і захисту з боку держави та недержавних органів або через низку причин не в змозі забезпечити собі гідних умов існування.

Важливим є термін «соціально виключена особа» – особа, виключена з основного потоку життя та позбавлена можливостей брати участь у загальноприйнятих видах діяльності. Виділяємо такі визначення поняття «соціально виключеної особи» [450]:

1) У. Лоренц зазначає, що «...соціальні працівники працюють з людьми, які є потенційно відторгнутими: бездомними, тими, хто є виключеним з основного потоку життя внаслідок бідності, фізичних або психічних проблем, що ускладнює пристосування до соціальних вимог, а також з тими, хто став жертвою нерівності в родині» [236];

2) французькі урядовці середини 70-х років XX століття до основних груп соціально виключених зараховували осіб, позбавлених доступу до системи соціального захисту [654];

3) Ф. Бородкін відносить до соціально виключених такі категорії осіб: постійні безробітні; зайняті випадковим заробітком або некваліфікованою працею; низькооплачувані працівники; безземельні селяни; некваліфіковані, неписьменні; розумово або фізично залежні чи обмежені; позбавлені волі і ті, що перебувають на кримінальному обліку; самотні батьки; діти, що зростали в проблемних сім'ях; молоді люди, особливо без трудового досвіду й освіти; діти,

які працюють; жінки; іноземці, іммігранти; представники расових, релігійних, мовних й етнічних меншостей; політично безправні; одержувачі соціальної допомоги; мешканці депресивних і криміналізованих ареалів (нетрів); бездомні; особи, чиє споживання, поведінка, спосіб життя і спілкування засуджуються або визнаються девіантними [47];

4) у Законі України «Про соціальні послуги» зазначено, що соціально виключеними можна вважати осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Це – громадяни, які не здатні до самообслуговування через похилий вік, хворобу, інвалідність і не мають рідних, які можуть їм допомогти; безробітні громадяни; особи, що постраждали внаслідок стихійного лиха; особи, які є біженцями через збройні конфлікти; особи, середньомісячний сукупний дохід яких нижче прожиткового мінімуму; діти та молодь, які знаходяться в складній життєвій ситуації у зв'язку з інвалідністю, хворобою, сирітством, безпритульністю, малозабезпеченою, конфліктами і жорстоким ставленням у сім'ї [410];

5) З. Бауман в одній із останніх книг зазначає, що виключеними є особи, не потрібні сучасному суспільству; це – безробітні, мігранти, біженці і т.п. Вони є неминучим побічним продуктом економічного розвитку, а глобалізація служить генератором «людських відходів» («wasted life») [644].

Дуже часто в наукових виданнях, а також у законах України вжито поняття «соціально незахищені верстви населення». На нашу думку, це рівнозначні поняття. Словник української мови слово «незахищений» тлумачить як такий, що не має прикриття, захисту і т. ін. від несприятливих, шкідливих дій, впливів чого-небудь [494]. Соціально незахищені люди (верстви) – ті, хто не має необхідних ефективних спеціальних прав (тобто забезпечених правовою санкцією прав на постачання їжі, послуг або опіку з боку конкретних осіб) для забезпечення достатнього життєвого рівня [111, с. 139].

Проаналізувавши кілька наукових джерел, узагальнимо перелік осіб, яких саме зараховують до соціально незахищених верств. Зокрема йдеться про соціально незахищених громадян, до яких належать: пенсіонери, інваліди, зокрема діти з особливими потребами, багатодітні й неповні сім'ї, безробітні, жінки, молодь, малозабезпечені громадяни, мігранти, бездомні тощо [141; 352;

358]. Ми бачимо, що цей перелік збігається з переліком осіб, яких зараховують до соціально вразливих. Тобто підкреслимо, що термін «соціально незахищені верстви населення» – це лише одна з варіацій узагальненого поняття «соціально вразливі верстви населення».

Ознайомившись з літературою, ми знайшли таке визначення поняття «вразливих категорій населення» – це групи осіб, які мають обмежені ресурси для самостійного задоволення потреб та реалізації прав, перебуваючи у звичайних умовах, та осіб, які за незалежних від них обставин потрапили до особливо складних соціальних умов [512].

Отже, «вразливі категорії населення» – це та частина суспільства, яка в цей проміжок часу або на постійній основі найбільш сприятлива до впливу негативних зовнішніх чинників та потребує підтримки й захисту з боку держави, державних та недержавних органів, установ і організацій, оскільки не в змозі самостійно забезпечити собі гідних умов для існування [163].

Відмінною рисою вразливих категорій населення є наявність важкої життєвої ситуації: інвалідність (порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм або дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності); нездатність до самообслуговування у зв'язку з похилим віком, хворобою (обмеження можливості пересування, неможливість виконувати побутові та гігієнічні процедури); сирітство (втрата особами у віці до 18 років батьків унаслідок смерті); бездоглядність (невиконання батьками своїх функцій нагляду і виховання дитини та загроза повного розриву дитини й сім'ї); малозабезпеченість (недостатність матеріального ресурсу як засобу задоволення соціальних проблем); безробіття (проблема працездатних громадян, які не мають роботи й заробітку або доходу); відсутність визначеного місця проживання (фактична відсутність соціального прийнятного житла, недостатність матеріальних можливостей, порушення людського «мікросвіту», що проявляється в поневірянні, бродяжництві, відсутності певних занять); конфлікти й жорстоке поводження у сім'ї (фізичне насильство, психічне (емоційне насильство, сексуальне (статеве) насильство; самотність [220].

Законодавство України визначає «вразливі категорії населення» як



потенційних отримувачів соціальних послуг, що мають найбільший ризик потрапляння в складні життєві обставини через вплив зовнішніх (соціальних, економічних, природних, політичних, екологічних тощо) та внутрішніх (матеріальний стан, фізичні та розумові вади розвитку, вік, спосіб життя тощо) чинників [510].

У Законі України «Про соціальні послуги» запропоновано таке визначення вразливих груп населення: це особи / сім'ї, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників [410].

Згідно із законом складні життєві обставини – обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа / сім'я не може подолати самотійно. Цим же законом передбачені чинники, які можуть зумовити складні життєві обставини: а) похилий вік; б) часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті; в) невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; г) психічні та поведінкові розлади, зокрема внаслідок вживання психоактивних речовин; д) інвалідність; е) бездомність; ж) безробіття; з) малозабезпеченість особи; и) поведінкові розлади в дітей через розлучення батьків; к) ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання дитини; л) втрата соціальних зв'язків, зокрема під час перебування в місцях позбавлення волі; м) жорстоке поводження з дитиною; н) насильство за ознакою статі; п) домашнє насильство; р) потрапляння в ситуацію торгівлі людьми; с) шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією. Розглядаючи норми цього закону, висновковуємо: якщо щодо особи виникає хоча б один із перерахованих вище чинників і особа самотійно не може подолати такі обставини, вважатимемо, що особа потрапила у складні життєві обставини [447].

Складні життєві обставини часто викликають у осіб, що їх пережили, невротичні порушення, що пов'язано із відчуттям самотності, відчуженням, безпорадністю, відчуттям постійної небезпеки в ситуації невизначеності. У психології цей феномен нерідко називають депривацією – ситуацією, за якої

суб'єкт не має можливості впродовж тривалого часу задовольнити деякі основні життєві потреби (наприклад, у значущій взаємодії, спілкуванні).

Існує кілька класифікацій категорії «складні життєві обставини». Одні вчені класифікують їх за ступенем участі людини: складні життєві обставини (хвороба, небезпека інвалідності або смерті); складні обставини, пов'язані з виконанням будь-якого завдання (утруднення, протидія, перешкоди, невдачі); складні обставини, пов'язані із соціальним впливом (обставини «суспільної поведінки», оцінки і критики, конфлікти, тиск і т. п.). Інші науковці визначають складні обставини в найзагальнішому плані як обставини неможливості – це такі обставини, у яких суб'єкт зіштовхується з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей і т. п.) [581].

До складних обставин зараховують такі соціальні чинники:

- утрата здатності до самообслуговування;
- вимушене переміщення, вимушена міграція;
- випадки, коли людина стала жертвою злочину, торгівлі людьми, насильства, дискримінації;
- невиліковні хвороби; втрата соціальних зв'язків, зокрема під час перебування в місцях позбавлення волі;
- заподіяння шкоди внаслідок пожежі, стихійного лиха, катастрофи, бойових дій, терористичного акту;
- безпритульність та бездоглядність, обставини, коли існує загроза життю людини та здоров'ю чи життю її близьких;
- погіршення матеріально-побутових умов, поступове зубожіння – усе, що викликає в людей відчуття незахищеності, страху перед завтрашнім днем, призводить до загострення конфлікту в сім'ї, негативно позначається на вихованні та розвитку дітей [146].

Особливо небезпечним є:

- поєднання соціальних проблем і таких поведінкових проявів батьків, як зловживання алкоголем, наркотиками, психоемоційні зриви, депресія, конфліктні стосунки між подружжям, завищенні вимоги до дитини, застосування фізичних покарань тощо;
- негативне родинне та соціальне середовище (наприклад: разом із

сім'єю проживають родичі, які негативно впливають чи провокують конфліктні ситуації; сусідка виробляє самогон та пригощає батька дитини тощо) [510, с. 61–62].

Батьки люблять своїх дітей, але перераховані обставини зазвичай негативно впливають на їхню здатність задовольняти потреби дитини, провокують ризиковану та непослідовну поведінку, безвідповідальне батьківство. Відповідальність за дитину здебільшого перекладається на одного із батьків або на родичів, які намагаються нейтралізувати негативний вплив складних життєвих обставин.

Дитина в такій сім'ї часто залишається сама вдома, не отримує повноцінного харчування, починає гірше навчатися, пропускає заняття в школі, неохоче говорить про батьків, соромиться їх; нерідко виконує батьківську функцію щодо братів та сестер, тяжку фізичну роботу. Дитина, особливо раннього віку, може мати явні ознаки недогляду: хворобливий вигляд, неохайний одяг тощо.

Отже, складні життєві обставини – такі несприятливі для окремої людини чи сім'ї події, життєва скрута, які людина або сім'я не може подолати без сторонньої допомоги [510, с. 62].

Перелік складних життєвих обставин може бути таким [146, с. 77–78.]:

– *соціально-медичні обставини*: інвалідність; психічні захворювання; інфекційні (туберкульоз, ВІЛ / СНІД, ПСШ) та інші важкі захворювання; алкогольна залежність; наркотична залежність;

– *соціально-побутові обставини та проблеми працевлаштування*: бідність, малозабезпеченість (неповноцінне харчування, брак необхідного одягу); безробіття одного з батьків / обох батьків; брак / утрата документів; неоформлені документи на отримання державної соціальної допомоги; борги (зокрема за комунальні послуги); брак мінімальних побутових умов (опалення, водо-, газопостачання тощо); брак / утрата власного житла (зокрема коли двоє і більше сімей проживають на одній житловій площі, якщо це не відповідає нормам); вимушена міграція (зокрема трудова) одного чи кількох членів сім'ї; грубе порушення санітарно-гігієнічних норм проживання сім'ї;

– *соціально-педагогічні обставини*: проблеми адаптації (брак навичок

самообслуговування, ведення господарства, планування сімейного бюджету; брак професійної освіти; проблема адаптації дітей у прийомних сім'ях, ДБСТ, опікунських сім'ях; брак навичок адаптації до самостійного життя дітей із функційними обмеженнями); недостатній догляд за дитиною раннього віку; девіантна поведінка дитини; низький рівень виховного потенціалу сім'ї (недостатня увага до дитини, її розвитку й життя; надмірно високі вимоги до дитини; потурання забаганкам дитини; непослідовна поведінка батьків щодо дитини: від приниження до ідеалізації тощо), високий рівень зайнятості батьків, брак часу для виховання дитини; бездоглядність; безпритульність сім'ї / дитини; соціальна ізоляція сім'ї; ухилення від виконання батьківських обов'язків; самовільне залишення дітьми місця постійного проживання;

– *психологічні обставини*: конфлікти (поколінь; дитини / дітей з однолітками; дитини / дітей із вихователями, учителями та іншими; конфлікт прийомної дитини (дитини вихованця) / дітей із рідними дітьми тощо); залежності (від азартних ігор, комп'ютера, релігійних сект); насильство (фізичне, психологічне, економічне); інші психологічні дисбаланси (стреси, постабортальний, постродовий синдром; агресія, депресія, істеричні прояви);

– *інші обставини*: небажана вагітність / дитина; позашлюбна дитина; подружня зрада; міжетнічні конфлікти; міжрелігійні конфлікти; батьки розлучені, але проживають разом; неповнолітні батько / мати; перебування одного з батьків / батьків у місцях позбавлення волі; повернення одного з батьків / батьків із місць позбавлення волі; батьки не розлучені, але проживають окремо; місцезнаходження одного з батьків невідоме [275, с. 8–9].

Соціальні групи населення, які потребують соціальної підтримки, у різних публікаціях і документах позначено по-різному. Досить часто у науковій літературі, крім визначення «соціально вразливі верстви населення», можна натрапити ще на такі поняття, як: «соціально вразливі категорії населення», «соціально пригнічені верстви населення», «соціально незахищені верстви населення», «соціально незахищені категорії населення» та ін.

Для вразливої сім'ї характерна наявність чи поява додаткових чинників ризику, які порушують баланс сімейної системи.

Законодавство визначає «вразливі категорії населення» як потенційних

отримувачів соціальних послуг, що мають найбільший ризик потрапляння в складні життєві обставини через вплив зовнішніх (соціальних, економічних, природних, політичних, екологічних тощо) та внутрішніх (матеріальний стан, фізичні та розумові вади розвитку, вік, спосіб життя тощо) чинників.

Найбільш небезпечним є одночасний вплив на сімейну систему негативних зовнішніх та внутрішніх чинників (чинників ризику), наприклад:

- сім'я з достатком нижче, ніж середній, з двома малолітніми дітьми, батько втратив роботу;
- багатодітна сім'я через військове протистояння на Сході України вимушена була переїхати й тимчасово поселитись у родичів; маленьке житло, нестаток коштів та невизначеність ситуації породжують конфлікти;
- сім'я з дітьми не має свого житла і тривалий час мешкає у маленькій квартирі разом із батьками дружини, які не люблять зятя; зять утратив роботу;
- мама-одиначка, яка сама виховує дитину з вадами розвитку, тяжко захворіла.

Ці приклади вказують на виникнення додаткових проблем у ситуації, коли сім'я вже належала до категорії вразливих. Проблеми одного із членів сім'ї провокують дисбаланс сімейної системи і спричиняють стан вразливості всієї сім'ї. На жаль, не всі проблеми можна вирішити, особливо болючими є втрати (смерть близьких), матеріальні чи майнові проблеми, розлучення, які теж провокують стан вразливості [510, с. 60].

Резюмуючи перший блок теоретичного аналізу, зазначимо, що поняття «вразливі категорії населення» вживаються в науковій та нормативно-правовій літературі поруч з поняттями «вразливі групи», «вразливі групи населення», «соціально вразливі категорії населення», «соціально незахищені верстви населення», «соціально виключені особи», «вразливі категорії населення». Дефініційний аналіз цих понять указує на їхню синонімічність, а тому під другим ключовим поняттям дослідження (поруч з поняттям професійної підготовки) – «вразливі категорії населення» – будемо розуміти ту частину людської спільноти конкретного суспільства, яка в цей проміжок часу або на постійній основі є найбільш сприятливою до впливу негативних зовнішніх чинників та потребує підтримки й захисту з боку держави, державних і

недержавних органів, установ й організацій, оскільки не в змозі самостійно забезпечити собі необхідних умов для існування.

Вітчизняне законодавство визначає чинники появи вразливих категорій населення: зовнішні (соціальні, економічні, природні, політичні, екологічні тощо) та внутрішні (матеріальний стан, фізичні та розумові вади розвитку, вік, спосіб життя тощо).

Науковці дають більш розгорнуту класифікацію чинників потрапляння людей до вразливих категорій населення: *соціально-медичні* (інвалідність, психічні захворювання, інфекційні (туберкульоз, ВІЛ / СНІД, ІПСШ) та інші важкі захворювання, алкогольна залежність, наркотична залежність), *соціально-побутові та проблеми працевлаштування* (бідність, малозабезпеченість (неповноцінне харчування, брак необхідного одягу), безробіття одного з батьків / обох батьків, брак / утрата документів, неоформлені документи на отримання державної соціальної допомоги, борги (зокрема за комунальні послуги), брак мінімальних побутових умов (опалення, водо-, газопостачання тощо), брак / утрата власного житла (зокрема коли двоє і більше сімей проживають на одній житловій площі, якщо це не відповідає нормам), вимушена міграція (зокрема трудова) одного чи кількох членів сім'ї, грубе порушення санітарно-гігієнічних норм проживання сім'ї); *соціально-педагогічні* (проблеми адаптації (брак навичок самообслуговування, ведення господарства, планування сімейного бюджету; брак професійної освіти, проблема адаптації дітей у прийомних сім'ях, ДБСТ, опікунських сім'ях, брак навичок адаптації до самостійного життя дітей із функційними обмеженнями), недостатній догляд за дитиною раннього віку, девіантна поведінка дитини, низький рівень виховного потенціалу сім'ї (недостатня увага до дитини, її розвитку й життя, надмірно високі вимоги до дитини, потурання забаганкам дитини, непослідовна поведінка батьків щодо дитини: від приниження до ідеалізації тощо), високий рівень зайнятості батьків, брак часу для виховання дитини, бездоглядність, безпритульність сім'ї / дитини, соціальна ізоляція сім'ї, ухилення від виконання батьківських обов'язків, самовільне залишення дітьми місця постійного проживання); *психологічні* (конфлікти (покоління, дитини / дітей з однолітками, дитини / дітей із вихователями, вчителями та іншими, конфлікт

прийомної дитини (дитини вихованця) / дітей із рідними дітьми тощо), залежності (від азартних ігор, комп'ютера, релігійних сект), насильство (фізичне, психологічне, економічне), інші психологічні дисбаланси (стреси, постабортальний, постродовий синдром, агресія, депресія, істеричні прояви); *інші обставини* (небажана вагітність / дитина, позашлюбна дитина, подружня зрада, міжетнічні конфлікти, міжрелігійні конфлікти, збройні конфлікти, війни; батьки розлучені, але проживають разом, неповнолітні батько / мати, перебування одного з батьків / батьків у місцях позбавлення волі, повернення одного з батьків / батьків із місць позбавлення волі, батьки не розлучені, але проживають окремо, місцезнаходження одного з батьків невідоме та ін.).

Виконуючи **друге завдання** підрозділу, зробимо класифікацію вразливих категорій населення.

Дослідженням осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, займались такі науковці, як Ю. Бондаренко, Ф. Бородкіна, Ф. Василюк, І. Ващенко, О. Власюк, К. Денисенко, І. Дацюк, Б. Іваненко, В. Лаврухін, В. Лактінов, В. Литвиненко, В. Мамонова, І. Матюрін, К. Міщенко, Л. Новикова, І. Рудкевич та ін.; соціально-педагогічну роботу з різними групами клієнтів вивчали Р. Вайнола, Л. Завацька, Н. Заверико, Ю. Поліщук, С. Харченко та ін.; з різними типами сімей – Т. Алексеєнко, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик, І. Трубавіна та ін.

Дослідник А. Реут здійснив класифікацію вразливих категорій населення:

1) громадяни, що не здатні до самообслуговування через різні обставини (у зв'язку з похилим віком, хворобою, інвалідністю);

2) громадяни, які перебувають у складній життєвій ситуації, а їх середньомісячний сукупний дохід є нижчим від установленого прожиткового мінімуму (безробітні, що шукають роботу; біженці; постраждалі від стихійних лих тощо);

3) діти та молодь, що перебувають у складній життєвій ситуації (інваліди, сироти, безпритульні, малозабезпечені тощо) [432].

Соціально вразливі категорії можна розділити на три групи:

1) категорії осіб, що мають обмежені ресурси для життєдіяльності та соціальної конкурентоспроможності, проте не перебувають у стані соціальної

дезадаптації: неповні та багатодітні сім'ї; підлітки та молодь; особи похилого віку; люди з особливими потребами, з неповною працездатністю (III групи інвалідності); біженці, переселенці та ін.;

2) особи, які перебувають у стані дезадаптації внаслідок складних життєвих обставин, проте не втратили можливості відновлення за певних умов здатності до самостійної життєдіяльності: особи з функційними обмеженнями або зазнали важких травм; особи, що опинилися в стані соціальної дезадаптації внаслідок злочинів; постраждали від торгівлі людьми, експлуатації, насилля тощо; постраждали від природних, техногенних та соціальних катастроф; бездомні, безпритульні; діти, які залишилися без піклування дорослих;

3) особи з тимчасовою або незворотною втратою можливостей для самостійної життєдіяльності, що потребують сторонньої допомоги в задоволенні потреб: особи, що зазнають впливу важких захворювань; люди з функційними обмеженнями (I група інвалідності); особи похилого віку, які потребують постійної сторонньої допомоги [73; 512].

Аналіз наукових досліджень вітчизняних [22; 316; 570], а також зарубіжних учених [648; 686] дав змогу з'ясувати, що до вразливих категорій відносять дітей:

1) з проблемами в розвитку без різко вираженої клініко-патологічної характеристики;

2) з вираженими відхиленнями в характері та психопатоподібною поведінкою, з емоційними порушеннями;

3) з проявами соціальної й психолого-педагогічної дезадаптації;

4) які залишилися без опіки батьків через різні обставини (діти вимушених переселенців, мігрантів; діти осіб, які потерпають від воєнних дій; діти вулиці; діти, які втратили близьких включно);

5) педагогічно занедбаних, з неблагополучних, які конфліктують, асоціальних, які потребують соціально-економічної і соціально-психологічної підтримки сімей (з обтяженою спадковістю в плані алкоголізації, наркотизації, психічних захворювань тощо);

6) які перебувають в умовах депривації;

7) з гіпердинамічним синдромом;



- 8) які перебувають під гіперопікою;
- 9) обдарованих;
- 10) які пережили різного виду насильство [21].

Для визначення сімей, які потребують соціальної підтримки, тривалий час використовували різні поняття, що характеризують негативні особливості життєдіяльності сімей із дітьми: неблагополучна сім'я, сім'я соціального ризику, дисфункційна сім'я, проблемна сім'я тощо [247].

На думку А. Капської та інших [156], поняття «функціонально-неспроможна сім'я» (дисфункційна) відображає суть порушення функціонування сім'ї як соціального інституту. Це сім'я, яка з певних об'єктивних і суб'єктивних причин не може повноцінно виконувати свої функції: матеріально-економічну, житлово-побутову, репродуктивну, комунікативну, виховну, рекреативну, що не дає змогу забезпечити найважливіші життєві потреби дитини (дітей), створити належні умови для забезпечення її життєдіяльності й розвитку, інші важливі потреби кожного члена сім'ї, загальносімейні (групові) потреби.

Наступне визначення – «сім'я в кризовій ситуації (кризова сім'я) – це категорія сімей, у яких під впливом внутрішніх або зовнішніх чинників склалися несприятливі економічні, соціальні, психологічні обставини, або існує соціальна ізоляція, що тимчасово заважають батькам виконувати обов'язки виховання своїх дітей або належним чином турбуватися про них» [156].

Зіставляючи ці означення, бачимо, що вони за своєю суттю є однаковими. Неправильно також ототожнювати суб'єктивні та об'єктивні причини, внутрішні та зовнішні чинники. Звичайно, і те, і те призводить до дисфункцій, але психологічна сутність цих причин і чинників зовсім різна.

Один з варіантів типологізації сімей, які потребують соціальної підтримки, – їх характеристика за рівнем соціальної адаптації. Так, А. Харчев і М. Мацьковський [566] пропонують розподіляти сім'ї, які виховують дітей, за високим, середнім, низьким і дуже низьким рівнями соціальної адаптації та визначають відповідні напрями роботи з такими сім'ями. Але визначення рівня не пояснює причин дезадаптації, не дає змогу зрозуміти їхню сутність. Без такого розуміння з'ясувати напрями роботи неможливо.

Ще один термін, який визначає сім'ї з порушеною виховною функцією, – «неблагополучна сім'я», який можна розглядати як прояв функційної неспроможності сім'ї виконувати відносно дитини виховну функцію. Неблагополучну сім'ю в психолого-педагогічній літературі висвітлюють передусім з погляду можливого впливу свого морального потенціалу на розвиток і формування особистості дитини. Найчастіше така сім'я – причина появи занедбаних дітей і підлітків із девіантною поведінкою.

На думку авторів [156], до неблагополучних сімей належать: а) сім'ї, де батьки зловживають спиртними напоями, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт із морально-правовими вимогами суспільства; б) сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків; в) сім'ї зі стійкими конфліктами у взаєминах між батьками, між батьками й дітьми; г) неповні сім'ї; д) сім'ї, зовні благополучні, які допускають серйозні помилки в системі сімейного виховання внаслідок невміння будувати взаємини між членами сім'ї, низької педагогічної культури й неосвіченості.

Починаючи з 2006 р., термін «неблагополучна сім'я», як і всі зазначені вище, у нормативно-правових актах України замінено терміном «сім'я у складних життєвих обставинах».

У спільному наказі семи міністерств від 14.06.2006 № 1983/388/452/221/56/596/106 «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах» [391] виокремлюється категорія «об'єкти соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах» і зазначено перелік обставин, які класифікують сім'ї у складних життєвих обставинах. Згідно з цим наказом до сімей, які класифікуються як ті, що опинилися у складних життєвих обставинах, належать:

а) сім'ї з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх самотійно у зв'язку з інвалідністю батьків або дітей, вимушеною міграцією, наркотичною або алкогольною залежністю одного з членів сім'ї, його перебуванням у місцях позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, зневажливим ставленням і негативними стосунками у сім'ї, безробіттям одного із членів сім'ї, якщо він

zareєстрований у державній службі зайнятості як такий, що шукає роботу;

б) сім'ї, у яких існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт і дітей, які позбавлені батьківського піклування;

в) неповнолітні одинокі матері (батьки), яким потрібна підтримка;

г) сім'ї, члени яких перебували чи перебувають на державному утриманні.

Цим наказом був визначений також порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями цієї категорії та визначено основні етапи роботи: виявлення СЖО, соціальне інспектування, визначення потреби в соціальному супроводі, безпосереднє здійснення соціального супроводу сім'ї та його припинення.

Наступним кроком був упроваджений наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.04.2008 № 1795 [393], який скоротив перелік критеріїв сімей у складних життєвих обставинах і поєднав попередні (визначені вище в законі). Наказ утратив чинність на підставі Наказу Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 27.05.2010. Вийшов новий наказ «Про затвердження порядку здійснення соціального інспектування центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах» [394], у якому перелік сімей у СЖО не змінився.

До сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, належать сім'ї (особи), які не можуть самотійно подолати або мінімізувати негативний вплив, зокрема, таких обставин [392]:

– жорстоке поводження з дитиною в сім'ї; відсутність постійного місця роботи в працездатних членів сім'ї (особи);

– відсутність житла, призначеного та придатного для проживання; відбування покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, взяття під варту одного з членів сім'ї (особи), насильство в сім'ї (зокрема щодо дитини);

– тривала хвороба, встановлена інвалідність (зокрема дітей), вроджені вади фізичного та психічного розвитку, малозабезпеченість, безробіття одного з членів сім'ї (особи), що негативно впливає на виконання батьківських обов'язків, призводить до неналежного утримання дитини та догляду за нею;

– спосіб життя, внаслідок якого один із членів сім'ї (особа) частково або повністю не має здатності чи можливості самотійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті;

– ухиляння батьків від виконання обов'язків з виховання дитини; відібрання в батьків дитини без позбавлення батьківських прав; стихійне лихо; дискримінація осіб та/або груп осіб [241].

У Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 листопада 2013 р. № 896 [392] передбачено категорії осіб, яких віднесено до потенційних отримувачів соціальних послуг, до яких належать сім'ї:

1) членами яких є: одинока матір (батько); діти, розлучені із сім'єю, які не є громадянами України і заявили про намір звернутися до компетентних органів із заявою про визнання біженцем; інваліди та діти-інваліди; особи, зокрема діти, які постраждали від насильства, жорстокого поводження та торгівлі людьми; батьки, у яких діти відібрані без позбавлення батьківських прав; батьки, які подали заяву про розлучення або перебувають у процесі розлучення; батьки – трудові мігранти; засуджені до покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, або особи, що повернулися з місць позбавлення волі або перебувають у місцях попереднього ув'язнення;

2) опікунів (піклувальників) дітей, розлучених із сім'єю;

3) у яких діти перебувають в інтернатних закладах або оформляються до них;

4) що виявили намір відмовитися від новонародженої дитини [447].

Водночас наголосимо на тому, що вказаний перелік отримувачів соціальних послуг повною мірою не охоплює категорію тих осіб та сімей, які потрапили в складні життєві обставини, а тому перелік осіб, яких ми досліджуємо, є набагато більшим. Так, у наведеній вище нормі не враховано такі категорії осіб, як учасники АТО та члени їхніх сімей; сім'ї, які мають у своєму складі особу інваліда; сім'ї, де є тяжко хворі, малозабезпечені, неблагополучні сім'ї тощо.

Згідно із Порядком організації надання соціальних послуг до сімей, які

мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників [401], належать: 1) сім'ї, у яких дітей відібрано в батьків без позбавлення їх батьківських прав; 2) сім'ї, де триває процес розлучення батьків і вирішується спір між матір'ю та батьком щодо визначення місця проживання дітей, участі батьків у їх вихованні; 3) сім'ї з дітьми, у яких тривала хвороба батьків перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки; 4) сім'ї, у яких виховуються діти з інвалідністю, та сім'ї з дітьми, у яких батьки мають інвалідність; 5) сім'ї, у яких батьків поновлено в батьківських правах; 6) сім'ї з дітьми, де батьки є трудовими мігрантами; 7) малозабезпечені сім'ї з дітьми; 8) сім'ї, діти з яких перебувають у закладах інституційного догляду та виховання; 9) сім'ї, дітей з яких влаштовано в сім'ю патронатного вихователя; 10) сім'ї, у яких діти систематично самовільно залишають місце проживання; 11) сім'ї, у яких діти систематично без поважних причин не відвідують заклади освіти [534].

Г. Козубовська, В. Керецман, Г. Товканець [156] намагалися класифікувати сім'ї СЖО залежно від несприятливих умов або складних життєвих обставин, що негативно впливають на виховання й забезпечення розвитку дітей:

- 1) соціально-демографічні – неповні, багатодітні сім'ї, що перебувають у процесі розлучення тощо;
- 2) матеріально-побутові – малозабезпечені, сім'ї, де є безробітні тощо;
- 3) медико-соціальні – сім'ї, де є інваліди, алкоголіки, наркомани, психічно хворі та ін.;
- 4) психологічні та соціально-педагогічні – сім'ї, де простежується недобра психологічна атмосфера, емоційно-конфліктні взаємини, педагогічна некомпетентність батьків тощо;
- 5) соціально-правові – сім'ї, де простежуються криміногенні прояви способу життя, є раніше засуджені тощо [247].

Класифікацію проблем сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, пропонує М. Соляник, виокремлюючи:

– *соціально-педагогічні проблеми*: залежність одного чи обох батьків; відсутність батьківського потенціалу в батьків; відсутність навичок

самостійного прийняття рішення; бездоглядність дитини; важковиховуваність дітей; використання фізичних методів покарання; схильність дітей до правопорушень; відсутність одного з батьків (переважно батька); педагогічна занедбаність дітей; нехтування потребами дітей; відсутність навичок з організації дозвілля; невідповідність дітей до школи; проблеми в розвитку когнітивної сфери дітей; проблеми розвитку комунікативної сфери дітей та батьків;

– *соціально-психологічні проблеми*: насильство; агресивна поведінка батьків чи дітей; напружений психологічний клімат у сім'ї; невміння чи небажання вирішувати конфлікти; конфлікти з членами сім'ї та рідними; занижена самооцінка батьків та дітей;

– *матеріально-економічні проблеми*: безробіття одного чи двох батьків; відсутність житла або його непридатність для проживання; бідність; заборгованість за житлово-побутові послуги; відсутність санітарно-гігієнічних засобів; відсутність ліжка, постільної білизни; відсутність економічного мислення;

– *юридичні проблеми*: оформлення документів; оформлення пільг та виплат; проблеми із законом; невміння представляти свої інтереси в органах влади; прописка; влаштування дітей у дитячий садок; поділ майна [157].

А. Черникова класифікує сімейні проблеми відповідно до рівнів функціонування сім'ї. Відповідно до принципу ієрархічності сім'я входить у більш широку соціальну систему (систему) і включає індивідуальні системи своїх членів, підсистеми зв'язків між ними. Відповідно до рівнів функціонування А. Черникова виділяє три основних блоки проблем сім'ї:

- 1) проблеми із зовнішнім середовищем;
- 2) проблеми в сімейній системі;
- 3) проблеми, пов'язані з індивідуальними особливостями членів сім'ї.

Перший рівень охоплює проблеми членів сім'ї в контексті соціальних зв'язків – ситуації на роботі, в школі, взаємини з родичами, друзями, житлові умови й доходи сім'ї. Психологічна проблематика сім'ї пояснюється на цьому рівні негативним впливом зовнішнього середовища. Це традиційна сфера педагогів, соціальних працівників, служб зайнятості, служб у справах дітей,

центрів соціальних служб для молоді, громадських об'єднань тощо.

Проблеми сім'ї другого порядку розглядаються як природні проблеми малої групи. Проблемна поведінка члена сім'ї аналізується як наслідок порушення функціонування всієї сім'ї чи окремих її підсистем. Акцент ставиться не на зовнішніх негараздах, а на взаємодії членів сім'ї та структурних особливостях сімейної організації. Проблемами цього рівня займається сімейна чи подружня психотерапія, яка передбачає залучення до роботи всієї сім'ї чи певних її підсистем.

Проблеми сім'ї третього рівня пов'язані з індивідуальними труднощами її членів, які можна розділити на: а) психологічні проблеми (поведінкові труднощі, емоційні конфлікти, порушення розвитку, особистісні розлади), розв'язання яких потребує короткотривалої чи довготривалої психотерапії; б) біологічні порушення (соматопсихічні чи психосоматичні розлади), головна роль у лікуванні яких належить медикаментозній терапії [157].

Зважаючи на спрямування соціальної роботи з сім'єю на створення безпечних і гармонійних умов розвитку та виховання дитини, термін «сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах» можна потлумачити як здатність реалізації сім'єю саме виховної функції.

Сім'я з дитиною / дітьми, яка опинилася у складних життєвих обставинах (або сім'я з дитиною / дітьми у складних життєвих) – це сім'я, що виховує неповнолітню дитину / дітей і яка втратила свої виховні можливості через виникнення складних життєвих обставин, що порушують нормальну життєдіяльність одного або кількох членів сім'ї, наслідки яких вони не можуть подолати самотійно. Один з варіантів типологізації сімей, що потребують соціальної підтримки, – характеристика їх за рівнем соціальної адаптації. Такий підхід є дуже показовим з погляду оцінки спроможності сім'ї виконувати свої соціальні функції, а також щодо оцінки необхідних форм і напрямів соціальної роботи [542].

Так, С. Харченко пропонує розподіл сімей, які виховують дітей, за рівнем соціальної адаптації на високий, середній, низький і дуже низький і визначає відповідні напрями роботи з такими сім'ями.

Благополучні сім'ї – це ті, що успішно виконують свої функції, практично

не потребують сторонньої допомоги, оскільки за рахунок адаптивних можливостей, що забезпечуються матеріальними, психологічними та іншими внутрішніми ресурсами, швидко адаптуються до потреб дитини й успішно вирішують завдання її виховання й розвитку. У випадку виникнення проблем їм достатньо одноразової допомоги в межах короткотермінових моделей роботи.

Сім'ї групи ризику – це сім'ї, які мають певні відхилення від норм, що знижують адаптивні можливості сім'ї, наприклад: неповна сім'я, малозабезпечена сім'я тощо. Вони виконують завдання щодо виховання дитини з напруженням сил, тому соціальним працівникам необхідно спостерігати за станом сім'ї, її дезадаптувальними чинниками, простежувати, наскільки вони компенсуються позитивними характеристиками, у разі необхідності надати своєчасну допомогу.

*Неблагополучні сім'ї* – мають низький соціальний статус в одній або кількох сферах життєдіяльності, не виконують належним чином функції, їхні адаптаційні можливості суттєво занижені, сімейне виховання дитини здійснюється з великими проблемами, є малорезультативним. Такі сім'ї потребують активної і зазвичай тривалої підтримки з боку соціальних служб. Залежно від характеру проблеми їм необхідно надавати виховну, психологічну, посередницьку допомогу в межах довготривалих форм роботи.

*Асоціальні сім'ї* – з ними взаємодія здійснюється проблематично, а їхній стан вимагає суттєвих змін. У таких сім'ях (батьки ведуть аморальний, протиправний спосіб життя, житлово-побутові умови не відповідають елементарним санітарно-гігієнічним вимогам, вихованням дітей ніхто не займається) діти є безпритульними, голодними, відстають у розвитку, стають жертвами насильства з боку батьків та інших осіб. Робота соціального працівника з такими сім'ями має проводитися в тісному контакті з правоохоронними органами, а також з органами опіки й піклування [542].

Розроблена А. Капською Модель соціальної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, допомагає виділити типи сімей згідно з рівнем їхньої соціальної адаптації та окреслити основні напрями діяльності фахівця з кожним із типів. Залежно від рівня готовності до зміни життєвих обставин, наявності ресурсів і мотивації ці сім'ї умовно можна



поділити на такі категорії:

- благополучна сім'я – така сім'я самостійно долає складні життєві обставини, залучаючи наявні внутрішні та зовнішні ресурси;
- сім'я соціального ризику – у сім'ї не вистачає власних ресурсів і можливостей для розв'язання конкретних проблем, але наявне бажання і високий рівень мотивації повернутися до соціально прийнятого стилю життя за умови надання зовнішньої допомоги;
- неблагополучна сім'я / функційно неспроможна – сім'я, що має комплекс складних життєвих обставин, які не може самостійно вирішити, приймає обставини свого життя як «норму», розуміння проблем і мотивації щодо їхнього вирішення немає або на доволі низькому рівні;
- асоціальна сім'я – сім'я, яка сприймає як «норму» асоціальний стиль життя, не сприймає необхідність змін життєвих обставин, не налаштована на співпрацю із соціальним працівником;
- «пасивні» сім'ї – це сім'ї, які не усвідомлюють наявності проблем або не вважають за необхідне їх розв'язувати, не готові до взаємодії і соціального супроводу, хоча мають власні ресурси [542].

Наступну класифікацію осіб, які знаходяться в складних життєвих обставинах, ми пропонуємо здійснювати за кількістю суб'єктів: 1) одна особа, тобто це один суб'єкт, який потрапив у складні життєві обставини, наприклад, конкретна особа, одинока особа; 2) дві і більше особи, які не пов'язані між собою родинними чи іншими зв'язками; 3) сім'я.

Якщо з першими двома категоріями все зрозуміло, то остання категорія – сім'я – потребує більш ґрунтовного вивчення та аналізу. Отже, важливим, ми вважаємо, є дослідження сім'ї як окремої соціальної категорії, до складу якої можуть входити і сукупність осіб, і конкретно визначена особа, що підпадатиме під категорію осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Загалом сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах, можна розподілити на такі види: 1) сім'ї з дітьми; 2) сім'ї, у яких є особи з інвалідністю, зокрема й дитина-інвалід; 3) сім'ї, у яких хтось із членів сім'ї споживає алкогольні напої чи наркотичні засоби; 4) сім'ї, проблеми яких зумовлені в основному внутрішнім сімейним конфліктом між членами сім'ї. Характерною

рисою цих сімей, на думку М. Галагузової, є те, що сім'ї у складних життєвих обставинах мають низький соціальний статус у якій-небудь зі сфер життєдіяльності чи в кількох водночас, вони не справляються з покладеними на них функціями, їхні адаптивні здібності суттєво знижені [78, с. 76].

Повнота сім'ї – це наступний критерій для класифікації сімей у складних життєвих обставинах. Так, за кількістю членів, які входять до сім'ї (повнотою), сім'ї поділяють на:

- 1) повні сім'ї;
- 2) неповні сім'ї, зокрема й у разі, коли один із батьків позбавлений батьківських прав у зв'язку із невиконанням своїх обов'язків щодо дітей. До неповних віднесено сім'ї, де жінка (чоловік) виховує дитину сама (сам), без чоловіка (жінки). Зауважимо, що проблема можливості виховання та забезпечення матір'ю своєї дитини самостійно є досить обговорюваною та поширеною проблемою [447].

У сучасній соціально-педагогічній теорії і практиці соціальної роботи виділяють такі типи сімей, які можна віднести до категорії *функційно спроможних сімей* [50; 188; 325, с. 23–24; 510, с. 57–58]:

– *соціально здорова родина* – це сім'я, «...яка виконує увесь комплекс функцій, що забезпечують виховання гідного підростаючого покоління, сім'я, яка живе за законами взаємоповаги, взаємодопомоги, турботи про всіх членів родини», члени якої демонструють соціальну адаптованість і здатність до підвищення власного культурно-освітнього рівня та розвитку соціально-виховного потенціалу й самостійного розв'язання сімейних криз;

– *здорова сім'я* – здатна забезпечити повною мірою потреби дитини для розвитку й потребує лише загальних послуг (освітніх, медичних);

– *вразлива (проблемна) сім'я* – це соціально здорова сім'я, яка забезпечує базові (мінімальні) потреби дитини, має достатньо внутрішніх позитивних ресурсів для подолання чинників ризику, проте має в цей життєвий період психолого-педагогічні проблеми, наявність яких батьки усвідомлюють та готові вирішувати (проблеми у вихованні дитини-підлітка тощо), і тому потребує незначної підтримки;

– *сім'я у СЖО* – сім'я, яка через вплив складних життєвих обставин

частково втратила здатність забезпечувати потреби дитини й потребує комплексного втручання. Складні життєві обставини – це обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті. За показником ризику виникнення соціального сирітства до цієї категорії сімей ми можемо віднести *неповні сім'ї одиноких матерів/батьків*, зокрема *неповнолітніх*, так звані *сім'ї «маленьких мам» / юних матерів* – дівчат та молодих жінок віком від 10 до 21 року, яким потрібна підтримка;

– *кризова сім'я* – сім'я, яка має соціальні, медичні, психолого-педагогічні та інші проблеми, вирішення яких неможливо без допомоги ззовні (на думку сім'ї). Криза – це баланс між можливістю розвитку та ризиком виникнення ще більших проблем, зокрема тих, які можуть призвести сім'ю до стану вразливості, складних життєвих обставин та можливої втрати функційної спроможності із виконання соціалізувальних функцій сім'ї щодо дитини. Відповідальність за загострення проблем сім'я покладає на державу, відомства, родичів, подружжя, сусідів тощо. Кризовими обставинами можуть слугувати – розлучення, утрата житла, здоров'я, засобів до існування тощо;

– *асоціальна сім'я* характеризується періодичним зловживанням алкогольними напоями одним або обома батьками, дитячо-батьківські взаємини не перервані, діти з таких сімей зазвичай намагаються приховати сімейне неблагополуччя, вчаться в школі, стають на бік одного з батьків, покладають на себе батьківські функції щодо виховання молодших дітей тощо.

Серед *функційно неспроможних сімей* виділяють такі типи [325, с. 23–24; 510, с. 57–58]:

– *соціально небезпечна сім'я* – сім'я веде асоціальний спосіб існування; перебування дитини в такій сім'ї є вкрай небезпечним, існує загроза для її життя, здоров'я й розвитку, дитина потребує захисту та влаштування до альтернативних форм сімейного виховання; така сім'я негативно впливає на середовище громади;

– *аморальна сім'я* – характеризується повним руйнуванням дитячо-

батьківських відносин, діти і люди похилого віку сприймаються як тягар, дорослі члени сім'ї – алкоголіки, наркомани. У цих сім'ях часті скандали, бійки, малолітні діти – бездоглядні, неповнолітні діти йдуть із сім'ї на вулицю, тобто стають «дітьми вулиці», втікачами, безпритульними;

– *антисоціальна сім'я* – це сім'я, члени якої ведуть кримінальний спосіб життя, живуть за рахунок експлуатації членів своєї сім'ї, дітей, примушуючи їх до протиправних дій: крадіжки, жебракування, розбій, проституція, збір і торгівля наркотиками тощо.

Отже, функційна спроможність сім'ї, батьків до виконання функцій із догляду, виховання, розвитку, соціалізації дитини, гарантії її здоров'я, безпеки і благополуччя, успішної самореалізації, а також їхня готовність до змін, виправлення помилок є тим критерієм, умовно кажучи, межею збереження біологічної сім'ї дитини, так званою «червоною лінією», порушення якої призводить до втрати дитиною можливостей виховуватися в рідній, біологічній родині [151].

Класифікацію осіб, які потрапили в складні життєві обставини, можна здійснювати й за іншими критеріями, наприклад, за рівнем доходу:

1) особи із нормальним (звичайним) достатком, тобто це ті особи, які відповідно до норм чинного законодавства не віднесені до категорії малозабезпечених, проте в окремий період перебувають у складних життєвих обставинах та не можуть їх самотійно подолати;

2) малозабезпечена особа, тобто та, яка набула вказаного статусу в органах соціального захисту. У Законі України «Про соціальні послуги» під малозабезпеченою особою розуміється – особа, середньомісячний сукупний дохід якої за останніх шість календарних місяців, що передують місяцю звернення за наданням соціальних послуг, не перевищує двох прожиткових мінімумів для відповідної категорії осіб. Середньомісячний сукупний дохід особи обчислюється шляхом ділення середньомісячного сукупного доходу її сім'ї на кількість членів сім'ї, які включаються до її складу.

До інших критеріїв класифікації осіб, яка перебувають у складних життєвих обставинах, варто віднести такі:

– за суб'єктами: 1) учасники АТО та їхні сім'ї; 2) внутрішньо переміщені

особи; 3) жінки, які виявили намір або мають ризик відмови від новонародженої дитини; 4) жінки, які потерпають від домашнього насильства; 5) молодь та неповнолітні, які засуджені до покарання без позбавлення волі; 6) особи з числа багатодітних сімей; 7) особи з числа неповних сімей тощо;

– за територіальним принципом пропонуємо виділяти: 1) біженців; 2) внутрішньо переміщених осіб. Уважаємо, що біженці та внутрішньо переміщені особи не є тотожними категоріями, оскільки мають різний соціальний статус;

– за об'єктивними причинами, які стали передумовою виникнення в особи чи її сім'ї складної життєвої ситуації. Тобто у вказаному аспекті враховуються ті причини, які поставили особу у складну життєву ситуацію, яка не залежала від волі самої людини. До таких категорій осіб варто віднести: 1) осіб, які стали жертвами політичних переслідувань та політичних репресій; 2) осіб, які стали жертвами збройних конфліктів; 3) осіб, які стали жертвами домашнього насильства, тощо;

– за станом здоров'я: 1) працездатні особи; 2) громадяни, які не здатні до самообслуговування у зв'язку з похилим віком, хворобою, інвалідністю іншими причинами, які пов'язані із станом здоров'я особи;

– за рівнем працездатності: 1) працездатні особи; 2) непрацездатні особи;

– за наявністю трудових відносин: 1) особи, які працевлаштовані офіційно; 2) особи, які працевлаштовані неофіційно; 3) особи, які перебувають на обліку в центрі зайнятості як такі, що шукають роботу, тобто офіційно мають статус безробітного; 4) особи, які не мають офіційного статусу безробітного;

– за наявністю житла: 1) особи, які перебувають у складних життєвих обставинах та мають власне житло; 2) бездомні особи. Як зазначає А. Медвідь, до категорії бездомних належать такі особи: особи, які постраждали від торгівлі людьми, катастроф та нещасних випадків, мігранти, інваліди, особи пенсійного віку, особи, які відбули покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, особи, які втратили житло у зв'язку із сімейними обставинами, пов'язаними з конфліктами та насильством у сім'ї. Особливої уваги потребують особи, які належать до груп ризику щодо втрати житла або права на його використання, зокрема, діти-сироти та діти, позбавлені

батьківського піклування, мешканці гуртожитків, для яких таке житло є єдиним місцем проживання, особи, які не мають власного житла та проживають в орендованих приміщеннях, у знайомих, родичів, друзів, а також особи, які страждають на психічні розлади, хворі на наркоманію та хронічний алкоголізм, недієздатні та обмежено дієздатні особи [265; 447].

В Україні, на нашу думку, до соціально вразливих (незахищених) верств населення слід зарахувати такі категорії громадян:

- інваліди та члени їхніх сімей (малозабезпечені особи, котрі проживають з інвалідом I, II групи внаслідок психічного розладу; діти-інваліди та їхні батьки; інваліди з дитинства, члени їхніх сімей; особи, яким надається психіатрична допомога);

- учасники війни (інваліди та діти війни), учасники АТО / ООС;

- жертви радянського режиму (жертви нацистських переслідувань та члени їхніх сімей; жертви політичних репресій і члени їхніх сімей; депортовані особи, котрі повернулися в Україну на постійне проживання, члени їхніх сімей);

- громадяни похилого віку (самотні громадяни пенсійного віку; громадяни пенсійного віку, які не мають права на пенсію);

- особи, що не мають права на пенсію (інваліди з дитинства; церковнослужителі та священнослужителі; біженці, іноземці й апатриди, котрі постійно проживають на території України; жінки з почесним званням «Мати-героїня»);

- діти та молодь (діти із малозабезпечених сімей; учні шкіл; діти-сироти);

- сім'ї з дітьми (малозабезпечені сім'ї; одинокі матері з дітьми; сім'ї, які перебувають у тяжких життєвих ситуаціях; опікуни / піклувальники, усиновлювачі, прийомні батьки);

- сільські жителі й мешканці гірських районів (сільські жителі; особи, що переселилися в трудонедостатні сільські населені пункти; мешканці гірських населених пунктів);

- особи, уражені ВІЛ / СНІД (хворі на СНІД і члени їхніх сімей; ВІЛ-інфіковані й члени їхніх сімей);

- постраждалі унаслідок Чорнобильської катастрофи (ліквідатори та

постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи);

- тимчасово непрацюючі громадяни (безробітні громадяни та їхні утриманці; тимчасово непрацездатні громадяни; вагітні жінки);
- колишні ув'язнені (звільнені з-під варти особи; люди, звільнені з місць позбавлення або обмеження волі);
- бездомні громадяни (бездомні громадяни, безпритульні діти) [163; 258].

Отже, на підставі аналізу наукової, нормативно-правової та навчально-методичної літератури й відповідно до запропонованого нами визначення представимо класифікацію вразливих категорій населення і загалом, і через призму таких категорій, як діти та сім'ї, що в сукупності є основними об'єктами соціальної та соціально-педагогічної роботи.

До найбільш узагальненої класифікації вразливих категорій населення будемо відносити такі, як:

- 1) категорії осіб, що мають обмежені ресурси для життєдіяльності та соціальної конкурентоспроможності, проте не перебувають у стані соціальної дезадаптації: неповні та багатодітні сім'ї; діти та молодь; особи похилого віку; люди з особливими потребами, з неповною працездатністю (III групи інвалідності); внутрішньо переміщені особи, особи з тимчасово окупованої території, військовослужбовці-учасники бойових дій, біженці, переселенці та ін.;
- 2) особи, які перебувають у стані дезадаптації внаслідок складних життєвих обставин, проте не втратили можливості відновлення за певних умов здатності до самостійної життєдіяльності: особи з функційними обмеженнями або які зазнали важких травм; особи, що опинилися в стані соціальної дезадаптації внаслідок вчинення злочинів; постраждалі від торгівлі людьми, експлуатації, насилля тощо; постраждалі від природних, техногенних та соціальних катастроф; бездомні, безпритульні; діти, які залишилися без піклування дорослих;
- 3) особи з тимчасовою або незворотною втратою можливостей для самостійної життєдіяльності, що потребують сторонньої допомоги у задоволенні потреб: особи, що зазнають впливу важких захворювань; люди з функційними обмеженнями (I група інвалідності); особи похилого віку, які

потребують постійної сторонньої допомоги та ін.

З них до вразливих категорій дітей відносимо:

1) з проблемами в розвитку без різко вираженої клініко-патологічної характеристики;

2) з вираженими відхиленнями в характері та психопатоподібною поведінкою, з емоційними порушеннями;

3) з проявами соціальної й психолого-педагогічної дезадаптації;

4) які залишилися без опіки батьків через різні обставини (діти внутрішньо переміщених осіб та осіб з тимчасово окупованої території, мігрантів; діти осіб, які потерпають від воєнних дій; діти загиблих військовослужбовців-учасників бойових дій, діти вулиці; діти, які втратили близьких);

5) педагогічно занедбаних, з неблагополучних, які конфліктують, асоціальних, що потребують соціально-економічної і соціально-психологічної підтримки сімей (з обтяженою спадковістю в плані алкоголізації, наркотизації, психічних захворювань тощо);

6) які перебувають в умовах депривації;

7) з гіпердинамічним синдромом;

8) які перебувають під гіперопікою;

9) обдаровані;

10) які пережили різного виду насильство.

Відносно класифікації вразливих категорій сімей, то будемо дотримуватися такої:

1) функційно неспроможна сім'я (дисфункційна сім'я) – сім'я, яка через певні об'єктивні та суб'єктивні причини не може повноцінно виконувати свої функції: репродуктивну, житлово-побутову, матеріально-економічну, виховну, комунікативну, рекреативну, що не дає змогу забезпечити найважливіші життєві потреби дитини (дітей), створити належні умови для забезпечення її життєдіяльності й розвитку, інші важливі потреби кожного члена сім'ї, загальносімейні (групові) потреби;

2) сім'я в кризовій ситуації (кризова сім'я) – сім'я, у якій під впливом внутрішніх або зовнішніх чинників склалися несприятливі економічні, соціальні, психологічні обставини, або існує соціальна ізоляція, що тимчасово



заважають батькам виконувати обов'язки виховання своїх дітей або належним чином турбуватися про них.

При порівнянні цих визначень стає очевидним, що вони за своєю суттю однакові. Крім цього, неправильно ототожнювати суб'єктивні причини й об'єктивні, внутрішні та зовнішні чинники. Звичайно, і те, і те призводить до дисфункцій, але психологічна сутність цих причин і чинників зовсім різна.

Отже, узагальнюючи теоретичний матеріал підрозділу 2.1 дисертаційної роботи, висновковуємо.

Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи представляють ту частину людської спільноти конкретного суспільства, яка в цей проміжок часу або на постійній основі має найвищий ризик потрапляння в складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників та потребує допомоги, підтримки й захисту з боку держави, державних і недержавних органів, установ й організацій, оскільки не в змозі без сторонньої допомоги забезпечити собі необхідних умов для існування.

Відповідно до вітчизняного законодавства чинниками появи вразливих категорій населення є зовнішні (соціальні, економічні, природні, політичні, екологічні тощо) та внутрішні (матеріальний стан, фізичні та розумові вади розвитку, вік, спосіб життя тощо).

У науковій літературі чинники поділяють на соціально-медичні, соціально-економічні, соціально-побутові, соціально-психологічні, соціально-педагогічні та інші обставини.

До найбільш узагальненої класифікації вразливих категорій населення будемо відносимо такі, як:

1) категорії осіб, що мають обмежені ресурси для життєдіяльності та соціальної конкурентоспроможності, проте не перебувають у стані соціальної дезадаптації: неповні та багатодітні сім'ї; діти та молодь; особи похилого віку; люди з особливими потребами, з неповною працездатністю (III групи інвалідності); внутрішньо переміщені особи, особи з тимчасово окупованої території, військовослужбовці – учасники бойових дій, біженці, переселенці та ін.;

2) особи, які перебувають у стані дезадаптації внаслідок складних

життєвих обставин, проте не втратили можливості відновлення за певних умов здатності до самостійної життєдіяльності: особи з функційними обмеженнями або які зазнали важких травм; особи, що опинилися в стані соціальної дезадаптації внаслідок вчинення злочинів; постраждали від торгівлі людьми, експлуатації, насилля тощо; постраждали від природних, техногенних та соціальних катастроф; бездомні, безпритульні; діти, які залишилися без піклування дорослих;

3) особи з тимчасовою або незворотною втратою можливостей для самостійної життєдіяльності, що потребують сторонньої допомоги в задоволенні потреб: особи, що зазнають впливу важких захворювань; люди з функційними обмеженнями (I група інвалідності); особи похилого віку, які потребують постійної сторонньої допомоги та ін.

Наступним кроком нашого наукового пошуку буде змістова характеристика соціальної роботи із вразливими категоріями населення в сучасному освітньому та професійному вимірах.

## **2.2. Соціальна робота із вразливими категоріями населення в сучасному освітньому та професійному вимірах**

Соціальна робота належить до професій, що виникли й утверджуються з метою задоволення наявних потреб суспільства та його громадян. Вони покликані створювати необхідні умови не лише для соціального забезпечення окремих індивідів, груп, громад, а й для розвитку їхньої спроможності вибудовувати своє життя, мобілізувати внутрішні ресурси для подолання життєвих криз.

Дослідниця соціальної роботи Т. Семигіна одна з перших до українського наукового обігу ввела «глобальне визначення соціальної роботи», прийняте в липні 2014 року Генеральними асамблеями Міжнародної федерації соціальних працівників та Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи: «Соціальна робота – це базована на практиці *професія та академічна дисципліна*, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та

звільненню людей. Центральне місце в соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальних і гуманітарних наук, а також місцевими знаннями, соціальна робота залучає людей і структури для розв'язання життєвих проблем та покращення благополуччя. Основні принципи в соціальній роботі – повага до невід'ємної цінності і гідності людей, незаподіяння шкоди, повага до різноманіття, захист прав людини і соціальної справедливості [40].

В освітньо-науковому та професійному просторі існує принаймні три основних значення поняття «соціальна робота». *По-перше*, соціальна робота розглядається як *професійна діяльність* щодо надання допомоги індивідам, групам, громадам з метою покращення чи відновлення їхньої здатності до соціального функціонування. Виходячи з того, що головною метою соціальної роботи вважається турбота про добробут і розкриття можливостей особистості, родини, суспільства, соціальна робота є особистісною службою допомоги людям. В Україні ефективний розвиток нової професії можливий лише за умов конструктивного об'єднання національного досвіду та світової практики загалом, упровадження інноваційних ідей різних країн на основі вдосконалення методології і методики соціальної роботи з урахуванням місцевих умов і можливостей. *По-друге*, соціальна робота є *галуззю наукових досліджень*, яка ґрунтується на сукупності концепцій і теорій; досліджує принципи й закономірності, соціальні моделі, має свій об'єкт і предмет вивчення, систему наукових понять і категорій, методів дослідження; здійснює продукування та систематизацію теоретичних знань про соціальну сферу та соціальну роботу з різними проблемами та категоріями людей. Проте, на жаль, на сьогодні вона поки що не оформилася як галузь знань та наукова спеціальність, яка б дозволяла здійснювати підготовку кадрів вищої кваліфікації за науковим ступенем доктора наук зі спеціальності «Соціальна робота». Як і раніше, у переліку наукових спеціальностей зазначається спеціальність 13.00.05 – соціальна педагогіка, а спеціальність 231 Соціальна робота поки що існує лише на першому (бакалаврському), другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти, яка інтегрувала в себе і спеціальність

«Соціальна педагогіка» відповідно до Таблиці відповідності Переліку наукових спеціальностей (Перелік 2011) та Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Перелік 2015), затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України 06 листопада 2015 року № 1151 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 12 квітня 2016 року № 419). *По-третє*, соціальну роботу розглядають як *спеціальність та/або академічну дисципліну*, мета якої – дати цілісне уявлення про зміст цієї діяльності, її основні напрями, організацію, технологію, інструментарій. Беззаперечним є той факт, що всі розглянуті аспекти значення поняття «соціальна робота» взаємопов'язані [85; 94; 565].

Отже, відповідно до теми нашого дослідження соціальну роботу розглядаємо у **двох вимірах: 1) в освітньому** – як спеціальність, за якою здійснюється підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; **2) у професійному** – як вид професійної діяльності, спрямований на роботу із вразливими категоріями населення.

Щодо **першого виміру**, то соціальна робота в сучасному освітньому просторі України існує як спеціальність або професія, за якою здійснюється підготовка фахівців у сфері професійної (професійно-технічної) освіти (кваліфікований робітник), фахової передвищої освіти (молодший бакалавр), вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії). Зокрема у сфері вищої освіти підготовка майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів здійснюється за **спеціальністю 231 Соціальна робота**, що належить до галузі знань 23 Соціальна робота, якій за Міжнародною стандартною класифікацією освіти відповідають 3 деталізовані галузі (0921 Care of the elderly and of disabled adults, 0922 Child care and youth services, 0923 Social work and counselling) [404]. У межах спеціальності 231 Соціальна робота можна відкривати різні освітні програми, яких наразі в Україні налічується близько 20, переважна більшість яких звучить як «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» відповідно до традицій підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників у багатьох ЗВО України.

До прикладу, у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності 231 «Соціальна

робота» здійснюється за освітніми програмами «Соціальна робота» та «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія»; у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія Харківської обласної ради», Хмельницькому інституті соціальних технологій Університету «Україна» – за освітньою програмою «Соціальна робота»; у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди – за освітньою програмою «Соціальна педагогіка», у Бердянському державному педагогічному університеті – за освітньою програмою «Соціальна робота та соціальна педагогіка» та ін. Отже, професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є актуальною потребою сьогодення в підготовці фахівців до соціальної роботи з різними категоріями населення в сукупності її складників – соціального, педагогічного, психологічного та ін.

**Щодо другого виміру соціальної роботи як виду професійної діяльності**, то сучасні науковці М. Лукашевич та І. Мигович та ін. під соціальною роботою розуміють «професійну діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і окремих індивідів з надання допомоги особам чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або наявності особистих вад їхня соціалізація утруднюється, призупиняється або набуває зворотного напрямку (десоціалізація)» [513].

Ураховуючи те, що обрана нами тема дослідження спрямована на розкриття теоретичних і практичних засад професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, потребує уточнення поняття соціальної роботи як виду професійної діяльності, до якої ми й готуємо майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Так, О. Карпенко соціальну роботу визначає як вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню й реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її сім'ї, громади [164].

Процес становлення професійної соціальної роботи в Україні триває від

початку проголошення її незалежності в 1991 році. Проте справжнім досягненням інституціоналізації соціальної роботи науковці та практики соціальної сфери вважають перехід до формування системи **надання соціальних послуг для вразливих категорій населення**. Уперше про необхідність запровадження системи соціальних послуг на державному рівні було згадано в Постанові Верховної Ради України «Про доповідь Президента України «Шляхом радикальних економічних реформ. Про основні засади економічної та соціальної політики»» (1994). Однак системне реформування цієї сфери розпочалось у 2001 році після прийняття національної «Стратегії подолання бідності» [413], у якій були визначені основні напрями реформи, спрямовані на поглиблення адресності державної соціальної допомоги та розширення доступності до отримання соціальних послуг для груп ризику тощо [327, с. 8].

За сучасних умов розвитку України важливим завданням постає відпрацювання **нової моделі соціальної роботи із вразливими категоріями населення**, що покликана:

- найбільше відповідати потребам вразливих категорій населення і враховувати можливості суспільства;
- максимально та ефективно інтегрувати потенціал і зусилля спеціалістів громади (соціальних працівників, учителів, вихователів, психологів, соціальних педагогів, медиків, працівників служб у справах дітей, органів МВС) для підтримки вразливих категорій населення;
- бути спрямованою на профілактику сімейного неблагополуччя, партнерство із сім'ями та дитиною, сприяти підвищенню відповідальності батьків та спеціалістів за становище дітей;
- відповідно до міжнародних стандартів передбачати реальні механізми забезпечення прав дитини, вразливих громадян у разі порушення таких прав [510, с. 20].

Новий формат соціальної роботи із вразливими категоріями населення має бути спрямований на забезпечення їхніх потреб, профілактику неблагополуччя, а не на боротьбу з наслідками поширення тих чи тих негативних чинників. У зв'язку з цим варто взяти до уваги три групи чинників,

наявність яких за несвоєчасного втручання призводить до виникнення складних життєвих обставин, які людина не в змозі самотійно подолати:

1. *Кризові явища в соціально-економічній сфері* (падіння життєвого рівня, зростання бідності сімей і погіршення умов утримання дітей; скорочення соціальної інфраструктури дитинства і різке зниження рівня соціальних гарантій для дітей та сімей; невирішені житлові проблеми; вплив асоціальних груп у мікросередовищі життєдіяльності сім'ї / дитини).

2. *Психолого-педагогічні чинники* (проблеми, пов'язані з внутрішньосімейними стосунками і вихованням дітей у сім'ї: самоусунення батьків від виховання, нехтування потребами дітей, відчуження поколінь тощо).

3. *Чинники біологічного характеру* (фізичні або психічні хвороби батьків, різні форми залежності в батьків, погана спадковість у дітей, наявність у сім'ї дітей з інвалідністю тощо) [510, с. 20].

Сьогодні соціальна робота як вид професійної діяльності та спеціальність (академічна дисципліна) ґрунтується на Законі України «Про соціальні послуги» [410]. Поняття «соціальні послуги» у сфері соціального захисту на сьогодні і в Україні, і за кордоном уживається неоднозначно і трактується по-різному. У країнах ЄС соціальні послуги визначаються в широкому сенсі цього слова. Під соціальними послугами розуміються будь-які дії, спрямовані на підтримку соціальної, економічної та територіальної єдності, високого рівня зайнятості, соціального включення та економічного зростання [649]. Важливими функціями соціальних послуг є профілактика та соціальна інтеграція, які найчастіше охоплюють усе населення, незалежно від їх забезпеченості та доходів і спрямовані на покращення якості життя та забезпечення соціального захисту населення. Зазвичай до соціальних послуг належать: система соціального страхування, зайнятості та перепідготовки, соціальне житло, система догляду за дітьми, забезпечення довгострокової допомоги, соціальні виплати. Отже, у країнах ЄС соціальні послуги розглядаються в широкому розумінні, їхня основна роль – сприяти людям повною мірою брати участь у житті суспільства, створювати рівні можливості, сприяти недискримінації, гендерній рівності, охороні здоров'я, покращенню стандартів та якості життя громадян [293, с. 11].

У вузькому розумінні термін «соціальні послуги» часто пов'язується з поняттям «персональні соціальні послуги», призначені для задоволення потреб індивідуального користувача (наприклад, догляд на дому особи з інвалідністю, розміщення в прийомних сім'ях дитини-сироти) порівняно з соціальними послугами для категорій громадян (наприклад, грошові допомоги для безробітних тощо) [646].

Персональні соціальні послуги – орієнтовані на індивідуума, спроектовані для задоволення життєво-важливих потреб, зокрема потреб вразливих категорій населення. Ці послуги забезпечують захист від загальних та специфічних ризиків і допомагають подолати складні особисті кризові ситуації та виклики; вони також надаються сім'ям у контексті підтримки їхньої ролі в піклуванні за дітьми та літніми членами сім'ї, а також людьми з інвалідністю та компенсацію можливих відмов у функціюванні сім'ї; вони є ключовими інструментами захисту основних прав та гідності людини [293, с. 11; 657].

Нову сферу соціальної роботи «соціальні послуги» започатковано в Україні у 2003 році, коли в першому Законі України «Про соціальні послуги» введено відповідне поняття й визначено засади надання цих послуг, які були покликані замінити наявну за радянських часів систему соціального обслуговування населення. Стара централізована система соціального обслуговування складалася з мережі закладів та установ, які повністю утримувались за рахунок бюджетних коштів, орієнтувалась не на потреби громадян, а на можливості бюджету, не передбачала оцінку якості послуг [300].

Нова система соціальних послуг ґрунтувалась в основному на старих засадах, державних та комунальних закладах соціального обслуговування. Отже, процес перетворення відбувався в кілька етапів: перший етап реформування системи соціальних послуг (2007 рік) передбачав ініціювання підходів щодо якості соціальних послуг – визначення потреб населення в послугах, поняття якості та її показників, контролю, а також запровадження механізмів для постійного стимулювання надавачів соціальних послуг для забезпечення належного рівня якості [300].

У 2012 році за результатами перших кроків щодо побудови нової системи визначено нові акценти Стратегії реформування, а саме забезпечення



доступності соціальних послуг усім громадянам, які їх потребують. Наявні державні та комунальні заклади не могли забезпечити всі потреби, наразі в різних регіонах з'явилися недержавні надавачі соціальних послуг, отже, постало завдання щодо формування ринку соціальних послуг і створення рівних умов для надавачів усіх форм власності та господарювання (шляхом установлення єдиних критеріїв до надавачів соціальних послуг, запровадження нових підходів до фінансування соціальних послуг, перехід від утримання закладів до замовлення послуг). Також продовжено роботу щодо вдосконалення якості соціальних послуг, зокрема розроблені та запроваджені Державні стандарти соціальних послуг, рекомендації щодо моніторингу та оцінки якості [300].

Система соціальних послуг в Україні постійно перебуває в процесі оновлення та модернізації згідно з новими потребами громадян та сучасними світовими підходами в наданні соціальних послуг. Ухвалення нової редакції Закону «Про соціальні послуги» – це вирішальний, переломний крок на шляху реформування соціальних послуг, який запустить такі фази вдосконалення системи [300].

Законодавством України визначено, що соціальні послуги – це комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем [410].

До категорій, які мають право на безоплатні соціальні послуги, зараховано:

1) громадян, які не здатні до самообслуговування у зв'язку з похилим віком, хворобою, інвалідністю і не мають рідних, які повинні забезпечити їм догляд і допомогу;

2) громадян, які перебувають у складних життєвих обставинах у зв'язку з безробіттям і зареєстровані в державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу, бездомністю, стихійним лихом, катастрофами, особам, яких визнано біженцями або особами, які потребують додаткового захисту, якщо середньомісячний дохід цих осіб нижчий ніж установлений прожитковий мінімум;

3) дітей та молодь, які знаходяться у складній життєвій ситуації у зв'язку

з інвалідністю, хворобою, сирітством, безпритульністю, малозабезпеченістю, конфліктами і жорстоким ставленням у сім'ї [293, с. 11].

Упровадження інтегрованої системи надання соціальних послуг повинно ґрунтуватися на комплексі основних та робочих принципів, які дозволяють забезпечити якісні управлінські рішення, спрямовані на розвиток соціальних послуг, системність, послідовність та узгодженість дій у процесі їхнього надання.

До основних принципів належать:

– *принцип солідарності* – «відповідної централізації», що базується на спільності інтересів, єдності дій, розподілі відповідальності задля досягнення рівності соціальних прав усіх громадян та можливостей їх реалізації;

– *принцип субсидіарності* – «відповідної децентралізації», основна ідея якої полягає в тому, що владне втручання в життя громади чи громадянина здійснюється лише при нестачі власних ресурсів громади чи індивідуальних ресурсів громадянина. При цьому здійснюється рух: «зверху – донизу» – з питань збільшення повноважень та ресурсів; та «знизу – до верху» – з питань формування політики;

– *принцип інтеграції* – полягає в забезпеченні координування діяльності людей, процесів, інструментів, технологій тощо з метою забезпечення ефективності надання послуг [293, с. 24–25].

Система основних принципів має доповнюватися робочими принципами, серед яких:

– *принцип соціальної справедливості*, який забезпечує попередження соціальної нерівності; створення рівних можливостей соціального захисту; надання рівного доступу до ресурсів і постачальників, і отримувачів послуг;

– *принцип належного врядування*, що містить вісім основних характеристик, які загалом передбачають рівний і повний доступ до соціальних благ усіх верств населення; належний захист прав людини; врядування для всіх і за участі всіх; прозорість прийняття рішень; спрямованість на результат та ефективне використання ресурсів; підзвітність владних структур, приватного сектору й організованої громадськості перед тими, на впливатимуть їхні рішення чи дії;

– *принцип соціального включення*, що передбачає створення рівних умов соціального захисту для найбільш вразливих категорій населення; ставлення до отримувачів послуг як до активних суб'єктів власного життя, а не як до пасивних споживачів соціальних послуг [293, с. 25].

Нова редакція Закону «Про соціальні послуги» вперше запроваджує підхід класифікації соціальних послуг (рис. 2.1) з метою їх упорядкування та вдосконалення процесу організації, планування та моніторингу.



**Рис. 2.1. Класифікація соціальних послуг [300]**

Інтегрована система надання соціальних послуг – це загальновизнаний і високоефективний підхід до організації надання соціальних послуг і задоволення потреб вразливих категорій населення. Суть такої системи полягає в узгодженні та координуванні функцій і заходів суб'єктів різних рівнів управління (рівень «системи»), які, працюючи синхронно та узгоджено, забезпечують комплексний та економічно ефективний підхід до розв'язання проблемних ситуацій, попередження та/чи усунення соціальних ризиків і вразливості громадянина (рівень «людини»).

Світова практика довела, що успішною та ефективною інтеграція на рівні громад буде лише внаслідок послідовного здійснення чотирьох інтеграційних завдань з формування моделі інтегрованої системи надання соціальних послуг.

1. *Інтеграція врядування* – забезпечення того, що всі компоненти системи створені і працюють. Головне завдання цього кроку полягає у формуванні

організаційної структури управління і структурних підрозділів, які мають мандат на реалізацію функцій визначення потреб планування та управління сферою соціального захисту.

2. *Інтегрована стратегія* – процес гармонізації політики та програм, що мають взаємопов’язані цілі. Це загальний концептуальний і адміністративний підхід для організації та реалізації заходів соціального захисту і вертикально – у межах однієї галузі, і горизонтально – у кількох галузях. Стратегічне планування та програмно-цільове бюджетування є основою для розроблення інтегрованої стратегії.

3. *Інтегровані процеси* – визначені або створені під час інтеграції процеси та прийняті правила й процедури їх застосування в процесі організації надання послуг конкретній людині (для прикладу, єдина інформаційна система управління; міжвідомча та міждисциплінарна взаємодія; єдиний формат оцінки потреб; єдина програма підготовки та підвищення кваліфікації кадрів тощо).

4. *Інтегровані технології* (зокрема інтеграція фронт-офісу) застосування тих технологій, які є інструментами інтеграції, наприклад, широке використання фронт-офісів або так званого «єдиного вікна» для потреби системи соціального захисту й організації надання соціальних послуг суттєво сприяє інтеграції всіх систем і структурних підрозділів громади. Використання технології ведення випадку, оцінки потреб особи чи сім’ї слугує основою взаємодії різних надавачів послуг [293, с. 25–26].

Нова редакція Закону України «Про соціальні послуги» визначає перелік базових соціальних послуг, які мають надаватися на рівні громади (районний, міський рівень, ОТГ), за результатами визначення потреб населення в таких послугах. До них належать: 1) догляд удома, денний догляд; 2) підтримане проживання; 3) соціальна адаптація; 4) соціальна інтеграція та реінтеграція; 5) надання притулку; 6) екстрене (кризове) втручання; 7) консультування; 8) соціальний супровід; 9) представництво інтересів; 10) посередництво (медіація); 11) соціальна профілактика; 12) натуральна допомога; 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору; 14) переклад жестовою мовою; 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних;

16) супровід під час інклюзивного навчання; 17) інформування [300].

Відповідно до наказу Мінсоцполітики України від 03.09.2012 № 537 «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати» [388] визначено види послуг, які можуть надаватися (табл. 2.1, 2.2):

*Таблиця 2.1*

**Перелік послуг для осіб / сімей, які потрапили в складні життєві обставини**  
[293, с. 12–17]

№	Назва послуги	Стандартизація	Зміст послуги	Отримувачі послуг
1	Соціальна профілактика	Наказ Мінсоцполітики від 10.09.2015 № 912	Організація навчання та просвіти; довідкові послуги; розроблення та поширення рекламно-інформаційних матеріалів щодо надання соціальних послуг	Особи / сім'ї СЖО; люди, які мають алко / наркозалежність або соціально небезпечні хвороби
2	Консультування	Наказ Мінсоцполітики від 02.07.2015 № 678	Допомога в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх вирішення, складання плану виходу із складної життєвої ситуації; психологічне консультування; сприяння в отриманні правової допомоги	Особи / сім'ї в СЖО
3.	Посередництво (медіація)	Наказ Мінсоцполітики від 17.08.2016 № 892	Допомога в урегулюванні конфліктів; ведення переговорів; опрацювання шляхів та умов розв'язання конфлікту	Особи та неповнолітні, які перебувають у конфлікті із законом; постраждалі від конфлікту; звільнені із місць позбавлення волі; сім'ї, члени яких перебувають у конфлікті із законом
4	Представництво інтересів	Наказ Мінсоцполітики від 30.12.2015 № 1261	Ведення переговорів від імені отримувача соціальних послуг; допомога в оформленні або відновленні документів; сприяння в реєстрації місця проживання або перебування; допомога в розшуку рідних та близьких, відновленні родинних та соціальних зв'язків; сприяння в забезпеченні доступу до ресурсів і послуг за місцем проживання / перебування; установленні зв'язків з іншими фахівцями, службами, організаціями, підприємствами, органами, закладами, установами тощо	Випускники інтернатних закладів, особи / сім'ї в СЖО; люди з інвалідністю
5	Кризове та екстрене втручання	Наказ Мінсоцполітики від 01.07.2016 № 716	Психологічна допомога; надання інформації з питань соціального захисту населення; допомога в організації взаємодії з іншими фахівцями та службами; представництво інтересів, корекція сімейних стосунків; допомога в отриманні безоплатної правової допомоги; організація надання невідкладної медичної допомоги; організація надання притулку	Сім'ї, особи в період загострення СЖО, виникнення обставин, що загрожують життю, здоров'ю

## Продовження табл. 2.1

6	Соціальний супровід / патронаж	Наказ Мінсоцполітики від 31.03.2016 № 318	Обстеження, оцінка потреб, визначення шляхів вирішення основних проблем; складання індивідуального плану соціального супроводу; залучення отримувача послуги до виконання індивідуального плану; оцінка результатів виконання індивідуального плану; регулярні зустрічі чи відвідування отримувача послуги з метою моніторингу виконання поставлених завдань; сприяння в отриманні інших послуг; допомога в усвідомленні значення дій та/або розвиток умінь керувати ними; навчання й розвиток навичок; психологічне консультування; психологічна підтримка	Особи / сім'ї в СЖО
7	Надання притулку	Наказ Мінсоцполітики від 13.08.2013 № 495	Надання ліжко-місця з комунально-побутовими послугами; забезпечення твердим, м'яким інвентарем, одягом, взуттям, харчуванням; сприяння у створенні умов для здобуття дітьми освіти; організація збереження особистих речей; допомога в отриманні безоплатної правової допомоги; представництво інтересів; розвиток, формування та підтримка соціальних навичок; організація отримання медичних послуг, медичного обстеження; психологічне консультування; допомога в організації взаємодії з іншими фахівцями, службами	Люди без певного місця проживання; жінки, які зазнали насильства в сім'ї; сім'ї в СЖО
8	Догляд удома	Наказ Мінсоцполітики від 13.11.2013 № 760	Допомога в самообслуговуванні (дотримання особистої гігієни, рухового режиму, годування), пересуванні в побутових умовах, веденні домашнього господарства (закупівля і доставка продуктів харчування, ліків та інших товарів, приготування їжі, косметичне прибирання житла, оплата комунальних платежів, прання білизни, дрібний ремонт одягу), в організації взаємодії з іншими фахівцями і службами (виклик лікаря, працівників комунальних служб, транспортних служб тощо); навчання навичок самообслуговування; допомога в забезпеченні технічними засобами реабілітації, навчання навичок користування ними; психологічна підтримка; надання інформації з питань соціального захисту населення; допомога в отриманні безоплатної правової допомоги; допомога в оформленні документів	Люди з інвалідністю; люди похилого віку; самотні, які не мають родичів
9	Денний догляд	Наказ Мінсоцполітики від 30.07.2013 № 452	Забезпечення умов для денного перебування; забезпечення харчуванням; допомога в самообслуговуванні; спостереження за станом здоров'я, надання реабілітаційних послуг, психологічна підтримка	Люди з інвалідністю; люди похилого віку; самотні люди, які не мають родичів

## Продовження табл. 2.1

10	Підтримане проживання  бездомних осіб  осіб похилого віку та осіб з інвалідністю	Наказ Мінсоцполітики від 29.01.2016 № 58  Наказ Мінсоцполітики від 03.04.2015 № 372  Наказ Мінсоцполітики від 07.06.2017 № 956	Надання місця для проживання; навчання, розвиток та підтримка навичок самостійного проживання; організація медичного патронажу; допомога у веденні домашнього господарства; представництво інтересів; допомога в організації взаємодії з іншими фахівцями та службами; допомога в отриманні безоплатної правової допомоги	Випускники інтернатних закладів; люди з інвалідністю, особи похилого віку; бездомні
11	Послуга соціальної адаптації	Наказ Мінсоцполітики від 18.05.2015 № 514	Допомога в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх вирішення, складання плану виходу із складної життєвої ситуації; формування та розвиток соціальних навичок, умінь, соціальної компетенції; представництво інтересів; корекція психологічного стану та поведінки в повсякденному житті; допомога в оформленні документів; сприяння працевлаштуванню; допомога у зміцненні / відновленні родинних і суспільно корисних зв'язків	Звільненні з місць позбавлення волі; люди з інвалідністю; люди похилого віку; вимушено переміщені особи, сім'ї; мігранти, жертви торгівлі людьми
12	Послуга соціальної інтеграції та реінтеграції  випускників інтернатних закладів  бездомних осіб  особам, які постраждали від торгівлі людьми	Наказ Мінсоцполітики від 29.06.2016 № 10  Наказ Мінсоцполітики від 19.09.2013 № 596  Наказ Мінсоцполітики від 30.07.2013 № 458	Розвиток, формування та підтримка соціальних навичок; представництво інтересів; допомога в отриманні безоплатної правової допомоги; допомога в оформленні документів; допомога в отриманні реєстрації місця проживання / перебування; сприяння в отриманні житла, працевлаштуванні тощо; допомога у зміцненні / відновленні родинних та суспільно корисних зв'язків	Вимушено переміщені особи, сім'ї; мігранти, жертви торгівлі людьми, в т.ч. діти; звільнені з місць позбавлення волі; випускники інтернатних закладів; люди з інвалідністю; повнолітні особи, які перебувають у соціальному становищі бездомності
13	Послуга фізичного супроводу осіб з інвалідністю із порушенням зору	-----	Надання допомоги при переміщенні у громадських місцях і транспорті для відвідування органів державної влади та місцевого самоврядування, установ, організацій та закладів, купівлі товарів, робіт і послуг, зокрема заповнення бланків, написання заяв, читання інформації під час такого відвідування тощо	Люди з інвалідністю
14	Послуга перекладу жестовою мовою	-----	Переклад жестовою мовою (зокрема з використанням знакових систем) та словесною мовою під час відвідування особами з інвалідністю із порушенням слуху органів державної влади та місцевого самоврядування, установ, організацій і закладів, при купівлі товарів, робіт і послуг	Люди з інвалідністю

## Продовження табл. 2.1

15	Натуральна допомога	-----	Надання натуральної допомоги (пошиття одягу, ремонт одягу, ремонт взуття, перукарські послуги, прання білизни та одягу, ремонтні роботи, обробіток присадибної ділянки, косіння трави біля будинку, рубання та розпилювання дров, косметичне, вологе, генеральне прибирання)	Особи / сім'ї в СЖО
16	Догляд і виховання дітей в умовах, наближених до сімейних	-----	Забезпечення умов для проживання, наближених до сімейних (забезпечення харчуванням, одягом, взуттям, твердим і м'яким інвентарем, ведення домашнього господарства, організація дозвілля тощо), формування і підтримка навичок самообслуговування, побутових навичок, необхідних для організації самостійного життя; виховання та розвиток індивідуальних здібностей, сприяння в отриманні освітніх, медичних, реабілітаційних і соціальних послуг у відповідних закладах	Діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування; діти, які перебувають у СЖО
17	Супровід під час інклюзивного навчання	-----	Надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами під час перебування в закладах дошкільної та загальної середньої освіти	Діти з інвалідністю
18	Соціальний супровід сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування	Наказ Мінсоцполітики від 11.08.2017 № 1307	Відвідування сім'ї за місцем проживання (перебування), зокрема без попередження заздалегідь; збір додаткової інформації; проведення оцінки потреб; складання, коригування плану соціального супроводу; консультування; організацію та проведення індивідуальної, групової роботи; надання допомоги в отриманні та організації виконання індивідуальної програми реабілітації; психологічна підтримка; надання допомоги з питань захисту майнових, житлових та інших прав дитини; перенаправлення; розвиток умінь та навичок щодо підготовки дитини до самостійного життя; інформування; ведення документації	Прийомні сім'ї, ДБСТ, сім'ї опікунів / піклувальників, прийомні діти, діти-вихованці, діти під опікою, піклуванням, біологічні діти ПС, ДБСТ
19	Соціальний супровід при працевлаштуванні та на робочому місці	Наказ Мінсоцполітики від 21.09.2016 № 1044	Регулярні зустрічі з отримувачем послуги; відвідування на робочому місці; сприяння в адаптації особи до виконання робочих функцій, пристосуванні робочого місця для осіб з інвалідністю; сприяння в отриманні інших послуг, організації взаємодії з іншими суб'єктами соціального супроводу; навчання та розвиток трудових і соціальних навичок; психологічне консультування; психологічна підтримка	Люди з інвалідністю, особи в СЖО; люди, які були звільнені з місць позбавлення волі
20	Послуга з влаштування до сімейних форм виховання	-----	Підбір та навчання прийомних батьків, батьків-вихователів, опікунів / піклувальників; підготовка дитини до влаштування; консультування сімей; соціальна підтримка сімей; захист майнових, житлових та інших прав дитини; сприяння навчанню та розвитку	Діти, позбавлені батьківського піклування, діти-сироти; сім'ї опікунів / піклувальників, біологічні сім'ї



## Продовження табл. 2.1

			дитини; робота, спрямована на повернення дитини до біологічної родини; корекція психологічного стану та поведінки в повсякденному житті	дітей влаштованих до сімейних форм виховання
21	Послуга соціальної реабілітації	-----	Навчання, формування, розвиток та підтримка соціально-побутових навичок; допомога в забезпеченні технічними засобами реабілітації, навчання навичок користування ними; психологічна підтримка; спортивно-оздоровча, технічна та художня діяльність, працетерапія; арт-терапія	Люди з інвалідністю; люди похилого віку; діти, які мають інвалідність
22	Послуга соціально-психологічної реабілітації	-----	Надання ліжка-місця з комунально-побутовими послугами; забезпечення твердим, м'яким інвентарем, одягом, взуттям, харчуванням; організація збереження особистих речей; проведення психологічного консультування та психолого-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; створення умов для здобуття дітьми освіти з урахуванням рівня їхньої підготовки; здійснення трудової адаптації дітей з урахуванням їхніх інтересів та можливостей; надання безоплатної правової допомоги; представництво інтересів; розвиток, формування й підтримка соціальних навичок; організація отримання медичних послуг, робота, спрямована на повернення дитини до біологічної родини	Діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування; діти, які перебувають у СЖО; люди, які були звільнені з місць позбавлення волі
23	Догляд стаціонарний	Наказ Мінсоцполітики від 29.02.2016 № 198	Створення умов для проживання; забезпечення харчуванням, твердим, м'яким інвентарем; допомога в самообслуговуванні, організація надання реабілітаційних та медичних послуг; допомога в забезпеченні технічними засобами реабілітації, навчання навичок самообслуговування	Люди з інвалідністю; люди похилого віку; самотні люди, які не мають родичів
24	Паліативний / хоспісний догляд	Наказ Мінсоцполітики від 29.01.2016 № 58	Допомога в самообслуговуванні; спостереження за станом здоров'я; допомога в забезпеченні технічними засобами реабілітації, навчання членів сім'ї догляду; представництво інтересів; психологічна підтримка особи та членів сім'ї; допомога в отриманні безоплатної правової допомоги; організація та підтримка груп самопомогі	Люди з інвалідністю; люди похилого віку; самотні тяжко хворі, які не мають родичів
25	Послуги абілітації	-----	Сприяння наданню медичної допомоги; психологічна підтримка; консультування; допомога в забезпеченні технічними засобами реабілітації, навчання навичок користування ними; представництво інтересів; допомога в самообслуговуванні	Люди з інвалідністю
26	Тимчасовий відпочинок для батьків або осіб,	-----	Забезпечення тимчасового догляду та виховання дитини з інвалідністю за місцем її проживання або перебування в	Сім'ї / особи, які виховують дитину / дітей з інвалідністю

## Продовження табл. 2.1

	які їх замінюють, що здійснюють догляд за дітьми з інвалідністю		сім'ї патронатного вихователя, в закладі на період відсутності батьків або осіб, які їх замінюють, що здійснюють догляд за дітьми з інвалідністю	
27	Патронат над дитиною	-----	Тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, батьками СЖО. Під час перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя ФСР здійснює кризове втручання / супровід з метою подолання / мінімізації СЖО, відновлення здатності батьків виховувати дитину	Діти, які потрапили в СЖО, сім'ї з дітьми, які потрапили в СЖО і тимчасово не можуть або не незадовільно виконують обов'язки по догляду і вихованню дитини / дітей

Таблиця 2.2

**Послуги із соціальної підтримки вразливих категорій населення та осіб / сімей, які потрапили у СЖО [293, с. 41–42]**

<b>Пакет (категорія) послуги</b>	<b>Потенційні отримувачі</b>	<b>Основні потреби потенційних отримувачів</b>	<b>Універсальні послуги для цільової групи</b>	<b>Спеціалізовані послуги (індивідуальні, адресні, комплексні)</b>
Соціальні послуги з підтримки дітей та сімей з дітьми / молоді	Молоді сім'ї, багатодітні сім'ї, жінки, які очікують на народження дитини; неповнолітні сім'ї, сім'ї з дітьми у стадії розлучення; малозабезпечені сім'ї з дітьми	Побудова сімейних стосунків, розвиток батьківського потенціалу (розуміння потреб та особливостей вікового розвитку дитини, допомога в догляді за дитиною, у плануванні та веденні домашнього господарства, працевлаштуванні, налагодженні стосунків з родичами, соціумом тощо), захищеність, тепло, безпека (матеріальні, фінансові труднощі, відсутність, непридатність житла тощо)	Школа, дитячий садок, зокрема групи 5-денки, послуги сімейних лікарів, ФАП, клуби вихідного дня; батьківські клуби, курси-школи для майбутніх батьків, шкільний автобус, групи раннього розвитку; психологічне консультування; послуги логопеда, працевлаштування, клуби за місцем проживання, молодіжні клуби; клініки, дружні до молоді; прийом документів на оформлення субсидій, соціальних виплат, допомог	Соціальний супровід, денний догляд дітей, представлення інтересів, супровід при працевлаштуванні, послуга сімейного патронату, послуги сімейного психолога, цільова грошова (матеріальна) допомога; послуги з планування сім'ї, скринінг на інвалідність дитини при народженні, послуги раннього втручання, послуги Центру соціальної підтримки дітей та сімей; послуги з комплексної підтримки вагітних та одиноких матерів з новонародженими (центри матері та дитини)
Соціальні послуги альтернативного догляду дітей, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування	Діти, які залишились без батьківського піклування, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, які перебувають у СЖО і тимчасово не можуть проживати зі своєю сім'єю	Безпека, розвиток, любов, належність, сімейний догляд, спілкування, емоційний розвиток, самоусвідомлення, відновлення зв'язків, стосунків з батьками, родичами	Школа, дитячий садок, спортивні секції, гуртки за інтересами, сімейні лікарі, групи взаємопідтримки, прийом документів на оформлення субсидій, соціальних виплат, допомог	Догляд і виховання дітей в умовах, наближених до сімейних (у сім'ї патронатного вихователя, ПС, ДБСТ, МГБ); послуги з влаштування та супроводження дітей в сімейних формах виховання, наставництво. Комплексні послуги

## Продовження табл. 2.2

				термінового влаштування та реабілітації на базі Центру соціальної підтримки дітей та сімей, ЦСПР, інтернату, притулку
Соціальні послуги з підтримки та обслуговування осіб похилого віку	Особи похилого віку, самотні літні особи, тяжко хворі	Визнання та повага, спілкування, потреба діяти, робити свій внесок у життя, бачити сенс; самообслуговування, ведення домашнього господарства, доставка продуктів, захищеність, тепло, безпека (доступ до соціальних об'єктів, медичне обслуговування, полегшення страждань) тощо	Університет 3-го покоління, безоплатна правова допомога; <i>прийом документів на оформлення субсидій, соціальних виплат, допомог, доставка пенсій</i> та соціальних виплат, безоплатна правова допомога	Персональний помічник; персональний співбесідник; догляд на дому, денний догляд, підтримане проживання, соціальне таксі, мобільні групи соціального обслуговування, цільова грошова допомога. Паліативний / хоспісний догляд, догляд стаціонарний (територіальний центр соціального обслуговування); догляд стаціонарний (будинки-інтернати для людей похилого віку та осіб з інвалідністю, пансіонат ветеранів війни та праці, психоневрологічний інтернат)
Послуги з інтеграції та реабілітації осіб з інвалідністю	Дорослі особи з інвалідністю, діти з інвалідністю та їхні сім'ї	Автономія, відновлення життєвих функцій, спілкування, потреба в освіті, розвитку, самообслуговування, пристосування до життя в соціумі, доступ до інфраструктури, підтримка, визнання, потреба діяти, робити свій внесок у життя, бачити сенс	Інформування, консультування, інклюзивна освіта (дошкільна, шкільна, вища, зокрема професійна) корекційно-розвивальні групи, безбар'єрне середовище, створення простору для спілкування і обміну досвідом (очне, онлайн); <i>прийом документів на оформлення субсидій, соціальних виплат, допомог, доставка пенсій</i>	Раннє виявлення ознак інвалідності, послуги реабілітації, психологічної підтримки, соціальної адаптації, соціальної інтеграції; послуги спеціального педагога, персональний помічник, догляд на дому, денний догляд, підтримане проживання, послуга «перепочинку» для батьків дітей з інвалідністю; соціальне таксі, послуги мобільної групи соціального обслуговування, послуга фізичного супроводу особи з інвалідністю. Раннє втручання, інклюзивний ресурсний центр, стаціонарний догляд, послуги реабілітації, абілітації за видами інвалідності; хоспісний, паліативний догляд
Послуги для осіб, які потребують адаптації, інтеграції (реінтеграції)	Особи, що повернулися з місць позбавлення волі;	Спілкування, потреба в самореалізації, освіті, їжі, одязі, житлі,	Інформування, консультування, безоплатна правова	Представництво інтересів, негрошова натуральна допомога

## Продовження табл. 2.2

	особи з числа дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування; випускники інтернатних закладів; особи, які постраждали від торгівлі людьми; внутрішньо переміщені особи; учасники АТО/ООС; особи з алко/наркозалежностями; безхатченки; жебраки; сім'ї ромської національної меншини	безпеці, інформації, пристосування до життя в соціумі, підтримка, визнання, захист, безпека, відновлення зв'язків, стосунків з батьками, дітьми, родичами, потреба бачити сенс життя, матеріальні та фінансові потреби	допомога, працевлаштування, тимчасовий притулок (кімната), соціальний супровід, групи взаємопідтримки / взаємодопомоги; <i>прийом документів на оформлення субсидій, соціальних виплат, допомог</i>	(їжа, одяг, засоби гігієни, талони на харчування тощо) або грошова допомога; соціальне кафе, послуги мобільної групи соціального обслуговування; притулок, соціальне житло, соціальний гуртожиток (готель); послуга соціальної інтеграції випускників інтернатних закладів, медіація, послуги кризового центру, центру ресоціалізації наркозалежних, соціально-психологічна реабілітація нарко / алкозалежних
Послуги для осіб, які потребують екстреного та кризового втручання	Особи, які постраждали від насильства в сім'ї; діти, які постраждали від жорстокого поводження та насильства; особи, які вчинили насильство; сім'ї, які потерпіли від стихійного лиха	Безпека, захист, підтримка, довіра (відновлення житлових функцій, статусу, подолання залежностей, пережитих втрат, травм), соціалізація, адаптація до нових умов життя, визнання, прийняття нового статусу	Інформування, консультування, телефон «гарячої лінії», безоплатна правова допомога; тимчасовий притулок (кімната); <i>прийом документів на оформлення соціальних виплат, допомог</i>	Мобільна група екстреного реагування, представництво інтересів, посередництво, захист житлових, майнових прав, вилучення, ізоляція кривдника, тимчасовий притулок для дорослих. Медіація, підтримане проживання, послуга соціально-психологічної реабілітації, послуги кризового центру

Для того, щоб дізнатися, які саме послуги потрібні вразливим категоріям населення, проводиться визначення потреб населення в соціальних послугах, тобто збір, узагальнення та аналіз інформації про наявність на території відповідної адміністративно-територіальної одиниці вразливих груп населення, осіб / сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати, про їхні потреби в соціальних послугах, на основі результатів яких приймаються управлінські рішення щодо організації надання таких послуг [410].

Визначення потреб населення включає вивчення такої інформації [410]:

- соціально-демографічні данні про вразливі групи населення та осіб, які перебувають у СЖО (кількість осіб з розподілом за статтю, віком, проживання на певній території тощо);
- кількість фактичних і потенційних отримувачів соціальних послуг із розподілом за підгрупами отримувачів, які потребують різних соціальних

послуг;

- результати оцінювання потреб сім'ї / особи в соціальних послугах;
- адміністративна, фінансова та інфраструктурна спроможність громади забезпечити надання соціальних послуг, інформація про надавачів соціальних послуг та їхні можливості тощо [519, с. 34–35].

На основі цієї інформації визначаються необхідні соціальні послуги, установлюється пріоритетність заходів, планується впровадження, розвиток і надання послуг, які стають важливою частиною соціального добробуту мешканців громади.

Пріоритетним методом визначення потреб є збір та аналіз адміністративних даних, наявних у громаді. Зокрема, для збору інформації запропоновано такі форми збору:

- соціально-демографічних даних про вразливі групи населення та осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах (див. Додаток А);
- даних щодо забезпечення соціальними послугами їх отримувачів (див. Додаток Б) [519, с. 38].

Наявні різні підходи до організації надання послуг вразливим категоріям населення, зокрема: підхід на просування благодійності, на задоволенні потреб, на забезпеченні прав людини [120], відповідно до зазначеної нижче таблиці 2.3 [293, с. 19].

*Таблиця 2.3*

#### **Підходи до організації надання послуг вразливим категоріям населення**

	<b>Підхід на просування благодійності</b>	<b>Підхід на задоволення потреб</b>	<b>Підхід на забезпечення прав людини</b>
Орієнтований на	вкладання ресурсів для кінцевого результату	наявність ресурсів для досягнення результату	процес для досягнення результату
Концентрує увагу	на зростанні благодійності	на задоволенні потреб	на забезпеченні можливості реалізувати права
Визначає	моральні зобов'язання багатих перед бідними	потребу як достатню підставу для висунення вимог	індивідуальні та групові права як вимоги, що визначають законні моральні обов'язки відповідальних сторін
Розглядає людей	як потерпілих	як об'єкт, на який спрямовуються заходи щодо розвитку	в контексті їхньої здатності вимагати дотримання своїх прав
Стверджує, що	люди заслуговують на допомогу	люди заслуговують на допомогу	люди мають право на допомогу

Ураховуючи сучасні загрози й виклики, майбутні соціальні педагоги та

соціальні працівники мають приділяти особливу увагу питанням:

– *соціальної адаптації та примирення внутрішньо переміщених сімей та дітей* (в умовах сучасної політичної та економічної ситуації в Україні з'явилася нова вразлива категорія, якій, на жаль, властиві такі негативні явища, як бідність, розірваність соціальних зв'язків, відсутність житла, роботи, психологічні травми; нині близько 27 000 осіб – це діти в сім'ях внутрішньо переміщених);

– *сприяння соціалізації та реінтеграції вихованців і випускників інтернатних закладів у спільноту* (щороку близько 4,5 тисяч вихованців інтернатних закладів досягають повноліття та розпочинають самостійне життя. На шляху до самостійності вони стикаються з низкою проблем, зумовлених і наслідками недосконалої системи інтернатного виховання (зокрема, сформованою споживацькою позицією та складністю адаптування до нових умов), і відсутністю житла, соціальних послуг, підтримки);

– *соціальної допомоги особам, які пережили травму чи втрату, зокрема внаслідок стихійного лиха або війни* (нині в державі загострюється збройний конфлікт, що призводить до збільшення кількості осіб, які зазнають травм чи втрат. Унаслідок травматичного досвіду людина переживає стани, які спричиняють нестабільність і неконтрольованість життєвих ситуацій, тощо. Особливої підтримки потребують учасники АТО / ООС, їхні родини, а також сім'ї, рідні яких зазнали поранення, стали інвалідами);

– *соціальної роботи із сім'ями, у яких є особи, залежні від психоактивних речовин* (така робота є однією з найскладніших. На жаль, для сучасного суспільства характерні посилені алкоголізація та наркотизація молоді жіночої статі, мода на вживання ПАР у підлітковій субкультурі, розширення спектра вживаних психоактивних речовин);

– *соціальної підтримки осіб, які живуть з ВІЛ/СНІД* (за даними ДУ «Український центр контролю за соціально небезпечними хворобами МОЗ України», 2015 року в Україні зафіксовано понад 264 тисяч випадків ВІЛ-інфекції, зокрема зареєстровано більше ніж 75 тисяч хворих на СНІД, із них: 3036 – це діти, у яких підтверджено діагноз ВІЛ-інфекція. У зв'язку з цим важливо підвищувати рівень обізнаності спеціалістів, батьків про ВІЛ-інфекцію

загалом, особливості її перебігу, механізм дії антиретровірусної терапії (далі АРТ) та наслідки відмови хворих від лікування; активніше впроваджувати на рівні громади досвід, напрацьований у межах проєктів Глобального фонду);

– *запобігання насильству та жорстокому поводженню з дітьми* (особливість української ситуації полягає в тому, що донедавна проблема насильства щодо дітей була прихованою. Діти можуть стати жертвами насильства вдома, у школі, на вулиці. Нині визнано, що будь-який вид жорстокого поводження / насильства шкодить здоров'ю дитини чи становить небезпеку для її розвитку та життя. Водночас саме сімейне насильство є найбільш значущим негативним чинником, оскільки впливає на зростання соціального сирітства, бездоглядності, безпритульності та злочинності серед неповнолітніх);

– *соціальної роботи із сім'ями, у яких є особи з інвалідністю* (фізичними та психічними розладами) (типовими для таких сімей є фінансові та матеріальні труднощі, а також проблеми, пов'язані з: постійним психічним та нервовим перевантаженням, нерозумінням з боку соціального оточення, відчуттям покинутості, самотності; лікуванням, здійсненням медичної і педагогічної корекції та компенсації порушень; отриманням технічних засобів і спеціального приладдя, задоволенням потреб у періодичному контролі стану здоров'я, кваліфікованих консультаціях, оздоровленні, реабілітації, освіті. Нині актуалізується надання необхідної своєчасної підтримки таким сім'ям, забезпечення доступності всіх послуг на рівні громади);

– *запобігання відмовам від дітей раннього віку та влаштуванню в інтернатні заклади* (надзвичайно важливим для формування здорової, цілісної особистості є присутність поряд із дитиною, ще з раннього її віку, дорослого, до якого формується стійка прив'язаність. Відсутність такого постійного і близького емоційно-чуттєвого контакту негативно впливає на те, як у дитини надалі складатимуться стосунки з найближчим оточенням, чи буде вона довіряти іншим, справлятися з труднощами. Доведено, що діти, позбавлені батьківського піклування, відстають у розвитку від однолітків, які мають сім'ю, вже до кінця першого року життя);

– *соціальної підтримки сімей з особами, які перебувають у конфлікті із*

законом (в Україні більше 6000 засуджених за скоєння злочинів. Соціальна підтримка таких осіб полягає у зміні їхніх життєвих цінностей, формуванні вмінь просоціальної поведінки, адаптації до умов соціуму, створенні сприятливого підтримувального середовища тощо) [510, с. 18–19].

Основними *напрямами* професійної діяльності майбутнього соціального педагога та соціального працівника є: 1) активізація та об'єднання зусиль членів громади на підтримку сімей із дітьми; 2) індивідуальна робота із вразливими сім'ями з дітьми чи тими, які перебувають у складних життєвих обставинах (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

**Основні напрями діяльності майбутнього соціального педагога та соціального працівника**

Активізація та об'єднання зусиль членів громади на підтримку сімей з дітьми	– визначення потреб сімей із дітьми; – здійснення профілактичної роботи; – формування позитивного середовища.
Індивідуальна робота із вразливими сім'ями з дітьми чи тими, які перебувають у складних життєвих обставинах	– індивідуальна робота з отримувачем послуг, його сім'єю, з метою надання підтримки, мобілізації ресурсів – формування здатності самостійно справлятися з життєвими труднощами

І перший, і другий напрями важливі та пов'язані один з одним. Перший орієнтований на утвердження сімейних цінностей, засад відповідального батьківства, формування позитивного виховного середовища через поєднання зусиль представників соціальної інфраструктури і громадськості, розвиток сімейно орієнтованих послуг. Другий – на підтримку, виявлення та мобілізацію позитивних ресурсів для подолання складних обставин, мінімізації їх негативного впливу, формування здатності самостійно справлятися з життєвими труднощами.

*Завдання і обов'язки* соціального педагога / соціального працівника:

– організація виявлення в зоні соціального обслуговування (громаді) осіб (сімей), які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують



соціальної підтримки (надання соціальних послуг);

- вивчення (оцінка) потреб осіб (сімей), які перебувають у складних життєвих обставинах;

- проведення обстеження матеріально-побутових умов (за згодою особи / сім'ї);

- за результатами оцінки потреб визначення доцільних форм та методів соціальної та соціально-педагогічної роботи;

- розроблення індивідуального плану подолання складних життєвих обставин особою (сім'єю);

- установлення причин асоціальних явищ та розроблення комплексу заходів щодо їх усунення;

- здійснення соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах;

- надання послуг з інформування, консультування, представництва інтересів;

- залучення до надання соціальних послуг мешканцям зони соціального обслуговування (громади) закладів освіти, охорони здоров'я, центрів зайнятості, закладів соціального обслуговування, громадських організацій, фондів тощо;

- сприяння формуванню в зоні соціального обслуговування (громаді) сімейних цінностей, засад відповідального батьківства;

- виявлення вразливих сімей з ознаками неналежного виконання батьками обов'язків щодо виховання та розвитку дитини;

- подання до відповідних організацій матеріалів і документів щодо встановлення та позбавлення батьківських прав, піклування, опікування, виховання, догляду тощо;

- сприяння громадянам у працевлаштуванні;

- організація залучення наявних фінансових, матеріальних та інших можливостей громади для підтримки сімей, дітей, молоді та інших категорій громадян, які перебувають у складних життєвих обставинах;

- координування вирішення проблемних питань громадян похилого віку,

людей з інвалідністю та інших соціально незахищених груп населення;

- консультування з питань призначення видів соціальної допомоги, компенсацій, субсидій, пілг, надання соціальних послуг тощо;

- надання допомоги в оформленні запитів до відповідних інстанцій, заяв, документів на отримання всіх видів допомоги, здійснення прийому цих документів;

- інформування в разі необхідності відповідних закладів та установ соціального обслуговування (територіальні центри, центри зайнятості, реабілітаційні установи, будинки-інтернати для громадян похилого віку та людей з інвалідністю тощо) про сім'ї, дітей, молодь та інші категорії громадян, які потребують відповідної соціальної допомоги;

- вжиття заходів щодо влаштування осіб, які потребують допомоги, у заклади соціального обслуговування;

- підвищення власної професійної компетентності [510, с. 68–69].

Згідно із завданнями визначено основні *професійні функції*, які повинен реалізувати у своїй роботі майбутній соціальний педагог / соціальний працівник:

*Діагностична функція* пов'язана з визначенням потреб особи, сім'ї, оточення; психологічних особливостей людини. Соціальний педагог / соціальний працівник проводить оцінку потреб дитини та її сім'ї для планування соціальної, соціально-психологічної допомоги, виявляє коло спілкування отримувача соціальних послуг, суть і причини його проблем (соціальних, особистих, міжособистісних, внутрішньосімейних труднощів і конфліктів) з метою створення умов для їх вирішення.

*Прогностична функція* передбачає участь у прогнозуванні і проектуванні процесу життєдіяльності конкретної особи, групи людей, громади. На основі визначення цілей і завдань соціальної роботи соціальний педагог / соціальний працівник розробляє програму особистісного розвитку кожного, створення можливих умов для вирішення проблем, прогнозує результати, визначає зміст, методи і форми роботи з особою, групою, громадою з метою досягнення цих результатів. Соціальний педагог / соціальний працівник допомагає отримувачу соціальних послуг бачити і прогнозувати можливість саморозвитку,

самодопомоги, навчає їх таких умінь.

*Організаційна функція* передбачає організацію соціальної роботи з особою, групою, громадою, створення умов для продуктивної спільної діяльності, позитивного дозвілля, розроблення програми залучення отримувача послуг у трудову діяльність за можливими чи вибраними видами, за сприяння цій діяльності установ, організацій, підприємств. Виконуючи цю функцію, соціальний педагог / соціальний працівник постає в ролі ініціатора й організатора різних форм роботи в соціальній сфері, до яких активно долучаються волонтери.

*Комунікативна функція* забезпечує налагодження конструктивної взаємодії особи, сім'ї, громади, волонтерів, державних і неурядових організацій, спонсорів, інших соціальних партнерів.

*Посередницька функція* реалізується завдяки встановленню зв'язків між отримувачем послуг, групою і громадою та різними організаціями, установами, фондами, іншими соціальними структурами. Соціальний педагог / соціальний працівник володіє банком інформаційних, психологічних і соціальних послуг, що надаються в громаді, постає в ролі посередника між отримувачем соціальних послуг і психологами, медиками, юристами, іншими спеціалістами.

*Попереджувально-профілактична функція.* Соціальний педагог / соціальний працівник ураховує і приводить у дію соціально-правові, юридичні, психологічні механізми попередження й мінімізації негативних впливів на поведінку і дітей, і дорослих. Він проводить профілактику правопорушень, зокрема побутових, конфліктів, алкоголізму, вживання і торгівлі наркотичними речовинами; виявляє людей, схильних до девіантної поведінки, проводить з ними профілактичну роботу, залучаючи в разі потреби спеціалістів різного профілю.

*Охоронно-захисна функція.* Соціальний педагог / соціальний працівник використовує наявний арсенал правових норм для забезпечення прав та інтересів окремих осіб, груп, громади, інформує отримувачів послуг про українське чинне законодавство й міжнародні документи щодо прав людини.

*Функція допомоги і підтримки (або соціально-терапевтична).* Соціальний педагог / соціальний працівник сприяє створенню умов для

саморозвитку, саморегуляції, усвідомлення власних проблем, доцільної й ефективної життєдіяльності людей; проводить за потреби консультування, володіє елементами психолого-педагогічної терапії.

*Медико-гігієнічна функція* реалізується, якщо соціальний педагог / соціальний працівник здійснює патронаж над хворими чи людьми, які потребують певного догляду. При цьому він має бути готовий доглядати людину індивідуально, надавати першу медичну допомогу, володіти навичками виконання нескладних медичних процедур.

*Аналітико-оцінювальна функція* потребує від соціального педагога / соціального працівника володіння навичками аналізу, усвідомлення процедури й результатів своєї діяльності в соціальній сфері, уміннями виявляти в ній позитивні й негативні аспекти, порівнювати досягнуті результати з визначеними цілями та завданнями, усвідомлювати свої реальні професійні можливості й у зв'язку з цим будувати програму подальшого професійного розвитку. Соціальний педагог / соціальний працівник бере участь у методичній роботі, вивчає перспективний досвід соціальної діяльності, узагальнює власний досвід, систематично підвищує свою професійну компетентність [510, с. 70–71].

У практичній діяльності соціального педагога / соціального працівника названі функції проявляються в тісному взаємозв'язку, доповнюючи одна одну. Разом вони дозволяють отримати повне уявлення про характер діяльності фахівця цієї галузі, напрями його роботи.

Орієнтирами для соціального педагога / соціального працівника є: виконання посадових обов'язків, організація взаємодії з отримувачем соціальних послуг; шляхи розв'язання моральних проблем і прийняття адекватного професійного рішення в етичних питаннях, що закріплено Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи, в основу якого покладено міжнародні етичні принципи і стандарти соціальної роботи.

Відповідно до зазначеного вище документа *етичні принципи* діяльності соціального педагога / соціального працівника є такими:

– повага до гідності кожної людини (не можна допускати жодного прояву зневаги до особистості, прямого чи опосередкованого примусу клієнтів до будь-яких дій);

- пріоритетність інтересів отримувачів соціальних послуг;
- толерантність (терпимість до різних емоційних проявів отримувачів послуг; сприймання клієнтів незалежно від їхнього способу життя, поведінки, соціального й національного походження, статі тощо);
- довіра та взаємодія у вирішенні проблем отримувача послуг;
- конфіденційність (передбачає не тільки дотримання конфіденційності інформації, а й інформування клієнта про те, як забезпечується конфіденційність, для чого вона необхідна, а також про обмеження щодо її дотримання) [510, с. 73].

До норм етичної поведінки соціального педагога / соціального працівника належать:

- етична поведінка стосовно професії полягає в дотриманні вимог кодексу, підвищенні якості та ефективності соціальних послуг;
- етична поведінка стосовно колег полягає у визнанні різних поглядів фахівців, висловлюванні критичних зауважень лаконічно й коректно; обміні знаннями, досвідом і думками з колегами по соціальній роботі; відстоюванні професійної честі та гідності своїх колег;
- етична поведінка стосовно отримувача соціальних послуг полягає в повазі його особистості й гарантуванні захисту його гідності та прав незалежно від походження, статі, віку; з'ясуванні всіх чинників щодо проблеми та знаходження оптимальних видів соціальних послуг; спрямуванні своїх зусиль на безпеку отримувача послуг; у допомозі всім рівною мірою; визнанні та повазі намірів, відповідальності отримувача послуг щодо прийнятого рішення тощо;
- етична поведінка стосовно взаємодіючих організацій передбачає співпрацю з установами та організаціями, наміри й діяльність яких спрямовані на надання соціальних послуг; підтримку та популяризацію партнерських відносин між організаціями, що діють у громаді [510, с. 73].

Учені визначають особистісні якості соціального педагога / соціального працівника як *комплекс характеристик особистості*, які стають підґрунтям його професійної компетентності, а саме:

1. *Емпатія*. Це поняття складне і багатогранне й передбачає, що соціальний педагог / соціальний працівник проникає в переживання, почуття

особи / отримувача послуг, бажає розділити з ним ці почуття. Така якість є фахово необхідною, оскільки за допомогою емпатії можливо пізнати причини страждань чи суперечностей у житті отримувача послуг.

2. *Гідність*. Це ціннісне переживання особистістю самої себе як результат самоповаги за набуті духовно-моральні якості, що викликають повагу інших і визнання яких особистість за необхідності відстоює в процесі власної життєдіяльності. Гідність фахівця має зовнішнє втілення в поставі, ході, мовленні. Почуття гідності не дозволяє людині замкнутися у власному внутрішньому світі, а стимулює повсякчас активно взаємодіяти з іншими, демонструючи повагу до прав людини, міжнародних орієнтирів забезпечення найкращих інтересів дитини.

3. *Щирість*. Емпатію неможливо виявити без щирості. Якщо отримувач послуг не відчуватиме щирої зацікавленості з боку фахівця, останньому буде складно допомогти вирішити проблеми.

4. *Ініціативність, здатність до творчості*. Недоцільно постійно дотримуватися рекомендацій та інструкцій – вони орієнтовані та типового отримувача соціальних послуг і потребують постійної трансформації на адаптації до реальних умов життєдіяльності дитини, дорослого, групи людей. Характерними ознаками ініціативності є поєднання знання предмета діяльності з оригінальними, нестандартними підходами до вирішення проблем.

5. *Гнучкість і наполегливість*. Гнучкість – характерна ознака професійної діяльності, необхідна для досягнення очікуваних змін. Відсутність цієї якості призводить до односторонності розуміння проблеми, неврахування всіх чинників та міркувань сторін, які беруть участь у її вирішенні. При цьому може виникнути ситуація, за якої оптимальним стилем поведінки, окрім гнучкості, стане наполегливість, від якої залежатиме позитивний результат.

6. *Здоровий глузд*. Така якість має виявлятися соціальним педагогом / соціальним працівником на кожному етапі соціальної роботи: оцінювання ситуації, обмірковування варіантів подальших дій, прогнозування наслідків тощо. Здоровий глузд впливає на формування професійної зрілості соціального педагога / соціального працівника.

7. *Милосердя*. Ця якість соціального педагога / соціального працівника

виявляється в доброму, співчутливому ставленні до отримувачів соціальних послуг, колег.

8. *Патріотизм*. Це особливе, тобто безумовне й високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Соціальний педагог / соціальний працівник як патріот виявляє: любов до України, народу, держави; діяльнісну відданість Батьківщині; суспільно значущу цілеспрямованість; гуманістичну моральність; готовність до самопожертви / благодійництва; почуття власної гідності [510, с. 74–75].

*До системи цінностей*, що має бути притаманна соціальному педагогові / соціальному працівникові, можна віднести комплекс властивостей професіонала:

- повага до основних прав людини – віра в те, що всі люди мають мати рівний доступ до соціальних послуг і благ;
- почуття соціальної відповідальності – на кожному рівні соціальні інститути (сім'я, освітні заклади, державні установи) мають повною мірою виконувати свої функції;
- підтримка прагнення людини до самостійності – необхідно підтримувати прагнення людини самостійно вирішувати проблеми свого життя;
- повага до свободи особистості – визнання цінності розмаїття світу людини і повага до права особистості на вибір власного життєвого шляху [510, с. 75].

Науковці також визначають групи *професійних знань*, які найбільш адекватно відображають сутність професійної компетентності соціального педагога / соціального працівника: методологічні, теоретичні, технологічні.

*Методологічні знання* передбачають поінформованість щодо методологічних підходів, загальних принципів вивчення соціальних явищ, закономірностей впливу на особистість об'єктивних і суб'єктивних чинників, навчання і розвитку, чинників соціального становлення особистості.

*Теоретичні знання* об'єднують знання цілей, завдань і змісту соціально-педагогічної та соціальної роботи, основних положень сучасних досліджень в означеній галузі, знання індивідуальних і вікових особливостей отримувачів соціальних послуг, шляхів уникнення і вирішення конфліктів, організації і

надання соціальної, психолого-педагогічної допомоги особі, сім'ї / іншій групі чи громаді.

*Технологічні* охоплюють знання конкретних способів, шляхів, форм, методів, прийомів соціального, соціально-педагогічного, соціально-психологічного, впливу в окремих соціальних ситуаціях і в конкретному середовищі. Соціальний педагог / соціальний працівник має розуміти специфіку сучасних технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи, серед яких: динамічність (гнучкість), яка виявляється в постійній зміні змісту та форми роботи; неперервність, що визначається потребою постійної підтримки контакту з отримувачем соціальних послуг; циклічність, тобто чітке визначення етапів, послідовності операцій; дискретність соціальної роботи, яка знаходить вияв у нерівномірності впливу на отримувача послуг на різних етапах соціальної роботи [510, с. 76].

Соціальний педагог / соціальний працівник діє на макро-, мезо- і мікрорівнях, беручи участь у реалізації місцевих соціальних програм, здійснюючи профілактичну роботу, надаючи допомогу окремій людині, сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, активізації потенціалу людини та її родинного оточення.

Вимоги до знань соціального педагога / соціального працівника зумовлюють вимоги *до вмінь*, серед яких:

- збирати та інтерпретувати інформацію: вислухати й зрозуміти; запитати й відповісти;
- пояснити, довести, переконати;
- створити атмосферу довіри під час розмови з клієнтом;
- аналізувати, реалістично сприймати події, прогнозувати подальші дії та можливі наслідки;
- знайти індивідуальний підхід до кожного клієнта з урахуванням його віку та особливостей розвитку, культурної належності;
- керувати власними емоціями;
- вирішувати конфліктні ситуації, долати агресію з мінімальним ризиком для себе та інших [510, с. 77].



Отже, необхідною умовою та підґрунтям для розкриття теми дослідження з теорії і практики професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення став розгляд у цьому підрозділі дисертаційної роботи місця соціальної роботи із вразливими категоріями населення в сучасному освітньому та професійному вимірі, оскільки обрана тема перебуває на стику двох визначень соціальної роботи – як освітньої галузі, за якою здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців, зокрема до роботи із вразливими категоріями населення, та як сфери професійної діяльності з різними категоріями населення, зокрема вразливими.

У результаті теоретичного аналізу визначених проблем отримано такі висновки.

У сучасному міжнародному й вітчизняному освітньо-науковому та професійному просторах соціальну роботу розглядаємо у двох вимірах: 1) в освітньому – як спеціальність, за якою здійснюється підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; 2) у професійному – як вид професійної діяльності, спрямований на роботу із вразливими категоріями населення.

Відповідно до першого виміру соціальна робота – це спеціальність або професія, за якою здійснюється підготовка фахівців у сфері професійної (професійно-технічної) освіти (кваліфікований робітник), фахової передвищої освіти (молодший бакалавр), вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії). Зокрема у сфері вищої освіти підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників здійснюється за спеціальністю 231 Соціальна робота, що належить до галузі знань 23 Соціальна робота, якій за Міжнародною стандартною класифікацією освіти відповідають 3 деталізовані галузі (0921 Care of the elderly and of disabled adults, 0922 Child care and youth services, 0923 Social work and counselling). Новий шифр спеціальності 231 «Соціальна робота» введено наказом МОН України, за яким спеціальність «Соціальна педагогіка» була інтегрована до «Соціальної роботи». Відтепер у межах спеціальності 231 «Соціальна робота» кожний ЗВО України може визначати освітні програми, які на сучасному етапі представлені в основному як

інтегровані – соціальна робота та соціальна педагогіка, відповідно до традицій підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників у багатьох ЗВО України.

Отже, професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення ЗВО України здійснюють за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Щодо другого, професійного виміру соціальної роботи, то вона становить вид професійної діяльності, спрямований на соціальну роботу з різними категоріями населення, зокрема вразливими.

У цьому сенсі сучасні дослідники під соціальною роботою розуміють професійну діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і окремих індивідів щодо надання допомоги особам чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або наявності особистих вад їхня соціалізація утруднюється, призупиняється або набуває зворотного напрямку (десоціалізація).

Процес становлення професійної соціальної роботи в Україні триває від початку проголошення її незалежності в 1991 році. Проте справжнім досягненням інституціоналізації соціальної роботи науковці та практики соціальної сфери вважають перехід до формування системи надання соціальних послуг для вразливих категорій населення, починаючи з виходу Закону України «Про соціальні послуги» (2003 та 2019 році), у якому соціальні послуги визначаються як комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем.

У європейському та вітчизняному нормативно-правовому просторі соціальні послуги потрактовано в широкому та вузькому значеннях: у широкому – як створення умов для громадян для повноцінного життя в суспільстві, рівних можливостей, не дискримінації; у вузькому – як задоволення потреб індивідуального користувача шляхом надання персональних соціальних послуг, які забезпечують захист від загальних та специфічних ризиків та допомагають подолати складні особисті кризові ситуації та виклики. Соціальні послуги є ключовими інструментами захисту основних прав та гідності людини.

Нова редакція Закону України «Про соціальні послуги» визначає перелік базових соціальних послуг, які мають надаватися на рівні громади (районний, міський рівень, ОТГ): 1) догляд удома, денний догляд; 2) підтримане проживання; 3) соціальна адаптація; 4) соціальна інтеграція та реінтеграція; 5) надання притулку; 6) екстрене (кризове) втручання; 7) консультування; 8) соціальний супровід; 9) представництво інтересів; 10) посередництво (медіація); 11) соціальна профілактика; 12) натуральна допомога; 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору; 14) переклад жестовою мовою; 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; 16) супровід під час інклюзивного навчання; 17) інформування.

Науковці і практики визначають перелік послуг із соціальної підтримки вразливих категорій населення та осіб / сімей, які потрапили у СЖО: соціальні послуги з підтримки дітей та сімей з дітьми / молоді; соціальні послуги альтернативного догляду дітей, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; соціальні послуги з підтримки та обслуговування осіб похилого віку; послуги з інтеграції та реабілітації осіб з інвалідністю; послуги для осіб, які потребують адаптації, інтеграції (реінтеграції); послуги для осіб, які потребують екстреного та кризового втручання.

Основними змістом і технологіями соціальної роботи щодо надання соціальних послуг є організація виявлення в зоні соціального обслуговування (громаді) осіб (сімей), які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують соціальної підтримки (надання соціальних послуг); вивчення (оцінка) потреб осіб (сімей), які перебувають у складних життєвих обставинах; проведення обстеження матеріально-побутових умов (за згодою особи / сім'ї); визначення доцільних форм та методів соціальної та соціально-педагогічної роботи за результатами оцінки потреб; розроблення індивідуального плану подолання складних життєвих обставин особою (сім'єю); установлення причин асоціальних явищ та розроблення комплексу заходів щодо їх усунення; здійснення соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах; надання послуг з інформування, консультування, представництва інтересів; залучення до надання соціальних послуг мешканцям

зони соціального обслуговування (громади) закладів освіти, охорони здоров'я, центрів зайнятості, закладів соціального обслуговування, громадських організацій, фондів тощо; сприяння формуванню в зоні соціального обслуговування (громаді) сімейних цінностей, засад відповідального батьківства; виявлення вразливих сімей з ознаками неналежного виконання батьками обов'язків щодо виховання та розвитку дитини; подання до відповідних організацій матеріалів і документів щодо встановлення та позбавлення батьківських прав, піклування, опікування, виховання, догляду тощо; сприяння громадянам у працевлаштуванні; організація залучення наявних фінансових, матеріальних та інших можливостей громади для підтримки сімей, дітей, молоді та інших категорій громадян, які перебувають у складних життєвих обставинах; координування вирішення проблемних питань громадян похилого віку, людей з інвалідністю та інших соціально незахищених груп населення; консультування з питань призначення видів соціальної допомоги, компенсацій, субсидій, пільг, надання соціальних послуг тощо; надання допомоги в оформленні запитів до відповідних інстанцій, заяв, документів на отримання всіх видів допомоги, здійснення прийому цих документів; інформування в разі необхідності відповідних закладів та установ соціального обслуговування (територіальні центри, центри зайнятості, реабілітаційні установи, будинки-інтернати для громадян похилого віку та людей з інвалідністю тощо) про сім'ї, дітей, молодь та інші категорії громадян, які потребують відповідної соціальної допомоги; вжиття заходів щодо влаштування осіб, які потребують допомоги, у заклади соціального обслуговування; ведення випадку; підвищення власної професійної компетентності.

Отже, метою соціальної роботи з надання соціальних послуг вразливим категоріям населення є соціальна профілактика (попередження СЖО), соціальна підтримка (подолання СЖО), соціальне обслуговування (мінімізація СЖО).

Відповідно метою соціальної роботи із вразливими категоріями населення є попередження, мінімізація або подолання складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

### **2.3. Сутність і структура професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

Розв'язання проблеми забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення вимагає чіткого й змістовного з'ясування сутності та структури цього поняття.

Спочатку визначимо етимологію термінів «сутність» та «структура». Поняття «сутність» використовується для відображення основних внутрішніх, відносно прихованих і стійких аспектів об'єктивної дійсності, яка розкриває природу процесів і закономірностей їхнього розвитку та досягається на рівні теоретичного мислення [557, с. 46]. За академічним словником української мови «сутність – це найголовніше, основне, істотне в кому-, чому-небудь; суть, зміст тощо» [494].

Структура (з лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) у літературі трактується як: спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами цілого; внутрішня будова [57]; сукупність сталих зв'язків між великою кількістю компонентів об'єкта, які забезпечують його цілісність і самототожність [557]; відповідний функційний взаємозв'язок складових частин об'єкта [492]. За визначенням С. Гончаренка, структуру процесу навчання становлять цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний взаємопов'язані елементи [88]. Отже, структура значною мірою збігається із визначенням терміна «система», який охоплює порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком чого-небудь [490].

В. Сластьонін пропонує розмежовувати три фази в професійній підготовці особистості: доуніверситетська, університетська й післяуніверситетська [485]. Доуніверситетська підготовка становить систему заходів, пов'язаних з профорієнтаційною роботою серед випускників середньої загальноосвітньої школи. Друга фаза (університетський період) – це навчання в закладах вищої освіти, а післяуніверситетська є безпосередньо професійною

діяльністю з постійним удосконаленням кваліфікації.

В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов стверджують, що в системі університетської професійної підготовки студенти здобувають базову й повну вищу освіту [489, с. 47–49]. Базова освіта складається з двох рівнів. Перший рівень – загальна вища освіта досягається оволодінням освітньо-професійних програм протягом перших двох років навчання. Другий рівень розрахований на два роки навчання й реалізує освітньо-професійні програми з одного предметного напрямку. Обидва ці рівні забезпечують здобувачам освіти базову освіту, після складання державних іспитів вони отримують диплом бакалавра, що свідчить про завершення базової освіти і дають здобувачу освіти право продовжувати навчання з метою отримання повної освіти. Повна вища освіта пов'язана з продовженням навчання за освітнім ступенем «магістр» (1,5 – 2 роки навчання). Зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, на думку вчених, складається з трьох блоків: загальнокультурного, психолого-педагогічного й предметного [489].

На думку О. Дуплійчук, здобувач ЗВО отримує два види підготовки: професійну і кваліфікаційну. Зробивши докладний аналіз літератури, учена дійшла висновку, що професійна підготовка, що здійснюється в період університетського навчання, має свою структуру. Скажімо, що стосується підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, то її структура складається з таких компонентів, як інваріантний, до якого належить теоретико-методологічна, психолого-педагогічна та науково-дослідницька підготовка, та варіативний, що містить спеціальну підготовку [107]. Авторка наголошує на тому, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є сукупністю інваріантної й варіативної її частин. Серед них обов'язкова інваріантна, що містить фундаментальні знання з філософських, методологічних, психолого-педагогічних дисциплін, технологічні знання та професійні вміння. Варіативна частина становить сукупність знань і вмінь з власного профілю професійної підготовки здобувача освіти, його особистісних інтересів та нахилів.

У структурі професійної підготовки здобувача освіти будь-якого профілю інваріантна частина є стандартним мінімумом, що представлено органічною

єдністю теоретико-методологічних, педагогічних, психологічних освітніх компонентів і науково-дослідницькою діяльністю.

*Теоретико-методологічна підготовка* майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників передбачає оволодіння ними такими компонентами освіти: базовим компонентом знань, умінь і навичок; навчально-професійними, пізнавальними вміннями загального характеру, світоглядними знаннями та якостями особистості. У ході теоретико-методологічної підготовки студенти здобувають теоретичні знання професії, засвоюють теоретичні знання майбутньої своєї професії, поняття й категорії професійної спрямованості.

За В. Каревським, В. Сластьоніним, *психолого-педагогічна підготовка* називається ядром професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, вона спрямована на розвиток педагогічної самосвідомості, творчої самодіяльності, що проявляється у способах аналізу, проєктування, моделювання й рефлексії власної професійної діяльності.

*Науково-дослідницька підготовка* майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників означає набуття ними науково обґрунтованого уявлення про професійну компетентність, про технологію та методику роботи із вразливими категоріями населення.

Варіативна ж є змінною частиною професійної підготовки здобувачів ЗВО, у її основі знаходиться спеціальна підготовка, що здійснюється з урахуванням особливостей наукового профілю. Однак спеціальна підготовка є ефективною, якщо вона реалізується в тісному зв'язку з базовою та спеціалізованою предметною підготовкою.

Отже, одним із важливих стратегічних завдань професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є підготовка компетентного фахівця, який на високому рівні володіє інваріантними (базовими) загальними знаннями й уміннями та варіативними (спеціальними), тобто предметними знаннями й уміннями з дисциплін (освітніх компонентів), які в майбутньому сам буде реалізовувати.

Однак, як наголошує О. Семеног, актуальною проблемою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників залишається взаємозв'язок між теоретичною й практичною частинами

підготовки, між навчальною й науково-дослідницькою діяльністю [459].

Визначення специфіки професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у закладах вищої освіти потребує розглядати соціальну роботу у двох напрямках: як вид професійної діяльності та як навчальну дисципліну [591].

Соціальна робота як вид професійної діяльності – діяльність, спрямована на гармонізацію особистісних і суспільних відносин через надання допомоги окремим індивідам, групам людей і громадам, які відчувають утруднення у соціальному функціонуванні, шляхом захисту, підтримки, корекції й реабілітації, а також шляхом зміни або реформування окремих елементів соціальної системи. Соціальна робота як професійна діяльність відрізняє її від інших професій типу «людина – людина» (лікаря, педагога, психолога, юриста та ін.) своєю багатоплановістю і працемісткістю. Найважливішою особливістю є характер відносин між фахівцем і клієнтом. На відміну від суб'єкт-об'єктних відносин, притаманних іншим видам допомагаючих професій, у процесі соціальної роботи зазвичай складаються суб'єкт-суб'єктні відносини, при цьому допомога орієнтована переважно на активізацію клієнтів. Соціальна робота, як і будь-яка інша діяльність, має свою структуру, кожен елемент якої органічно пов'язаний з іншими: це суб'єкт, зміст, управління, об'єкт, засоби, функції і цілі. Об'єктом соціальної роботи є проблеми людей, розв'язання яких потребує сторонньої допомоги. До суб'єктів належать держава загалом, яка здійснює соціальну політику, державні, благодійні і громадські організації, працівники соціальної сфери, клієнти. Зміст соціальної роботи містить такі етапи: збір і аналіз інформації про проблему клієнта, об'єктивну оцінку ситуації, планування відповідних дій, вибір оптимального рішення, вибір відповідної техніки (методу) вирішення проблеми, застосування її для вирішення проблеми, оцінку ефективності [508, с. 463].

Соціальна робота як навчальна дисципліна включає історію, теорію, методику, технології, менеджмент, зарубіжний досвід соціальної роботи тощо. У процесі вивчення соціальної роботи здобувачі освіти оволодівають різними методами й технологіями, які дозволяють їм забезпечити посередництво між клієнтами соціальної роботи і суспільством, стимулювати клієнтів до виконання



ними суспільно значущої діяльності, запобігати соціальним проблемам і коригувати девіантну поведінку [508, с. 464].

А. Капська [153], О. Карпенко [167] пояснюють соціальну роботу єдністю таких складників, як: 1) надання допомоги окремій людині чи групі людей, які опинилися в складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг; 2) актуалізація потенціалу самодопомоги осіб, які опинилися в скрутній ситуації; 3) цілеспрямований вплив на формування й реалізацію соціальної політики на всіх рівнях – від загальнодержавних до місцевих – з метою забезпечення соціально здорового середовища життєпобуту та життєдіяльності людини, створення системи підтримки людей, які опинилися у складній життєвій ситуації. Перші два рівні представляють мікрорівень, третій – макрорівень соціальної та соціально-педагогічної роботи.

Соціальна та соціально-педагогічна робота є одним із найбільш багатопланових і трудомістких видів професійної діяльності, тому соціальний педагог / соціальний працівник може працювати на різних рівнях реалізації соціальної діяльності, що вимагає і різних рівнів освіти і кваліфікації. ЗВО, безумовно, повинен забезпечити якісну професійну підготовку, але при цьому не забувати про важливість формування особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

А. Ляшенко [242] передбачає можливу готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників розглядати в кількох варіантах: 1) як формування психофізіологічної установки суб'єкта, особистості; 2) як сформованість мотиваційної установки на соціальну реальність; 3) як професійно сформовані якості в закладі освіти; 4) як здатність до самовдосконалення в професії.

М. Дьяченко і Л. Кандилович у структуру готовності до різних видів діяльності включають: 1) позитивне ставлення до діяльності; 2) адекватні вимогам професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; 3) необхідні знання, уміння й навички; 4) усталені професійно важливі особливості пізнавальних емоційних і вольових процесів [108, с. 18–19]. Оскільки одним зі складників готовності, її основою є компетентність, то

професійна підготовка повинна бути спрямованою на розвиток цього феномену, зокрема його складників.

В. Поліщук доводить необхідність формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, яка «є синтезом професійних знань і вмінь, індивідуального стилю професійної діяльності, інноваційного, творчого підходу до роботи, педагогічної рефлексії» [360, с. 185].

На думку В. Поліщука, зміст підготовки спеціалістів повинен включати такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи; власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників; розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність соціального працівника / соціального педагога [362, с. 200].

К. Бакланов розробив модель розвитку самоусвідомлення соціального педагога в процесі професійної підготовки і професійного самовдосконалення: перший рівень відповідає періоду професійної підготовки – це рівень формування основ; другий відповідає закінченню професійної підготовки і оволодінням системою професійних знань, умінь та навичок, які становлять професійну компетентність; третій – це рівень, яким володіє сформований професіонал, що має досвід професійної діяльності та володіє професійною духовністю як гармонією загальнолюдських, професійних і особистісних ідеалів [16].

О. Карпенко, зазначає, що «формування професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників має здійснюватися на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального і емоційного...» [165, с. 55]. При цьому професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників має ґрунтуватися на основних дидактичних принципах (фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, єдності суспільного й особистісного, єдності теорії і практики), що дає підстави

говорити про можливість створення педагогічної моделі професійної діяльності майбутнього соціального працівника / соціального педагога [165, с. 56].

О. Карпенко вважає, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників складається з трьох етапів: перший – орієнтовний (адаптивний), коли майбутній спеціаліст знайомиться із соціальною обумовленістю, функціями, місцем і етикою діяльності соціального працівника; другий – це оволодіння теоретичними знаннями, що необхідні для соціального працівника широкого профілю: соціологічними, психологічними, педагогічними, соціокультурними; третій – це оволодіння практичними навичками, необхідними для соціального працівника, зокрема, навичками спілкування, організація соціальної взаємодії і самодопомоги, вплив з метою реабілітації клієнта чи корекції його поведінки тощо. Науковиця зауважує, що центральною ідеєю професійної підготовки студентів до соціальної роботи є їхній комплексний розвиток як суб'єктів навчально-професійної діяльності і соціально-професійної комунікативної діяльності протягом усього періоду навчання у ЗВО [166].

В. Нікітін визначає професійну підготовку як «освітньо-виховний процес, що включає вивчення дисциплін, практику з профілю спеціальності, виховання, навчання навичок та вмінь аналітико-дослідницької та науково-педагогічної діяльності» [301, с. 41].

З. Фалинська розуміє професійну підготовку соціальних педагогів як процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління [555].

Поряд з цим аналіз наукових джерел показав, що сучасні дослідники визначають термін «професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників» дещо по-різному: сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, які забезпечують можливість їхньої роботи за спеціальністю та набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у ЗВО (А. Капська, З. Фалинська) [153; 555]; цілісний неперервний процес становлення особистості спеціаліста, що починається з моменту вибору

професії з урахуванням своїх інтересів, можливостей і здібностей, триває протягом усього професійного життя і завершується при припиненні професійної діяльності (М. Полісадова) [357, с. 81]; процес формування фахівця нового типу, здатного компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладах соціального спрямування» (Г. Єфремова) [117, с. 10]; процес багатогранний, інтегративний, педагогічний, що забезпечується створенням необхідних педагогічних умов для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, професійним досвідом з метою формування особистісно-професійних якостей, які необхідні для успішного функціонування у системі міжособистісних відносин, результатом чого є формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи» (Р. Чубук) [584]; процес і результат оволодіння цінностями соціальної та соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності (В. Поліщук) [113, с. 233].

В. Костіна, зважаючи на ідеї провідних учених, професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників розглядає як цілісний процес оволодіння цінностями, професійними знаннями, вміннями та навичками соціальної та соціально-педагогічної діяльності, а також формування професійно важливих особистісних якостей, що є основою для розвитку їхньої професійної компетентності, професійного стилю, соціально-професійної зрілості та мотивації до самовдосконалення [193].

Розуміння сутності професійної підготовки здобувачів освіти ЗВО також спирається на висновки науковців щодо функцій навчально-виховного процесу: 1) *освітньої функції*, що полягає у сприянні засвоєнню системи загальнотеоретичних та спеціальних знань, перетворенню їх у власні надбання та втілення у професійній діяльності й поведінці; 2) *виховної функції*, націленої на формування світоглядних поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та надання їхній професійній діяльності ціннісно-сміслової завершеності; 3) *розвивальної функції*, яка забезпечує розвиток особистісних сфер майбутніх фахівців, сприяє розвитку «висококультурної

індивідуальності» та спонукає до ефективної діяльності [66].

Професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників в умовах ЗВО визначається засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення професійної діяльності. Вона заснована на кваліфікаційних вимогах, що поєднують сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо [554].

Отже, узагальнюючи викладений вище матеріал, а також висновки підрозділу 1.1 щодо стану розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, можемо визначити узагальнене поняття ключової категорії нашого дослідження.

**Під професійною підготовкою майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників** будемо розуміти *цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи.*

Отже, метою й результатом професійної підготовки є *готовність* майбутніх фахівців до професійної діяльності в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Тому для уточнення і конкретизації ключового поняття нам необхідно з'ясувати сутність і структуру феномену «готовність».

Теоретичний аналіз наукових поглядів свідчить про досить серйозну увагу дослідників до проблеми професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до соціальної та соціально-педагогічної роботи і можливості ЗВО у підготовці до неї. Професійну готовність при цьому висвітлюють з різних позицій:

- як активний стан людини, що проявляється в діяльності;
- як результат діяльності;
- як цілі діяльності;
- як якість, що характеризує установку на вирішення професійних завдань і соціальних ситуацій;
- як передумову до цілеспрямованої діяльності;

- як форму діяльності суб'єкта;
- як цілісне утворення особистості;
- як складник соціально-професійної культури;
- як складне професійно значуще новоутворення особистості [639, с. 211].

Отже, *готовність* – це інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що сигналізує про активне прагнення особистості до професійної діяльності та дозволяє успішно виконувати професійні завдання в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Говорячи про *структуру* професійної готовності, О. Карпенко в умовах університетської освіти виділяє три блоки компонентів: мотиваційно-ціннісний, особистісно-професійний, соціально-професійний [164].

Н. Павлишина виокремлює чотири компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний [164].

В. Барко визначає структурні компоненти професійної готовності фахівця, які охоплюють три сфери: мотиваційну, предметно-практичну (операційно-технологічна), сферу саморегуляції особистості [20, с. 72–73].

Найбільш значущою для нашого дослідження є структура професійної готовності, яку визначає О. Галан, виділяючи такі компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до професійної діяльності); 2) інформаційно-когнітивний (система необхідних знань та пізнавальний інтерес до соціальної роботи); 3) організаційно-діяльнісний (уміння та навички, необхідні для професійної діяльності); 4) особистісно-рефлексивний (сформованість якостей, здібностей та здатностей до фахової роботи) [80].

Проаналізувавши різні структури готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до професійної діяльності, ми дійшли висновку, що спільними є такі компоненти:

- *ціннісно-мотиваційний* (ціннісні орієнтації на професійну діяльність, потреби й мотиви до вдосконалення в професійній діяльності);

- *науково-теоретичний* (знання про предмет, способи діяльності та дослідження соціальної дійсності та предмета діяльності);
- *операційно-практичний* (уміння та навички продуктивної діяльності);
- *індивідуально-психологічний* (психофізіологічні та психологічні якості особистості, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності).

При визначенні структури професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників науковці звертають увагу на повноцінний розвиток усіх структурних компонентів, бо вони є взаємодоповнювальними та взаємопов'язаними.

Схарактеризуємо визначені нами структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до професійної діяльності.

**Ціннісно-мотиваційний компонент** виокремлюється практично всіма дослідниками. Припускаємо, що він є смислоутворювальним складником, оскільки передбачає формування усвідомлення цінності та значущості професії соціального педагога / соціального працівника; стійкого прагнення майбутнього соціального педагога та соціального працівника до особистісного та професійного розвитку; мотивів і потреб, пов'язаних з професійною діяльністю.

Важливим складником цього компонента, наголошують О. Заїка та М. Чайковський, є також психологічні якості / цінності особистості майбутнього соціального педагога та соціального працівника, які допоможуть йому здійснювати професійну діяльність. До них належать дві групи якостей / цінностей: загальнолюдські (людяність, доброта, терпимість, гуманність, порядність, відповідальність, справедливість, емоційна щирість, позитивна «Я-концепція») та професійні (загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, наукова захопленість, любов до своєї роботи, потреба в самореалізації шляхом професійної діяльності, реалістичний і цілеспрямований підхід до життя, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, самостійність, активність) [123, с. 96].

У нашому розумінні цей компонент відображає стійке позитивне ставлення до професійної діяльності, оскільки майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники мають чітко усвідомлювати, чому, для чого і що саме їм

доведеться вивчити та засвоїти.

За думкою О. Галан, у процесі формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної готовності передбачено ознайомлення з ефективними світоглядними установками, які містять позитивно й емоційно забарвлені відомості, необхідні здобувачам освіти для усвідомлення значущості соціальної роботи у власному професійному становленні. Припускаємо, що в процесі вивчення фахових дисциплін важливе формування таких видів мотивації, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до професійної діяльності, зокрема: 1) діяльнісно-мотиваційної, що виникає на основі потреби в здійсненні соціальної роботи; 2) пізнавальної, яка заснована на прагненні здобувачів освіти до пізнання соціальних явищ, удосконалення професійної компетентності. Також дослідниця визначає критерій сформованості мотиваційно-ціннісного компонента – усвідомленість здобувачами освіти вибору професії соціального педагога / соціального працівника та значущості в ній соціальної роботи – та показники критерію: 1) стійка мотивація до професійної діяльності; 2) потреба ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід соціальної роботи; 3) особистісний сенс отримання фахових знань для успішної взаємодії із соціальними категоріями [80].

Наступним компонентом, який ми виділяємо в структурі професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, є **науково-теоретичний** (знання про предмет, способи діяльності та дослідження соціальної дійсності й предмета діяльності), який передбачає наявність системи науково-теоретичних знань, необхідних для ефективної професійної діяльності, формує у свідомості майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників базові когнітивні структури, що забезпечують сприйняття і розуміння особливостей соціальної роботи. Формування міцних глибоких знань і здатності застосовувати їх на практиці – один із найважливіших складників освітнього процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Вона дозволяє бачити, виділяти й ефективно вирішувати професійні проблеми і завдання, які можуть з'явитися під час виконання професійної діяльності. До змісту науково-теоретичного компонента також належить професійне мислення,



спрямування уваги, сприймання, пам'ять, дії та операції, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності соціального педагога / соціального працівника. Усе це в сукупності може слугувати підставою для визначення критерію та його показників для подальшого дослідження рівня сформованості науково-теоретичного складника професійної готовності.

Наступний компонент професійної готовності майбутнього соціального працівника та соціального педагога визначено нами як **операційно-практичний**, що включає перелік професійно важливих вмінь, що, своєю чергою, характеризує готовність до виконання професійних завдань. Він об'єднує способи та прийоми соціальної та соціально-педагогічної діяльності та взаємодії, здатність до виконання виробничих функцій. Змістовими елементами операційно-практичного компонента визначаємо професійні та операційні вміння й навички, пов'язані з виконанням завдань саме у сфері соціальної педагогіки / соціальної роботи, які надалі він зможе вдосконалювати у фаховій діяльності. Ці характеристики операційно-практичного компонента ми також будемо використовувати для визначення критеріальної бази експериментального дослідження [80].

**Індивідуально-особистісний компонент** готовності дозволяє майбутнім соціальним педагогам та соціальним працівникам усвідомлено підійти до професійної діяльності, зрозуміти й обрати для себе найпродуктивніші напрями роботи, а також передбачає наявність у здобувачів освіти здатності оцінювати адекватність своїх дій та форм поведінки в значущих для них ситуаціях, що здійснюється за допомогою оцінки власної готовності до професійної діяльності.

І. Зязюн наголошував, що здатність особистості до продуктивного самовираження визначається її рефлексуванням, особливо в реалізації функції проблематизації, самооб'єктивації, виявлення особистих смислів, побудови образу «Я-концепції», і наголошував при цьому на необхідності ставити й вирішувати завдання управління рефлексією, а отже, виробляти методику такого управління [136].

Розвиток самосвідомості здійснюється за допомогою рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх властивостей і станів. На відміну від свідомості, це не тільки пізнання себе, орієнтування у власній особистості,

але й певне ставлення до себе, що проявляється в самооцінці.

Отже, основними характеристиками індивідуально-особистісного компонента професійної готовності майбутнього соціального педагога та соціального працівника є набір його індивідуальних психофізіологічних (обумовлених природою) та психологічних (сформованих) якостей, що дозволяють успішно вирішувати професійні завдання, а саме: здатність до рефлексії, управління вольовою та емоційною сферами, технологіями подолання професійної деструкції, гнучкість і критичність мислення, психологічна стійкість, а також розвиненість особистості на всіх її сферах (ціннісно-мотиваційній, когнітивній, емоційно-вольовій, міжособистісній, творчій) тощо.

Ці характеристики також буде покладено у визначення критеріїв та показників сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у частині індивідуально-особистісного складника.

Отже, визначивши й схарактеризувавши структурні компоненти досліджуваного феномену, маємо всі підстави для конкретизації визначення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, наданого вище.

**Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників** – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, спрямований на оволодіння сукупністю ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань у галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи.

Визначаючи професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників «як цілеспрямований процес... формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності», маємо на увазі освітній (педагогічний) процес закладу вищої освіти, що має чітку визначену науковцями структуру.

Педагогічний процес – центральна категорія педагогіки вищої школи, яку досліджувало багато науковців у галузі педагогічної (соціально-педагогічної)

науки (О. Безпалько, В. Гладуш, І. Зайченко, О. Карпенко, І. Лисенко, Л. Міщик, В. Ортинський, В. Поліщук та ін.).

Педагогічний процес у ЗВО, за визначенням В. Ортинського, – це цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя [318].

За думкою В. Гладуш, І. Лисенко, В. Ортинського та ін., педагогічний процес у закладі вищої освіти – це система, де органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання здобувачів освіти з усіма умовами, формами, методами їх функціонування. Структурними компонентами системи, у якій здійснюється педагогічний процес у ЗВО, є: мета і завдання педагогічного процесу, викладачі і здобувачі освіти, зміст (виховання, навчання, розвиток, професійна підготовка), організаційна структура, педагогічна діяльність і результат [83, с. 40–44; 318].

Структурний підхід до визначення освітнього (педагогічного) процесу дозволяє розглядати його як складну систему взаємопов'язаних компонентів, змістовний аналіз яких дозволить уточнити й розширити надане нами визначення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, зокрема – до роботи із вразливими категоріями населення.

Отже, визначаємо основні структурні компоненти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, зокрема до роботи із вразливими категоріями населення, які виділяють усі теоретики педагогічної (соціально-педагогічної) науки та є базовими для визнання процесу професійної підготовки як педагогічного. Це, насамперед, **суб'єкт (викладач), об'єкт (студент), мета, завдання, напрями і зміст, форми, методи, технології, етапи, результат.**

Вони настільки взаємопов'язані та взаємозалежні, що в сукупності утворюють систему, яка є предметом нашого дослідження. Отже, для розробки й характеристики системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в третьому розділі дисертаційної роботи необхідним і достатнім підґрунтям є змістова характеристика компонентів професійної підготовки як

освітнього (педагогічного) процесу у ЗВО.

Основою для характеристики компонентів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення у ЗВО є: основоположні *нормативно-правові документи в галузі вищої освіти* (ЗУ «Про вищу освіту», Стандарти вищої освіти зі спеціальності 231 «Соціальна робота» для першого рівня вищої освіти – бакалавра, Освітні програми та навчальні плани зі спеціальності 231 «Соціальна робота» ЗВО та їх навчально-методичне забезпечення (робочі програми, силабуси, курси лекцій, практичні заняття, завдання для індивідуальної та самостійної роботи, завдання для контролю та самоконтролю результатів освітньої діяльності та ін.); *нормативно-правові документи в соціальній роботі* (ЗУ «Про соціальні послуги», ЗУ «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», ЗУ «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», ЗУ «Про соціальний та правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», ЗУ «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», ЗУ «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», ЗУ «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», ЗУ «Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк», ЗУ «Про протидію торгівлі людьми», ЗУ «Про запобігання та протидію домашньому насильству», Кваліфікаційна характеристика професії «Фахівець із соціальної роботи», Стандарт «Соціальний робітник», Професійний стандарт «Фахівець із соціальної допомоги вдома», Професійний стандарт «Директор закладу (установи) надання соціальних послуг», Професійний стандарт «Завідувач відділення (соціальні послуги)», Професійний стандарт «Соціальний менеджер» тощо); теоретичні висновки 1 та 2 розділу нашої дисертаційної роботи.

Основним **суб'єктом** професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є викладач (науково-педагогічний працівник) з відповідною академічною та професійною кваліфікацією. Іншими суб'єктами є різні стейкхолдери, залучені до освітнього процесу – адміністрація ЗВО (ректор,

проректори, директор (декан), завідувач кафедри, гарант освітньої програми, роботодавці (працедавці)), куратори академічних груп (едвайзери), різнопрофільні соціальні інституції, залучені до освітнього процесу, що включає науково-теоретичну, практичну підготовку та самопідготовку та ін. У сукупності вони становлять освітнє середовище професійної підготовки.

**Об'єктом** професійної підготовки є **студент (здобувач вищої освіти)** спеціальності 231 «Соціальна робота», що має вікові, психолого-педагогічні та індивідуально-психологічні особливості та взаємодіє із суб'єктом на суб'єкт-суб'єктних (партнерських) засадах.

**Мета** професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – формування *готовності* здобувачів вищої освіти до роботи із вразливими категоріями населення в процесі професійної діяльності.

Ураховуючи визначену нами структуру професійної готовності, **завданнями** професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є:

- 1) формування ціннісних орієнтацій на професійну діяльність у галузі соціальної роботи / соціальної педагогіки; стійкого прагнення до особистісного та професійного розвитку; мотивів і потреб, пов'язаних з професійною діяльністю, зокрема роботою із вразливими категоріями населення;
- 2) формування науково-теоретичних та операційних знань про нормативно-правову основу, зміст, напрями, технології, засоби соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення;
- 3) формування операційно-практичних умінь і навичок, спрямованих на успішне провадження професійної діяльності в галузі соціальної педагогіки / соціальної роботи та роботи із вразливими категоріями населення;
- 4) розвиток індивідуально-психологічних якостей, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність та роботу із вразливими категоріями населення.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення засновується на таких **принципах, як:**

– *цілісність і фундаменталізація* – єдність і поглиблення методологічної,

загальної, фахової теоретичної і практичної підготовки здобувачів освіти, розширення профілю професійної підготовки;

– *системність* як відображення структурних зв'язків, адекватних зв'язкам усередині наукової теорії, через систему методологічних знань, що охоплює: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання, наступність між різними програмами навчання в межах концепції багаторівневої освіти;

– *науковість* – відповідність змісту освіти рівню розвитку сучасної науки, відображення методів і закономірностей наукового пізнання; зв'язок теорії і практики навчання з життям – включення до змісту певних видів діяльності, а також професійно значущого матеріалу прикладного характеру відповідно до провідних напрямів розвитку соціальної і соціально-педагогічної теорії і практики;

– *міжпредметні зв'язки* – узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для різних предметів загальнонаукових методів пізнання і методологічних принципів, формування спільних видів діяльності й систем відносин;

– *наочність і доступність* – відповідність обсягу і складності навчального матеріалу до реальних можливостей студентів, урахування здібностей, інтересів і професійної спрямованості студентів;

– *взаємозв'язок теоретичного навчання й практики* – осмислення та використання здобувачами освіти на практиці теоретичних знань, усвідомлення їхньої значущості для успішної професійної діяльності, а з іншого боку – закріплення при вивченні теоретичних дисциплін (освітніх компонентів) і в навчально-дослідній роботі емпіричних знань, одержаних на практиці (реалізація принципу вимагає інтегрованого підходу до розробки завдань практики, виконання яких потребує актуалізації знань здобувачів освіти із різних курсів; крім того, навчання за різними дисциплінами вибудовується так, що практичний досвід здобувачів освіти постійно осмислювався з різних поглядів, з позицій різних навчальних дисциплін);

– *прогностичність* – відображення перспективних вимог до соціальної і соціально-педагогічної діяльності як перспективного напрямку розвитку

професійної діяльності в майбутньому;

- *контекстність* – моделювання за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності;

- *відкритість, варіативність, гнучкість, динамічність системи підготовки та змісту, форм, методів навчання* залежно від соціальних потреб, індивідуальних запитів та інтересів здобувачів освіти;

- *наступність* змісту різних рівнів підготовки спеціалістів;

- *контрольованість* – можливість перевірки відповідності реально одержаних результатів до поставлених цілей професійної освіти, ефективна система контролю професійного розвитку здобувачів освіти в процесі підготовки [134, с. 49].

**Напрями і зміст** як наступний компонент професійної підготовки є нерозривними і передбачають формування готовності до роботи із вразливими категоріями населення в сукупності чотирьох складників (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного) в усіх напрямках освітнього процесу ЗВО: навчальна, методична, науково-дослідна, соціально-гуманітарна (внутрішня і зовнішня), міжнародна.

Змістом формування складників професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в межах ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного повинно бути:

- у межах *ціннісно-мотиваційного* компонента: спрямованість майбутнього соціального педагога та соціального працівника до виконання роботи із вразливими категоріями населення, його особистісною зацікавленістю в кінцевому результаті цієї роботи та підвищенні ефективності своєї професійної діяльності; наявність у здобувача освіти професійного інтересу; мотиваційно-ціннісне ставлення до роботи із вразливими категоріями населення як невід’ємного складника професійної підготовки; потреби в професійному саморозвитку та самовдосконаленні;

- у межах *науково-теоретичного* компонента: формування системи знань з: понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-

педагогічної роботи із вразливими категоріями населення; соціальної політики в роботі із вразливими категоріями населення та особливостей надання соціальних послуг; міжнародних та державно-правових засад соціальної роботи із вразливими категоріями населення; методів та технологій соціальної роботи із вразливими категоріями населення, зокрема технологій ведення випадку; міжвідомчій взаємодії при виявленні вразливих категорій, які потребують соціальних послуг, та ін.

– у межах *операційно-практичного* компонента: формування вмінь і навичок майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників застосовувати здобуті знання в роботі із вразливими категоріями клієнтів, а саме: працювати і з групою клієнтів, і індивідуально; надавати допомогу різним вразливими категоріям (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, інвалідам, військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, сім'ям СЖО тощо); налагоджувати комунікацію з вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими фахівцями; вести випадки клієнтів; проводити інтервенції (пряма робота з клієнтами, співробітництво з колегами та іншими фахівцями, аналіз та зміна планів діяльності за необхідності); вести робочі записи (вести особисті справи клієнтів, готувати звіти та ін.); проводити дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації; застосовувати організаційно-правові механізми забезпечення соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій населення;

– у межах *індивідуально-психологічного* компонента: якості майбутнього соціального педагога та соціального працівника, які сприяють його активній та ефективній взаємодії із вразливими категоріями населення, творчому переосмисленню й використанню досвіду соціальної та соціально-педагогічної роботи при виконанні своєї діяльності, формуванню настанови на інноваційний пошук і розвиток індивідуального стилю роботи із вразливими категоріями населення, тобто активності, комунікативності, толерантності, емпатії, емоційної усталеності, стресостійкості, рефлексивності тощо.

Відповідно до різних класифікацій **формами** професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників можуть бути такі.

*За напрямками професійної підготовки:*



– щодо *навчальної роботи*: лекція, практичні заняття, індивідуальна робота, самостійна робота, практика, контрольні заходи;

– щодо *науково-дослідної роботи*: участь у розробці тем НДР кафедр, наукових шкіл, наукових товариств студентів, науково-дослідних центрів, лабораторій, науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, конкурсах наукових робіт, проєктах, грантах та ін.; написання та публікація наукових статей, тез та ін.;

– щодо *соціально-гуманітарної роботи*: творчі і спортивні секції і гуртки, волонтерські загони, соціальні проєкти, акції, масові свята, екскурсії та походи, зустрічі з цікавими людьми, тематичні вечори, диспути, вікторини, круглі столи та ін.;

– щодо *міжнародної діяльності*: участь у міжнародних соціальних проєктах, грантах, стажуваннях, академічна мобільність, розширення міжнародного контенту освітніх програм тощо.

За об'єктом педагогічного впливу: *індивідуальні, групові, масові*.

Цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь і навичок передбачає використання певних прийомів, способів, які у своїй сукупності утворюють **метод навчання**. *Метод навчання* – спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності викладача (науково-педагогічного працівника) та студентів (здобувачів освіти), спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання й розвитку в процесі навчання.

Ефективність навчання в закладі вищої освіти залежить від уміння викладача обрати метод, прийом навчання в конкретних умовах для кожної дисципліни (освітнього компонента).

У дидактиці наявні такі класифікації методів навчання:

а) за джерелами передачі й характером сприйняття інформації: словесні, наочні та практичні (М. Верзилін, С. Петровський, Д. Лордкіпанідзе, Е. Талант);

б) за основними дидактичними завданнями, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання: методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсипов);

в) за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні,

репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі (М. Скаткін, І. Лернер);

г) за внутрішнім логічним шляхом засвоєння знань: індуктивний, дедуктивний, традитивний, аналітичний, синтетичний, порівняння, узагальнення, конкретизації й виділення головного (С. Шаповаленко);

д) за рівнем активності здобувачів освіти: пасивні – при яких здобувачі лише слухають і дивляться (розповідь, лекція, пояснення, екскурсія, демонстрація, спостереження) та активні – методи, що організують самостійну роботу здобувачів (лабораторний метод, практичний метод, робота з книгою) (Е. Голант);

е) за ступенем керування навчальною роботою: навчальна робота під керівництвом викладача й самостійна робота здобувача освіти (П. Підкасистий, В. Паламарчук) [271].

Ю. Бабанський виокремлює три великі групи методів навчання (кожна передбачає кілька класифікацій), в основу яких покладено:

**а) організацію та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.** Методи організації навчально-пізнавальної діяльності спрямовані на передачу й засвоєння учнями знань, формування вмінь і навичок. До них належать словесні, наочні й практичні методи навчання.

– *словесні методи навчання.* Головними елементами цих методів є слово, усна розповідь викладача. До них належать пояснення, інструктаж, розповідь, лекція, бесіда, самостійна робота з літературою;

– *наочні методи навчання.* Особливість цих методів навчання полягає у використанні зображень об'єктів і явищ, конкретних образів, які безпосередньо сприймають здобувачі освіти. До таких методів належить ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження;

– *практичні методи навчання.* Ці методи передбачають різні види діяльності здобувача освіти і викладача, але потребують великої самостійності здобувачів освіти у навчанні. До них належать вправи, а також лабораторні, практичні, графічні, дослідні роботи, метод проєкту.

Виділяють й інші методи навчально-пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий,

дослідницький, індуктивний, дедуктивний, традиційний, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації, виокремлення головного;

**б) стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності.**

Методи стимулювання навчальної діяльності здобувачів освіти спрямовані на формування позитивних мотивів здобувачів, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню навчальною інформацією. До них належать методи формування пізнавальних інтересів та методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні;

– *методи формування пізнавальних інтересів.* Ефективність навчальної діяльності здобувачів освіти залежить від прояву пізнавальних інтересів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з новими фактами. Ці пізнавальні інтереси піддаються стимулюванню різноманітними методами: метод навчальної дискусії; метод забезпечення успіху в навчанні; метод пізнавальних ігор; метод створення інтересу; метод створення ситуації новизни; метод опори на життєвий досвід здобувачів освіти;

– *методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні.* Ці методи передбачають пояснення здобувачам освіти суспільної та особистої значущості здобувача; висування вимог, дотримання яких означає виконання ними свого обов'язку; заохочення до сумлінного виконання обов'язків; оперативний контроль за виконанням вимог і в разі потреби – вказівні на недоліки, зауваження;

**в) контролю й самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності.**

Методи контролю й самоконтролю забезпечують перевірку рівня засвоєння здобувачами освіти знань, сформованості вмінь і навичок. З цією метою використовують методи усного, письмового, текстового, графічного, програмованого контролю, практичної перевірки, самоконтролю, а також методи самооцінки [271].

М. Махмутов пропонує номенклатуру бінарних методів (поряд із п'ятьма методами викладання розглядає п'ять методів навчання):

– *методи викладання:* інформаційно-повідомлювальний; пояснювальний; інструктивно-практичний; пояснювально-спонукальний; пояснювальний;

– *методи навчання*: виконавчий; репродуктивний (відтворювальний); продуктивно-практичний; частково-пошуковий; пошуковий; творчий.

Існують інші класифікації методів навчання, які представлено, наприклад, М. Даниловим, Б. Єсиповим, В. Оконем, І. Підласим, М. Левіним і М. Махмутовою (методи викладання й методи учіння), В. Паламарчуком і В. Паламарчуком, А. Пінкевичем (активні й пасивні методи), К. Сосницьким, А. Сохорем (бінарні форми логічних методів: аналітико-синтетичний, аналітико-індуктивний, синтетично-дедуктивний) та ін.

Серед інтерактивних методів, найчастіше використовуваних у навчальній роботі ЗВО, виділяємо такі: аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод навчання; брейнстормінг («мозковий штурм»); діалог Сократа (Сократів діалог); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра; «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проєктів; моделювання; навчальний «полігон»; PRES-формула (від англ. *Position – Reason – Explanation or Example – Summary*); проблемний (проблемно-пошуковий) метод; публічний виступ; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (і окремих, і комплексних навичок) та інші [143, с. 434].

У світовій практиці виокремлюють низку інноваційних систем навчання, які на цей час не знайшли ще широкого використання в нашій країні, а саме [18, с. 45]:

– *Перевернуті заняття (Flipped classroom)*. Проявляється «перевернутість» цього підходу до навчання в тому, що студенти самостійно за довільним графіком у режимі он-лайн знайомляться із теоретичним матеріалом, а в аудиторії з'являється можливість обговорити вивчений матеріал у групах, вирішувати певні проблемні завдання, кейси, вести дискусії.

– *Електронні підручники (E-text books)*. Це не просто копія посібника, придатна для перегляду на комп'ютері, а інтерактивні підручники, які створюються викладачами і в які його автор може вільно додавати відеолекції, відео з Інтернету, презентації, аудіофайли тощо. Такий підручник є інноваційною альтернативою, яка значно скорочує витрати на донесення

інформації до студента, а також значно підвищує її актуальність, наочність та рівень засвоєння студентами, адже не вимагає друку, постійно оновлюється та містить найостаннішу інформацію.

– *Масові відкриті он-лайн курси (Massiveopenon line courses)*. Це навчальний інтернет-курс з можливістю безкоштовної участі й відкритої реєстрації, публічно висвітленим навчальним планом і відкритими результатами. Такі курси розробляють найкращі викладачі з усього світу, що руйнує географічні кордони отримання якісної освіти.

– *Створення спеціалізованих комп'ютерних ігор та практичних симуляцій*, які дозволяють студентам пройти віртуальну практику або вивчати певний матеріал у режимі гри.

– *Концепція великих даних (BigDate)*. На основі «BigDate», створюються інтегровані бази даних, які підвищують науковий потенціал закладу вищої освіти. Підхід «BigDate» чітко контролює авторське право шляхом жорсткої автоматизованої перевірки плагіату.

– *Мобільні додатки*. Додатки вміщують усі необхідні дані, файли та інформацію, з якою студенту потрібно працювати щоденно: оцінки, розклад занять, додаткові події, зв'язок із викладачами, новини університету, електронні підручники. Студенти можуть використовувати інформацію будь-де, будь-коли через свої смартфони, планшети або ноутбуки.

Упровадження методів активного навчання має спонукати студентів до вивчення облікових дисциплін, а це значною мірою залежить від рівня підготовки самого викладача та його вміння доступно й цікаво представити інформацію та створити умови для засвоєння студентами, передбачених програмою і навчальним планом умінь і навичок.

І. Ковальчук наголошує на необхідності використання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників поряд із традиційними різними інноваційними **методів** та пропонує для навчання майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників такі цікаві інтерактивні методи, як [182, с. 83–84]: проблемна лекція-бесіда, семінар-дискусія; кейс-метод; групова дискусія; мозковий штурм; технологічний практикум; аналіз ситуацій; імітаційно-рольове моделювання педагогічних

ситуацій; ділова гра.

Отже, на нашу думку, використання інноваційних методів та засобів у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників сприятиме розвитку в них креативності, ініціативності, соціальної активності, гнучкості, акторської майстерності тощо, які є основою розвитку їхньої практичної та особистісної готовності до роботи із вразливими категоріями населення.

З огляду на сказане, зазначимо, що використання методів навчання буде ефективним на основі реалізації вимог принципів навчання в системі вищої освіти [555]. Окреслимо їх.

*Принцип єдності трьох середовищ.* Освіту здобувачі створюють як систему, яка об'єднує в освітній простір кілька різнорідних середовищ, а саме:

- навчальне середовище, у якому безпосередньо проходить навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом курсів під керівництвом викладача;
- професійне середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється в специфічних формах, пов'язаних з її аналізом та розвитком засобами навчальних матеріалів й освітніх технологій;
- соціальне середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності за допомогою участі здобувачів освіти в організованих процесах комунікації.

*Принцип відкритості освітнього простору* полягає в тому, що:

- освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності;
- наявна можливість для вибору умов навчання, поєднаного з професійною діяльністю;
- навчання спрямоване на саморозвиток та орієнтоване на зміни, зумовлені змінами освітніх потреб;
- ураховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються;
- побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи;
- створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання.

*Принцип синтезу трьох підходів* до освіти базується на застосуванні таких підходів:

- аксіологічний підхід – це підхід до освіти, побудований на врахуванні системи цінностей;
- особистісно зорієнтований підхід – це підхід до навчання, побудований на врахуванні закономірностей розвитку студентів, що навчаються, як особистостей;
- контекстний підхід – це підхід до навчання, побудований на використанні контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні.

*Принцип діяльності* виявляється в таких аспектах:

- зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності студентів, що навчаються;
- в основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються;
- організацію процесу навчання потрібно будувати на рефлексії результатів власної діяльності тих, хто навчається.

*Принцип безперервної підтримки.* Під час навчання здобувачів освіти мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах початку навчання, власне навчання та після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

*Принцип професійної мотивації.* Разом із процедурами навчання потрібно передбачити і впровадити систему мотивації студентів до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного зростання засобами участі в навчанні [555, с. 286–283].

Наступний елемент професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, виділений нами, – **технології** – учені трактують як спосіб організації цілеспрямованої, взаємопов'язаної діяльності суб'єктів і об'єктів на основі її поділу на етапи, їх координації та вибору оптимальних форм і методів на кожному етапі.

Серед сучасних технологій навчання, своєчасність і корисність яких підтверджена досвідом роботи ЗВО, виділимо: особистісно зорієнтовані, дистанційні, інтеграційні, інформаційні, колективної дії, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо. Вони мають стати основою для ефективної дидактико-методичної, психологічної, комунікативної взаємодії студента і викладача та прояву компетентнісних навичок. У цих технологіях особистість, тобто здобувач вищої освіти, – головний суб'єкт, а не засіб досягнення поставленої мети [103; 144].

Сьогодні в освітній практиці відомі найбільш використовувані педагогічні технології. Класифікуємо їх таким чином:

- структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що сприяє логічній послідовності постановки і вирішення дидактичних завдань на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі процесу з урахуванням поетапної діагностики результатів;

- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (зокрема електронних);

- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

- тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, вирішення управлінських завдань);

- інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролювальних, інформаційних тощо);

- діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня [143].



В. Ковальчук виокремила технології, які, на нашу думку, є найбільш ефективними в майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників:

- тренінгові технології – передбачають систему діяльності з відпрацюванням певного алгоритму навчально-пізнавальних дій і способів розв’язання типових завдань у процесі навчання (тести, практичні вправи і завдання);

- ігрові технології – передбачають ігрову та емоційну взаємодію викладача і студента через реалізацію сценарію гри, ділового спілкування (при цьому освітні завдання включаються до змісту гри);

- проєктні технології – базуються на розробці навчального проєкту та плану його реалізації; передбачають усвідомлення студентами необхідності, корисності й мети планування; поетапне підвищення самостійності студентів; зниження контролю з боку викладача у процесі планування й виконання завдань [181].

На основі аналізу сучасних наукових праць, зокрема дисертаційних робіт [2; 24; 28; 33; 34; 53; 58; 67; 71; 81; 86; 90; 106; 149; 165; 172; 177; 183; 185; 186; 194; 221; 232; 237; 246; 249; 251; 264; 267; 284; 287; 288; 290; 336; 337; 345; 354; 356; 363; 427; 474; 500; 520; 522; 550; 558; 577; 584; 585; 593; 595; 596; 640], нами було визначено оптимальні *етапи* підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що дозволить здобувачам освіти в процесі навчання у вищій школі досягати більш високого рівня осмислення проблеми надання соціальної допомоги вразливим категоріям населення та виробити практичні вміння та навички в роботі із вразливими категоріями населення. Отже, виокремлено такі три етапи підготовки студентів:

**1) адаптивний (1 курс)** – адаптація до навчання у ЗВО, поступове ознайомлення здобувачів освіти з майбутньою професією; оволодіння загальними компетентностями, теоретичними знаннями, необхідними для майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників широкого профілю: соціологічними, психологічними, педагогічними, соціальними, соціокультурними;

**2) формувальний (2 – 3 курси)** – формування у здобувачів мотиваційно-

ціннісного ставлення до навчання, професії та роботи із вразливими категоріями населення; системи науково-теоретичних знань, базових умінь і навичок щодо вирішення професійних завдань у галузі 23 Соціальна робота; індивідуально-психологічних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, зокрема, пов'язаної із соціальною та соціально-педагогічною роботою із вразливими категоріями населення;

**3) активно-творчий (4 курс)** – це оволодіння операційними та практичними вміннями й навичками, необхідними для майбутнього соціального педагога та соціального працівника, зокрема, спілкування, організації соціальної взаємодії і самодопомоги, впливу з метою надання допомоги вразливим категоріям населення тощо в процесі включення в професійну діяльність.

І, нарешті, *результатом* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у межах нашого дослідження є їхня готовність до роботи із вразливими категоріями населення, спрямованої на попередження, мінімізацію або подолання складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Отже, визначивши сутність і охарактеризувавши структурні компоненти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як наукового феномену та освітнього (педагогічного) процесу у ЗВО, можемо визначити ключове поняття дослідження.

**Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення** – це *цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.*

Підсумовуючи викладений у цьому підрозділі дослідження матеріал, присвячений розкриттю сутності і структури професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими

категоріями населення, можемо зробити низку висновків узагальнювального характеру.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань, пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення має складну структуру, що включає, по-перше, компоненти формування готовності фахівців до роботи із вразливими категоріями населення як вимірювального результату професійної підготовки (мотиваційно-ціннісний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний), по-друге, компоненти професійної підготовки як цілеспрямованого педагогічного процесу у ЗВО (суб'єкт (викладач), об'єкт (студент), мета, завдання, напрями і зміст, форми, методи, технології, етапи, результат).

Визначення сутності та докладна характеристика структурних компонентів процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення максимально наблизили нас до обґрунтування і розробки відповідної системи, що й буде метою і змістом третього розділу дисертаційної роботи.

## **Висновки до розділу 2**

Предметом дослідження другого розділу дисертаційної роботи стала змістова характеристика соціальної роботи із вразливими категоріями населення в контексті професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, у ході розкриття якого було визначено та

схарактеризовано вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи, розкрито зміст і технології соціальної роботи із вразливими категоріями населення в сучасному освітньо-професійному вимірі, визначено сутність і структуру професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. За результатами проведеного теоретичного аналізу зроблено низку висновків узагальнювального характеру.

1. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи – це та частина людської спільноти конкретного суспільства, яка в цей проміжок часу або на постійній основі має найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників та потребує допомоги, підтримки й захисту з боку держави, державних і недержавних органів, установ й організацій, оскільки не в змозі без сторонньої допомоги забезпечити собі необхідних умов для існування.

2. Провідними чинниками появи вразливих категорій населення є зовнішні (соціальні, економічні, природні, політичні, екологічні тощо) та внутрішні (матеріальний стан, фізичні та розумові вади розвитку, вік, спосіб життя тощо). У науковій літературі чинники поділяють на соціально-медичні, соціально-економічні, соціально-побутові, соціально-психологічні, соціально-педагогічні та інші обставини.

3. До найбільш узагальненої класифікації вразливих категорій населення належать:

1) категорії осіб, що мають обмежені ресурси для життєдіяльності та соціальної конкурентоспроможності, проте не перебувають у стані соціальної дезадаптації: неповні та багатодітні сім'ї; діти та молодь; особи похилого віку; люди з особливими потребами, з неповною працездатністю (III групи інвалідності); внутрішньо переміщені особи, особи з тимчасово окупованої території, військовослужбовці-учасники бойових дій, біженці, переселенці тощо;

2) особи, які перебувають у стані дезадаптації внаслідок складних життєвих обставин, проте не втратили можливості відновлення за певних умов здатності до самостійної життєдіяльності: особи з функційними обмеженнями або які зазнали важких травм; особи, що опинилися в стані соціальної

дезадаптації внаслідок вчинення злочинів; постраждалі від торгівлі людьми, експлуатації, насилля тощо; постраждалі від природних, техногенних та соціальних катастроф; бездомні, безпритульні; діти, які залишилися без піклування дорослих;

3) особи з тимчасовою або незворотною втратою можливостей для самостійної життєдіяльності, що потребують сторонньої допомоги в задоволенні потреб: особи, що зазнають впливу важких захворювань; люди з функційними обмеженнями (І група інвалідності); особи похилого віку, які потребують постійної сторонньої допомоги та ін.

4. У сучасному міжнародному й вітчизняному освітньо-науковому та професійному просторах соціальну роботу розглядаємо у двох вимірах: 1) в освітньому – як спеціальність, за якою здійснюється підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; 2) у професійному – як вид професійної діяльності, спрямований на роботу із вразливими категоріями населення.

Відповідно до першого виміру соціальна робота – це спеціальність або професія, за якою здійснюється підготовка фахівців у сфері професійної (професійно-технічної) освіти (кваліфікований робітник), фахової передвищої освіти (молодший бакалавр), вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії). Зокрема у сфері вищої освіти підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників здійснюється за спеціальністю 231 «Соціальна робота», що належить до галузі знань 23 Соціальна робота, якій за Міжнародною стандартною класифікацією освіти відповідають 3 деталізовані галузі (0921 Care of the elderly and of disabled adults, 0922 Child care and youth services, 0923 Social work and counselling).

Щодо другого, професійного, виміру соціальна робота – це професійна діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і окремих індивідів щодо надання допомоги особам чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або наявності особистих вад їхня соціалізація утруднюється, призупиняється або набуває зворотного напрямку (десоціалізація), унаслідок чого відбувається соціальна ексклюзія (виключення особи чи групи людей із суспільства).

5. Сучасним досягненням інституціоналізації соціальної роботи є перехід до формування системи надання соціальних послуг для вразливих категорій населення відповідно до ЗУ «Про соціальні послуги», де соціальні послуги визначаються як комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем.

6. У європейському та вітчизняному нормативно-правовому просторі соціальні послуги трактуються в широкому та вузькому значеннях: у широкому – як створення умов для громадян для повноцінного життя в суспільстві, рівних можливостей, не дискримінації; у вузькому – як задоволення потреб індивідуального користувача шляхом надання персональних соціальних послуг, які забезпечують захист від загальних та специфічних ризиків та допомагають подолати складні особисті кризові ситуації та виклики.

7. Метою соціальної роботи з надання соціальних послуг вразливим категоріям населення є соціальна профілактика (попередження СЖО), соціальна підтримка (подолання СЖО), соціальне обслуговування (мінімізація СЖО).

8. До переліку базових соціальних послуг, які мають надаватися на рівні громади (районний, міський рівень, ОТГ), належать: 1) догляд удома, денний догляд; 2) підтримане проживання; 3) соціальна адаптація; 4) соціальна інтеграція та реінтеграція; 5) надання притулку; 6) екстрене (кризове) втручання; 7) консультування; 8) соціальний супровід; 9) представництво інтересів; 10) посередництво (медіація); 11) соціальна профілактика; 12) натуральна допомога; 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору; 14) переклад жестовою мовою; 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; 16) супровід під час інклюзивного навчання; 17) інформування.

Основними змістом і технологіями соціальної роботи щодо надання соціальних послуг є вивчення (оцінка) потреб осіб (сімей), які перебувають у складних життєвих обставинах; розроблення індивідуального плану подолання складних життєвих обставин особою (сім'єю); надання послуг з інформування, консультування, представництва інтересів; організація залучення наявних

фінансових, матеріальних та інших можливостей громади для підтримки сімей, дітей, молоді та інших категорій громадян, які перебувають у складних життєвих обставинах; координування вирішення проблемних питань громадян похилого віку, людей з інвалідністю та інших соціально незахищених груп населення; консультування з питань призначення видів соціальної допомоги, компенсацій, субсидій, пільг, надання соціальних послуг тощо; ведення випадку; підвищення власної професійної компетентності та ін.

9. Результатом соціальної роботи із вразливими категоріями населення є попередження, мінімізація або подолання складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

10. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – це цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

11. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення має складну структуру, що включає, по-перше, компоненти формування готовності майбутніх фахівців до роботи із вразливими категоріями населення як вимірювального результату професійної підготовки (мотиваційно-ціннісний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний); по-друге, компоненти професійної підготовки як цілеспрямованого педагогічного процесу у ЗВО (суб'єкт (викладач), об'єкт (студент), мета, завдання, напрями і зміст, форми, методи, технології, етапи, результат).

Теоретичні висновки другого розділу є необхідною й достатньою базою для обґрунтування, розробки та структурної характеристики системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що й буде метою і змістом третього розділу дисертаційної роботи.

### РОЗДІЛ 3

## ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

### **3.1. Теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на теоретико-методологічному рівні в розділах 1, 2 дозволяє перейти до теоретичного обґрунтування й моделювання відповідної системи, що є провідним завданням цього підрозділу.

Поняття «система», «системність», «системні уявлення» були предметом наукових розвідок Л. фон Берталанфі, В. Волкової, В. Докучаєвої, О. Караман, А. Кононюка, Н. Кузьміної, О. Лісовця, С. Омельченко, В. Садовського, В. Спіцнанделя, С. Харченка, Е. Юдіна та ін.

Огляд наукової літератури з питань системних досліджень засвідчує різноманітні підходи до тлумачення поняття «система», зокрема, у лінгвістичній парадигмі варте уваги визначення системи, зафіксоване в тлумачному словнику В. Даля в такій редакції: «план, порядок розташування частин цілого, визначене влаштування, хід чого-небудь у послідовному порядку» [533].

Доцільно, окрім цього, взяти до уваги визначення, подане в словнику Wedster's Revised Unabridged Dictionary: «сукупність об'єктів, підпорядкованих чітко або за певним особливим порядком, зазвичай логічним або науковим; єдине ціле об'єктів, пов'язаних якимось спільним законом, принципом або метою; об'єднання принципів або елементів, які становлять єдине ціле» [687]. У пізніших виданнях цього словника тлумачення поняття «система» таке: «план або схема, яка складається з багатьох частин, об'єднаних таким чином, щоб



створити ланцюг взаємозалежності» [687].

Безсумнівно, у поданих визначеннях систему розглянуто як сукупність об'єктів або частин, поєднані насамперед логікою, а також певним ланцюгом взаємозалежностей. Ці ознаки – основа таких визначень, сформульованих у XX столітті:

- «структура, що становить єдність закономірно розташованих частин» (Словник Д. Ушакова) [582];
- «ціле, що становить єдність частин, які знаходяться у взаємному зв'язку» (Словник С. Ожегова та Н. Шведової) [309];
- «взаємодіючі або взаємозалежні елементи групи, що формують єдине ціле» (Словник Merriam – Webster's Collegiate) [687];
- «елементи, що знаходяться у відносинах і зв'язках» (Велика радянська енциклопедія) [41];
- «внутрішньовпорядкована структура елементів» (Словопедія) [315];
- «категорія, що позначає об'єкт, організований як цілісність» (Словник філософських термінів) [491];
- «сукупність елементів або частин, організованих із певної метою у ставленні до зовнішнього навколишнього середовища» (Соціологічний словник) [347; 466].

Будь-яка система (гр. *systema* – поєднання, складене із частин) складається з упорядкованих зв'язків між елементами чи компонентами, має інтегративний характер з особливостями в різних системних об'єктах. Компонент є складником системи, а структура розглядається як закономірні стійкі зв'язки між її компонентами, що відображають просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії [477, с. 46]. Аналіз уможливив визначення «системи» як сукупності компонентів або підсистем із установленими зв'язками та об'єднаних певною метою.

Науковець В. Афанасьєв серед основних особливостей системи відмічає наявність структури як певної внутрішньої організації, функційних характеристик системи загалом та її окремих компонентів, а також комунікативних властивостей системи – взаємодію із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого та майбутнього в системі

та її компонентах [13].

Н. Кузьміна визначає «систему» як множину взаємопов'язаних структурних та функційних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання людей. Вона розрізняє поняття «структурні компоненти» і «функційні компоненти». Так, структурні компоненти – це базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи та відрізняє їх від інших систем, до яких належать цілі, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, викладачі та здобувачі освіти. Функційні компоненти є стійкими базовими зв'язками основних структурних компонентів, які утворюються в процесі діяльності керівників, педагогів, тих, хто навчається, вони обумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем, їхню стійкість та життєздатність [207].

В. Спіцнандель виокремлює чотири основні властивості системи, на які необхідно зважати при її побудові: 1) система, перш за все, є сукупністю елементів. За певних умов елементи можуть розглядатися як системи; 2) між елементами існують суттєві зв'язки або властивості, які за силою зв'язку перевищують зв'язки між елементами системи та елементами, які не входять у систему; 3) системі властива певна організація, що виявляється у зменшенні ентропії системи порівняно з ентропією сукупності елементів, які становлять систему; 4) існування інтеграційних властивостей, тобто властивостей, які властиві системі загалом і не властиві жодному елементу системи. Тобто властивості системи не зводяться тільки до властивостей її елементів [516].

На підставі учення про загальну теорію систем виокремлюємо основні підходи до категорії «система» в науковій теорії та практиці [347, с. 94].

Перший підхід дає змогу розглядати систему як упорядковану класифікацію взаємопов'язаних елементів, які у взаємодії з оточенням є цілісною системою [140, с. 6].

Другий підхід становить сукупність елементів, що взаємодіють, зорієнтовані на досягнення певної мети (І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін) [234, с. 4].

Третій підхід – це єдина цілісність та певна множина компонентів (В. Афанасьєв, А. Авер'янов) [8, с. 9; 12, с. 24].

Четвертий підхід становить основу апарату системних досліджень та методики системного дослідження (О. Безпалько, В. Докучаєва, І. Зверєва) [26; 27; 102; 129; 131].

Аналіз поняття «система» у співвідношенні взаємозалежності частин або елементів дає нам змогу виокремити такі основні характеристики цього поняття:

- *цілісність* – характеризується за допомогою поняття «зв'язок», який забезпечує єдність частин системи, у якій зміна однієї зумовлює зміну іншої, що, своєю чергою, спричиняють загальні порушення системи;

- *структурність* – вирізняється сукупністю частин та компонентів системи, які взаємозалежать одна від одної, відображають будову системи та визначають внутрішні зв'язки між компонентами;

- *єдність* – зумовлена тісним взаємозв'язком та взаємообумовленістю між компонентами системи, які утворюють єдине ціле, визначають системні якості та підпорядковані єдиній меті;

- *цілеспрямованість* – зумовлена ієрархічністю системи та взаємозв'язком компонентів і рівнів системи між собою, тобто впорядкованістю частин системи та чіткою їх підпорядкованістю єдиній меті;

- *функційність* – зумовлена управлінням, якому характерні різні форми, методи та способи, що забезпечують системі активне функціонування та успішний розвиток, водночас функціонування та розвиток системи представлений її тісним взаємозв'язком із середовищем [96; 347, с. 94–95].

У межах нашого дослідження розглядаємо систему як сукупність елементів, що взаємодіють між собою та соціальним середовищем як ціле, яка має чітко окреслену мету, що й визначає склад елементів і тип зв'язків між ними.

Система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення належить до різновиду відкритих соціальних систем, адже її структурними компонентами є люди (здобувачі освіти, викладачі (науково-педагогічні кадри), інші суб'єкти), різні соціальні інститути тощо. Зважаючи на предмет дослідження – професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та

соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що відбувається в процесі фахової підготовки у ЗВО, звужуємо розгляд відповідної системи до педагогічної як різновиду соціальної.

Щодо сутності «педагогічної системи» закладу вищої освіти, то більшість дослідників наголошують на значущості її внутрішнього та зовнішнього середовищ, які забезпечують динамічність та відкритість; внутрішні зв'язки між елементами системи, які зумовлюють її самоорганізованість: наявність джерел обміну інформацією із середовищем, відсутність їхньої локалізації (В. Нечипоренко [299], С. Цюра [575] та інші). М. Окса звертає увагу, що вперше цей термін сформульовано в роботах Я. Мамонтова на початку ХХ століття у такій редакції: педагогічна система – це система наукових тверджень, яка визначає та координує з певною метою основні педагогічні чинники та встановлює їхній взаємозв'язок із суспільним середовищем [310].

Поняття «педагогічна система» введено в науковий обіг Н. Кузьміною та визначено як «множину взаємопов'язаних *структурних* та *функційних* компонентів, що підпорядковані меті виховання та навчання, освіти молоді та дорослих» [282, с. 11].

Структурні компоненти аналізують як основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їх наявності та відрізняє від усіх інших систем. До них належать педагогічна мета, здобувачі освіти, педагогічні (науково-педагогічні) працівники, зміст, технології (форми, методи, засоби, етапи), результат. У процесі досягнення мети носіями структурних компонентів системи стають люди, у діяльності яких структурні компоненти вступають у складну взаємодію, утворюючи тим самим функційні компоненти, що розглядаються як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів. Ми не піддаємо їх детальному аналізу, бо вважаємо, що таке їх бачення (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський компоненти), близьке до розуміння психологічної структури діяльності, залежить від погляду дослідника на особливості та характер функціонування педагогічної системи, більше того, від розуміння самої категорії «функції педагогічної системи». У зв'язку з цим і залежно від мети дослідження можливе й інше бачення функційної системи [568, с. 15].

Відповідно до тлумачення дефініції педагогічної системи професійної підготовки за Р. Макаровим, «це комплекс ефективних засобів, специфічних процесуальних принципів, змісту, методів і прийомів формування професійно значущих якостей, методів і критеріїв оцінки професійної готовності, функціонування яких детерміноване цілями професійної підготовки і принципами конструювання моделей процесу, які фокусують міжпредметні зв'язки у розв'язанні педагогічних завдань цієї підготовки» [244, с. 132].

В. Садовський зазначає, що «...властивості системи виявляються не просто сумою властивостей складових її окремих елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв'язку у відношенні між елементами, тобто конституюються як інтегративні властивості системи як цілого. Наявність зв'язків і відношень між елементами системи та породжувані ними інтегровані цілісні властивості системи забезпечують відносно самостійне, відокремлене існування, функціонування системи» [452, с. 83–84].

О. Ковальов під педагогічною системою розуміє сукупність компонентів, взаємодія яких обумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності [180, с. 15]. Серед компонентів педагогічної системи автор називає такі: сукупність людей, що беруть участь у процесі навчання; накопичені суспільством досвід та знання (суспільна культура) – предмет навчання; множина семіотичних структур, за допомогою яких відбувається кодування та накопичення інформації; сукупність людей, що роблять наукові знання доступними (виконують функцію популяризації); компонент управління. Отже, компонентами системи підготовки як педагогічної системи є суб'єкти та об'єкти процесу, предмет, організаційний та управлінський компоненти.

В. Докучаєва розглядає педагогічну систему як колективну (організовану) діяльність, що має нормативні, творчі або інноваційні риси, та учасники якої є цілеспрямованими суб'єктами, тобто перебувають у цілеспрямованому стані й співпродукують досягнення спільної мети, при цьому стан окремих цілеспрямованих суб'єктів можна визначити як прагнення ідеалу [101, с. 60].

На думку В. Беспалька, педагогічна система – це сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення

організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з необхідними заданими якостями [30].

Залишаючи осторонь детальний опис педагогічної системи, яку запропонував В. Беспалько, звернемо увагу лише на ті положення, які, на нашу думку, можуть розглядатися як методологічне знання. Структура будь-якої педагогічної системи – це така взаємопов'язана сукупність інваріантних елементів: 1 – учень; 2 – цілі виховання (загальні і конкретні); 3 – зміст виховання; 4 – процеси виховання (власне виховання і навчання); 5 – учителі; 6 – організаційні форми виховної роботи. Зважаючи на наведені вище загальнонаукові уявлення щодо цілісної системи, не викликає сумнів обґрунтованість зарахування першого, другого, третього і п'ятого компонентів до структури педагогічної системи. Включення в структуру процесів виховання, навчання, а також організаційних форм, на наш погляд, залежить від позиції науковця, тобто може бути представлене іншими педагогічними категоріями, що адекватно відображають цілі конкретного наукового дослідження [568, с. 16–17].

Будь-яка педагогічна система повинна задовольняти формальним критеріям, як-от:

а) зв'язаність або цільність, яка передбачає обмеження дослідження і виділення істотної залежності між об'єктними колами;

б) константність або стабільність, основними ознаками якої є: відтворюваність (моделювальний компонент може виявлятися в різноманітних умовах, ситуаціях і бути інваріантним при зміні низки параметрів явища) і технологічність (модель повинна перевірятися в реальному експерименті або у спостереженні, і тому в неї не можуть бути включені «приховані» параметри);

в) спостережуваність, тобто необхідність зв'язувати ключові компоненти теоретичної моделі з реальними ефектами, які можна фіксувати в досліджуваних об'єктах;

г) осяжність – необхідність включати в модель якомога мінімальну кількість параметрів [206, с. 9].

Саме на ці критерії доцільно орієнтуватися і при розробці моделі педагогічної системи, і перевірці ефективності її функціонування.

Грунтовне розуміння педагогічних систем подано в дисертаційній роботі

В. Докучаєвої, яка визначає категорію «інноваційна педагогічна система» як складноорганізований феномен, що належить до класу соціальних систем («м'яких» або систем «відкритого типу»), а отже, містить риси (властивості) і системні (організаційні) – у внутрішніх зв'язках, і синергетичні (такі, що самоорганізуються) – у зовнішніх зв'язках (стосунках, взаємодіях) [102].

У своїх розвідках О. Лісовець, який характеризує професійну підготовку майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти з погляду системного підходу, під системою формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти розуміє впорядковану за певними ознаками множину взаємопов'язаних структурних компонентів, що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи особливу цінність, яка спрямована на формування соціально-правової компетентності як комплексно-особистісного утворення майбутніх соціальних працівників [231, с. 218].

Н. Ларіонова у дисертаційній праці педагогічну систему розглядає як цілеспрямований освітній процес організації й стимулювання навчально-професійної діяльності з оволодіння різними видами професійної діяльності, самопізнання, самовизначення в різних професійних ролях, особистісно-професійного самовдосконалення [222, с. 128–129].

Під системою формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки І. Сидорук розуміє специфічно організований процес професійної підготовки, упорядковану множину взаємопов'язаних складників, побудовану як сукупність певних блоків, що взаємодіють між собою, утворюючи цілісність, яка спрямована на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників та компетентності загалом, соціопрофесійний саморозвиток здобувачів вищої освіти та формування в них компетенцій для навчання протягом життя. У процесі побудови цієї системи застосовується метод моделювання [473, с. 226].

Я. Співак моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді розглядає

як моделювальний алгоритм розробки соціально-педагогічної системи, а саме: розробку операційних блоків, що містять сукупність форм методів, способів та прийомів освітнього процесу, які забезпечують успішне формування показників професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Соціально-педагогічну систему формування професійної компетентності із соціального захисту прав молоді він упроваджує як єдність операційних блоків: концептуально-цільового, проєктувального, організаційно-технологічного та контрольо-коригувального. Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді [517, с. 267].

Г. Слезанська систему підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до діяльності в територіальній громаді розуміє як підсистему підготовки майбутніх соціальних працівників, що здійснюється в усіх видах діяльності у ЗВО (навчальній, практичній, науково-дослідній, виховній, самоосвітній), охоплює сукупність взаємозв'язаних між собою елементів (блоків) і передбачає застосування різноманітних форм, методів, засобів, підходів, необхідних для здійснення організованого, цілеспрямованого впливу на особистість з метою формування її готовності до майбутньої професійної діяльності. Основою, фундаментом при проєктуванні системи підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності в територіальній громаді є модель професійної діяльності та модель особистості фахівця з соціальної роботи.

У структурі системи підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності в територіальній громаді Г. Слезанська виокремлює такі блоки: концептуально-цільовий, структурно-змістовий, процесуальний, моніторингово-коригувальний, результативно-оцінювальний [500, с. 295].

До компонентів системи більшість учених зараховують ті її структурні одиниці, частини, які потім взаємодіють з іншими структурними одиницями в межах цієї цілісної системи. При цьому слід мати на увазі, що розглядати в якості компонентів, частин цілого слід лише ті її структурні одиниці, взаємодія яких і викликає, породжує притаманні цілому якісні особливості. Для педагогічної системи це положення особливо актуально у зв'язку з тим, що



загалом у педагогіці і дидактиці зокрема існує безліч схожих або близьких за тлумаченням понять, явищ, об'єктів [568, с. 13].

І. Легостаєв зазначає, що всі педагогічні системи є складними, конкретними, на противагу абстрактним, адже в центрі таких систем є люди та взаємодія між ними заради навчання, виховання, розвитку, формування певних особистісних рис. На думку вченого, неможливо розглядати будь-яку педагогічну систему ізольовано від інших систем, оскільки це призводить до унеможливлення її функціонування [224].

Отже, сьогодні в педагогічній науці не існує єдиного визначення педагогічної системи. Проте для нашого дослідження важливими та базовими вважаємо визначення педагогічних систем Н. Кузьміної та Л. Вікторової. Зокрема, «множина взаємопов'язаних структурних і функційних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання молодого покоління, дорослих і дітей» (Н. Кузьміна) [206, с. 10]; «упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, які утворюють цілісну єдність і підпорядковані цілям виховання й навчання» (Л. Вікторова) [60, с. 21].

У системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення та в межах проведеного комплексного аналізу різних підходів до категорій «система» й «педагогічна система», а також спираючись на твердження Н. Кузьміної, Л. Вікторової, визначаємо педагогічну систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в такій редакції: система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – це комплекс взаємопов'язаних структурних компонентів, що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи стійку єдність, яка спрямована на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Вихідні положення системної методології в контексті педагогічної системи, на які ми будемо спиратися при створенні системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи

із вразливими категоріями населення, є такими:

- головною ознакою цілісної системи є її інтегративна, системна якість, визначена наявністю специфічного зв'язку й відношень між елементами;
- обов'язковим складником цілісних систем є компоненти, тобто ті її структурні частини, взаємодія яких призводить до виявлення притаманних цілому якісних особливостей;
- необхідним загальноприйнятим атрибутом системи є її структура, яка відбиває впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, завдяки яким забезпечується її стійкість, стабільність, якісна визначеність, специфіка;
- провідною ознакою системи є наявність мети й функцій;
- принциповою характеристикою системи є оглядовість, яка полягає в необхідності включення в модель мінімальної кількості параметрів системи;
- сутність педагогічної системи полягає в тому, що вона є системою управління педагогічним процесом;
- усі елементи педагогічної системи взаємодіють, що забезпечує ступінь ефективності її функціонування [222, с. 126–127].

У сучасній педагогічній науці все частіше вчені намагаються представити авторські системи у вигляді певної моделі, що зумовлює необхідність використання моделювання як наукового методу.

Зокрема загальні аспекти моделювання системи досліджували О. Безпалько, В. Докучаєва, С. Коношенко, С. Омельченко, В. Поліщук, В. Тесленко; моделювання професійної підготовки соціального працівника / соціального педагога та педагогів загалом розкрито в наукових дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звереві, О. Караман, А. Капської, В. Поліщук, Г. Лактіонової, Г. Слозанської, С. Харченка та ін.

«Модель» у перекладі із французької мови (*modele*) означає міру, зразок, норму, а з латинської (*modeling*) – образ, спрощений опис складного явища чи процесу, тобто зразок, що відтворює будову та дію будь-якого об'єкта і використовується для отримання нових знань про нього. У «Великому тлумачному словнику української мови» категорію моделі означено як «уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник» [57].

Філософський енциклопедичний словник тлумачить цю категорію як «аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності; ... концептуально-теоретичне утворення» [556, с. 382].

У загальному вигляді «модель» визначають як систему елементів, яка відтворює деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження [197, с. 333].

Зміст терміна «модель» В. Штофф розуміє як «подумки представлену або матеріально реалізовану систему, що відтворює об'єкт дослідження, має здатність підміняти його для одержання нової інформації при її вивченні». За визначенням О. Антонової, модель становить уявно чи матеріально реалізовану систему, яка відображає предмет дослідження та здатна змінити його такою мірою, щоб при вивченні моделі отримати нову інформацію про сам предмет [597].

В. Ягупов під моделлю в педагогіці розуміє знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес. Як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [637].

У трактуванні В. Маслова «модель» – це суб'єктивне відтворення у свідомості людини (групи людей) та зовнішнє відображення різними способами й формами найістотніших ознак, рис і якостей, які властиві конкретному об'єкту або процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складники [536, с. 180].

За твердженням В. Пікельної, модель надає можливість переходу від емпіричного до теоретичного знання, змінюючи найскладніші теоретичні положення. Але слід урахувати те, що моделі повинні бути опосередкованим джерелом інформації [350, с. 24].

За визначенням І. Зязюна, модель – це «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [137].

Наголосимо, що побудова моделі повинна базуватися на таких наукових положеннях: 1) становити основу пізнання та систематизації нового; 2) давати

змогу залучати щось нове та інноваційне; 3) орієнтуватись на практичну реалізацію та можливість упровадження; 4) надавати нову інформацію про педагогічний об'єкт; 5) передбачати перевірку та істинність [347, с. 110].

Отже, *модель* ми визначаємо як графічний опис досліджуваного об'єкта – системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, – що відображає його структуру та взаємозв'язки між структурними компонентами, системоутворювальним з яких є мета системи. Імовірно, що для опису моделі педагогічної системи необхідно визначитись з її компонентами. Тут ми спираємось на дослідження В. Беспалька, Н. Кузьміної, О. Караман, О. Лісовця, Л. Петришен, О. Повідайчик, В. Прошкіна, Я. Співака та ін.

Неодмінною приналежністю цілісних систем є компоненти, тобто ті складники, без яких система не може існувати. До компонентів системи більшість науковців зараховують ті її структурні одиниці, частини, які потім взаємодіють з іншими структурними одиницями в межах цієї цілісної системи. Розглядати в якості компонентів, частин цілого необхідно тільки ті її структурні одиниці, взаємодія яких і викликає, породжує притаманні цілому якісні особливості. Для педагогічної системи це положення особливо актуально у зв'язку з тим, що в педагогіці існує безліч схожих або близьких за тлумаченням понять, явищ, об'єктів. Більше того, мають місце різні дефініції тих чи тих педагогічних категорій. Усе це може викликати певні труднощі при створенні педагогічної системи. Щоб вона відповідала зазначеним вимогам, потрібно провести глибоку аналітичну роботу з метою довести, що компоненти запропонованої педагогічної системи становлять аж ніяк не набір випадкових беззв'язних феноменів, а інтегровані системою [568, с. 13].

Необхідним загальновизнаним атрибутом системи є її структура, яка відбиває впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його стійкість, стабільність, якісну визначеність. Практично в усіх системних студіях структуру репрезентують як спосіб взаємозв'язку і взаємодії складників її компонентів. Оскільки між компонентами системи можуть бути різні відношення, зв'язки, взаємодії, то для нас важливе виявлення подібних однотипних стійких відношень і взаємодій, які і становитимуть структуру

педагогічної системи. Якщо компоненти системи утворюють її змістовний бік, то структура повинна розглядатися як внутрішня організація педагогічної системи, що становить той спосіб взаємозв'язку і взаємодії компонентів, що її утворюють, який визначає її специфіку [568, с. 13].

Звернемось до концептуальних ідей Н. Кузьміної щодо компонентів педагогічних систем. Учена розрізняє структурні та функційні компоненти: «структурні компоненти – це базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, створює ці системи і відрізняє від усіх інших (не педагогічних)» [282, с. 13]. До базових характеристик відносить цілі, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів [206, с. 13]. Відповідно, під функційними компонентами Н. Кузьміна розуміє «стійкі зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів, які зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем та внаслідок цього – їхню стійкість, життєстійкість. У педагогічних системах вчена виокремлює «гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний, функційний компоненти» [206, с. 16]. У більш пізніх своїх працях дослідниця змінила п'ятикомпонентну модель педагогічної системи на семикомпонентну, до якої додала оцінний і прогностичний компоненти [205, с. 145, 151].

Генезу компонентів педагогічної системи в концепції Н. Кузьміної досліджено А. Остапенком. На його переконання, п'ятикомпонентна модель педагогічної системи в пізніх студіях Н. Кузьміної трансформується в семикомпонентну й до вже наявних структурних компонентів додаються оцінний елемент та подальша освітня система, до функційних – оцінний та прогностичний [328, с. 38].

Педагогічну систему формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти О. Лісовець визначає як упорядковану за певними ознаками множину взаємопов'язаних структурних компонентів, що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи особливу цілісність, яка спрямована на формування соціально-правової компетентності як комплексно-особистісного утворення майбутніх соціальних працівників. Досліджувана система представлена п'ятьма компонентами:

цільовим, змістовим, процесуальним, об'єкт-суб'єктним, соціально-середовищним [231].

У дисертаційній праці О. Повідайчик розроблено та апробовано систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності, основними компонентами якої є: *цільовий* (мета професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності); *теоретико-методологічний* (становить концептуальну основу формування готовності фахівців соціальної роботи до науково-дослідницької діяльності, ґрунтується на інтеграції загальних і специфічних принципів і методологічних підходів, що визначають спрямованість реалізації теоретико-практичних аспектів підготовки до науково-дослідницької діяльності), *процесуально-змістовий* (етапи та зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності через використання потенціалу дисциплін фундаментальної, професійної, практичної підготовки та дослідницько спрямованих курсів, практику, самостійну роботу і кваліфікаційні дослідження, позааудиторну діяльність, волонтерську роботу), *технологічний* (дидактичне забезпечення освітнього процесу через реалізацію форм, методів, технологій і засобів навчання з урахуванням специфіки процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до НДД), *аналітико-результативний* (форми і методи діагностики та оцінювання готовності фахівців соціальної роботи до НДД, рівні готовності, критерії і показники їхнього визначення, результат) [354].

Я. Співак у своїй дисертації виділяє основні структурні компоненти соціально-педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: цільовий, методологічний, об'єкт-суб'єктний, змістовий, технологічний [517, с. 267].

Л. Петришен виділяє основні компоненти системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів: мотиваційно-цільовий, що охоплює мету, завдання, принципи й результат; об'єкт-суб'єктний, який об'єднує об'єкт, суб'єкт; змістовий; технологічний, що базується на формах, методах, засобах та ресурсах; креативно-середовищний, який ґрунтується на креативно-творчому напрямі професійно-методичної підготовки майбутнього

соціального педагога у ЗВО [346; 348].

Нам імпонують дисертаційні праці О. Караман, В. Прошкіна, які провідними компонентами педагогічних систем визначають цільовий, суб'єкт-об'єктний, змістовий, технологічний та результативний. Цільовий розкриває мету системи, суб'єкт-об'єктний характеризує тих людей, хто взаємодіє між собою задля досягнення мети, змістовий віддзеркалює зміст реалізації мети, технологічний – технологію її реалізації [160; 424].

Виходячи з такого розуміння педагогічних систем, її провідних ознак, принципів функціонування та структурних компонентів, маємо можливість визначити **систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення** як сукупність взаємопов'язаних компонентів (ціле-результативний, методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний), що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи стійку єдність, яка спрямована на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Коротко схарактеризуємо означені компоненти. Так, *ціле-результативний* компонент визначає провідну мету та прогнозований результати системи, що є взаємозумовлювальними. Провідною метою ми визначаємо формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; результатом – готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Зауважимо, що системоутворювальним чинником системи є саме її мета, якій підкорюються взаємозв'язки всіх компонентів.

*Теоретико-методологічний компонент* розкриває провідні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на різних рівнях методології:

– *на філософському рівні*: аксіологічний підхід (визначаємо в якості засадничого під час моделювання відповідної системи; увесь процес професійної підготовки розуміємо як обмін цінностями та смислами між

суб'єктами та об'єктами, що сприяє смислотворенню здобувачами);

– *на загальнонауковому рівні*: системний підхід (уможливлює розгляд процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як педагогічної системи, що має свою мету, структуру, ознаки, принципи побудови зв'язків тощо), діяльнісний підхід (передбачає моделювання й реалізацію системи з максимальним залученням майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до різних видів діяльності (навчальної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної, міжнародної, професійної тощо));

– *на конкретно-науковому рівні*: особистісно зорієнтований підхід (передбачає спрямування професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на розвиток і саморозвиток їхньої особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей), компетентнісний підхід (орієнтує систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на формування в них необхідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей на аксіологічних засадах, що сприятимуть ефективній подальшій професійній діяльності, з одного боку, самореалізації та саморозвитку для досягнення життєвої мети – з іншого), середовищний підхід (дозволяє розглядати освітнє середовище ЗВО як сукупності умов та соціальних інституцій, що сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на основі їхньої взаємодії), інформаційний підхід (допомагає уявити сучасний світ як складну глобальну багаторівневу інформаційну систему, яку утворюють три взаємопов'язані системи нижчого рівня: система «природа», система «людина» і система «суспільство»);

– *на технологічному рівні*: технологічний підхід (складова частина професійної підготовки, що пов'язана з набуттям технологічних знань, виробленням умінь, навичок, компетенцій на основі використання технологічного інструментарію (форм, методів, засобів) у певній послідовності).

*Суб'єкт-об'єктний компонент* системи представлено провідними суб'єктами – науково-педагогічними працівниками ЗВО, стейкхолдерами, що



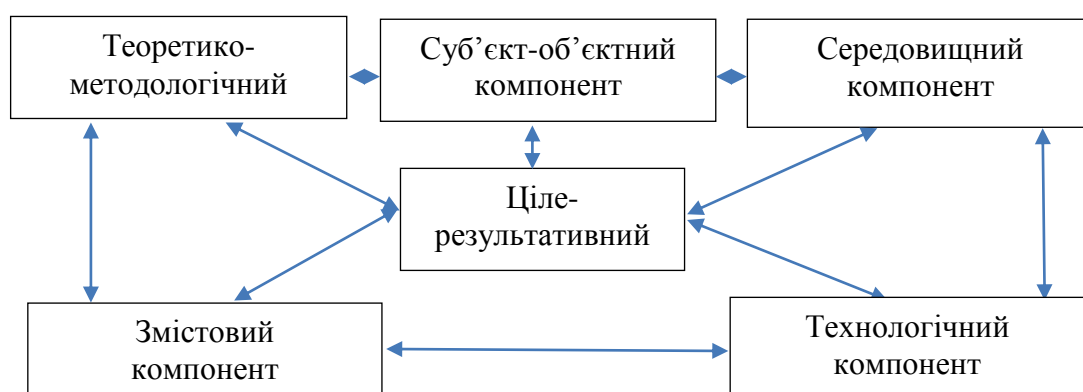
здіянні в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення та об'єктами – майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками.

*Середовищний компонент* змодельованої нами системи віддзеркалює сукупність умов та соціальних інституцій в освітньому середовищі ЗВО, які сприятимуть ефективній професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення шляхом залучення їх до різних видів діяльності, що уможлиблюється через взаємодію середовища з різнопрофільними органами, установами, організаціями.

Виокремлення *змістового компонента* зумовлено необхідністю розробки змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення відповідно до структури готовності та під час різних видів діяльності ЗВО (навчальної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної, міжнародної, професійної).

*Технологічний компонент* системи відображає сукупність технологій смислового характеру в єдності їхніх форм, методів, засобів, що буде використано на різних етапах професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Взаємозв'язок між компонентами системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення представлено на рисунку 3.1.



**Рис. 3.1. Взаємозв'язок компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

Для певних систем характерна багатофункційність, оскільки кожен компонент системи, на нашу думку, може бути зумовлений реалізацією окремої функції, наприклад: *аксіологічної* (пов'язаної з визначенням ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб, адекватних цілям); *аналітико-прогностичної* (пов'язаної з визначенням складників системи; прогнозуванням, проектуванням, моделюванням процесу; удосконаленням програм і технологій); *інтегративної й пізнавально-інформаційної* (пов'язаних з отриманням знань і вмінь у процесі освітньої діяльності та інтеграцією їх в інформаційне поле середовища ЗВО, самореалізацією та самоактуалізацією особистості); *експертної* (забезпечує контроль процесу досягнення мети) [347, с. 111].

Кожна з означених загальних функцій конкретизується через функціонал окремих компонентів системи.

Спираючись на дослідження О. Караман та В. Прошкіна, зазначаємо, що педагогічна система функціює в трьох вимірах: макрорівні, мезорівні та мікрорівні. Макрорівень представлено системою освіти на державному й регіональному рівнях; мезорівень відповідає діяльності освітніх закладів та інших соціальних інститутів; мікрорівень становить ті педагогічні системи, що «реалізують специфічні завдання, авторські педагогічні системи, педагогічні системи, що склалися в межах діяльності групи вчителів та учнів, викладачів і студентів», а також у межах підсистем, що виконують ті самі функції на різних рівнях системи й мають однакову структуру – суб'єкт, об'єкт, мета, завдання, зміст, форми, методи, технологія, результат тощо [158; 423; 424].

Система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є інтеграційною єдністю, яка характеризується вертикальними й горизонтальними зв'язками. Так, макрорівень постає як система освіти України загалом, тобто система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є частиною загальної системи освіти. Мезорівень

системи представлено через регіональний контекст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. І, нарешті, мікрорівень пов'язаний безпосередньо з упровадженням змодельованої нами системи в конкретному закладі вищої освіти, де відбувається підготовка фахівців за спеціальності 231 Соціальна робота, та конкретній територіальній громаді через реалізацію відповідних форм, методів, засобів, технологій тощо.

У науковій літературі багато уваги приділено визначенню *закономірностей* функціонування й розвитку систем, серед яких основними є: взаємодії частини та цілого (цілісність або емерджентність, прогресувальна систематизація, прогресувальна факторизація, адитивність); ієрархічної впорядкованості (комунікативність, ієрархічність); здійсненності систем (еквівісальність, закон «необхідного різноманіття» У. Ешбі, потенційна здійсненність Б. Флейшмана); розвитку систем (історичність, самоорганізація) [68, с. 74–75].

Грунтуючись на засадничих концептуальних ідеях щодо сутності педагогічних систем, репрезентованих розвідками І. Беха, В. Докучаєвої, О. Караман, О. Омельченко, В. Прошкіна, Л. Петришен, С. Харченка, визначаємо провідні *ознаки* (властивості) системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення:

– *Наявність мети.* Мета є основним системоутворювальним чинником, для досягнення якої ми використовуємо принципи, форми, методи, засоби та дії. Останні є функцією системи й охоплюють усі принципи формування та їхні основні функційні компоненти. У нашому дослідженні метою є формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

– *Емерджентність.* Властивості елементів, що становлять систему, не зводяться до властивостей системи загалом. Система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із

вразливими категоріями населення може набувати нових властивостей і якостей, не притаманних окремим її елементам.

– *Цілеспрямованість і доцільність* спричинена наявністю і суб'єктивних, і об'єктивних чинників сформованої системи професійної підготовки, передбачає присутність у системі конкретизованих цілей для перетворення особистості здобувача освіти у фахівця – майбутнього соціального педагога та соціального працівника.

– *Структурність* формує взаємозв'язки між окремими компонентами системи (мета, об'єкт, суб'єкт, зміст, технології (форм, методи, засоби, етапи), результат) у межах організаційних структур різного рівня (академічна група, навчально-науковий інститут / факультет, ЗВО).

– *Динамічність*. Система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни та припинення існування.

– *Відкритість*. Характеристика цієї ознаки полягає в тому, що вона взаємодіє з відкритим соціальним середовищем у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

– *Функційність*, що дає системі внутрішні та зовнішні функції, які взаємодіють між собою та забезпечують досягнення результату.

– *Надійність*. Здатність прогнозованої системи функціонувати при виході з ладу одного з її компонентів, збереженість проєктних значень параметрів системи протягом запланованого періоду.

– *Синергічність* полягає в тому, що система здатна самоактуалізовуватися, самоорганізовуватися та саморозвиватися; використовувати різні можливості особистості, академічної групи, а також адаптуватись у середовищі ЗВО.

– *Концептуальність*. Наявність логічно обґрунтованої системи поглядів на цілі, сутність та способи досягнення цілей досліджуваного об'єкта [482].

Важливість застосування системного підходу як основи методологічного дослідження зумовлена такими обставинами, за яких педагогічна система може виникнути та функціонувати за умови: 1) її потреби в опануванні певними вміннями; 2) накопичення навчальної інформації, що має стати предметом засвоєння студентів; 3) віднайдених цілей, методів, форм та засобів навчання та спричинена певними вміннями; 4) наявності студентів, що прагнуть навчитись певних умінь; 5) коли педагоги володіють навчальною інформацією, методами, формами й засобами її передання здобувачам освіти [10, с. 12–17].

Будь-яка педагогічна система ґрунтується на принципах її функціонування. На основі аналізу провідних з них визначаємо *загальні та специфічні принципи* системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. До *загальних* відносимо:

- *доступності* – визначається віковими особливостями здобувачів освіти і залежить від їхніх індивідуальних особливостей; умовами фахової підготовки; організацією освітнього процесу;

- *науковості* – моделювання системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення з урахуванням наукових парадигм, ідей, підходів;

- *систематичності й послідовності*, що віддзеркалює необхідність перманентної та поетапної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення шляхом включення в різні види діяльності (навчальної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної, міжнародної, професійної);

- *комплексності* – урахування в процесі роботи всіх чинників впливу на особистість майбутнього соціального педагога та соціального працівника при роботі з вразливими категоріями населення;

- *інтеграції* – уможлиблює в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників інтеграцію

загальних, соціальних та професійних знань;

– *гнучкості* – вибір або зміна відповідних форм, методів, засобів, технологій роботи з майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками залежно від зовнішньої ситуації впливу; гнучкість здобувача освіти в опануванні додатковими знаннями і вміннями, засвоєнні необхідного матеріалу в зручний для нього час, будь-якому місці, потрібному темпі;

– *оптимізації* – підвищення ефективності освітнього процесу не будь-якими засобами, а найбільш доцільними, відповідними для конкретної ситуації, їх комплексом (зміст, методи, форми). Орієнтує організацію професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на досягнення найкращого результату;

– *самоактуалізації* – спрямованість усієї сукупності впливів освітнього середовища на особистість майбутнього соціального педагога та соціального працівника заради постійного пошуку ним себе, свого місця в соціумі, пізнанні власних здібностей, усвідомлення власних смислів та розуміння ієрархії власних цінностей;

– *суб'єктності* – опора на потенційні можливості, здібності, цінності та смисли майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників;

– *оптимального поєднання різних форм і методів професійної підготовки, видів і форм діяльності* – залучення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до різних видів діяльності, чергування індивідуальних, групових, колективних форм організації освітнього процесу;

– *зв'язку теорії з практикою* – визнання, що практика – поштовх до пізнавальної діяльності й однозначно критерій перевірки істинності знань; практична діяльність – ефективний спосіб професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

*Специфічними принципами, що притаманні обґрунтованій системі, цілісно характеризують об'єкт і предмет дослідження, є:*

– *принцип збереження та збагачення індивідуальності майбутнього*

*соціального педагога та соціального працівника, який не суперечить суб'єкт-об'єктному підходу до розуміння соціалізації особистості в освітньому середовищі ЗВО;*

– *принцип саморозвитку* виявляється через процеси смислотворення кожного суб'єкта, що спонукає систему до постійного розвитку, з одного боку; з іншого – до саморозвитку кожного її суб'єкта;

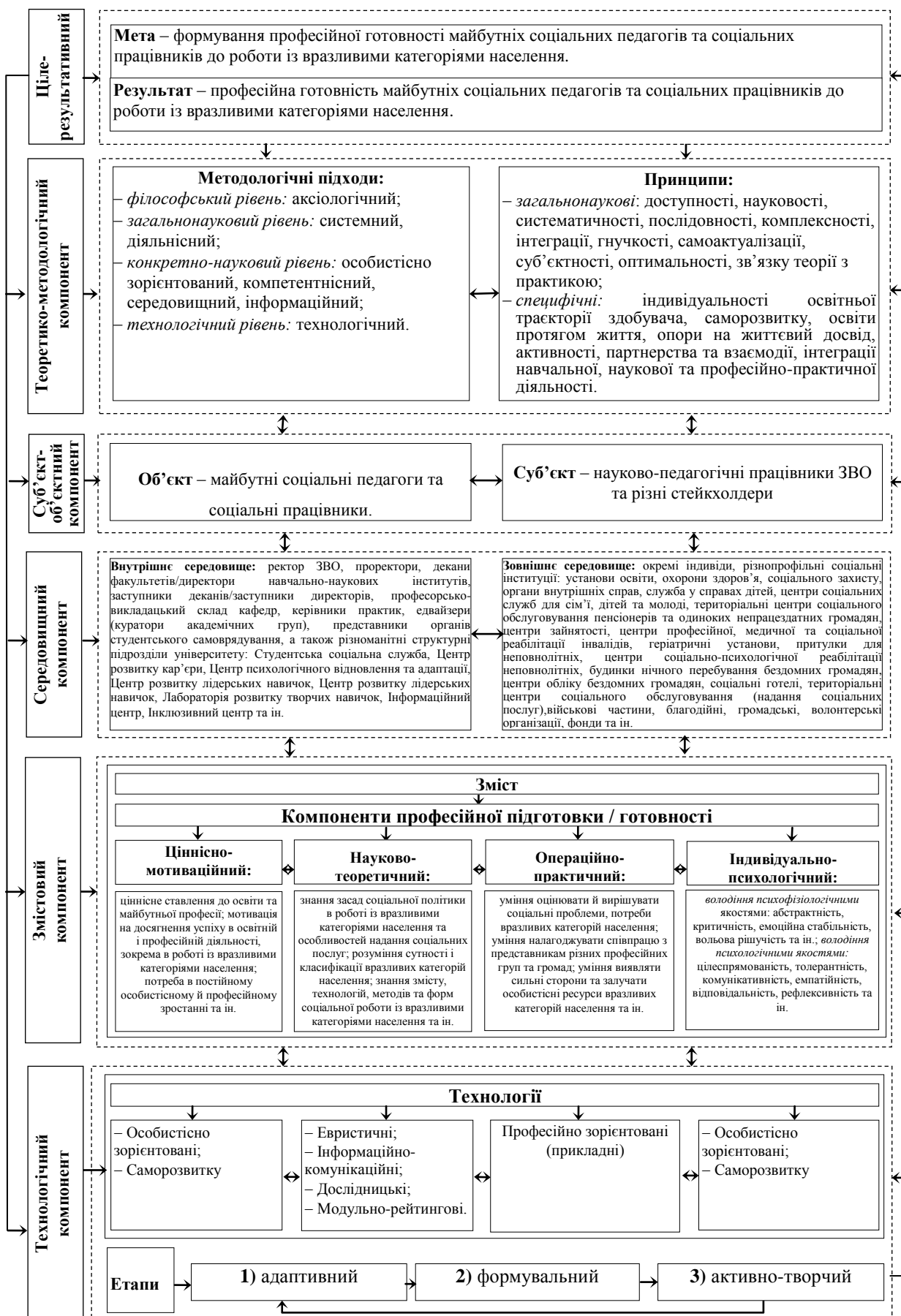
– *принцип інтеграції та взаємодоповнення всіх сфер діяльності*, що віддзеркалює інтегративний характер усіх компонентів освітнього середовища ЗВО, взаємозв'язок теорії з практикою, ідею взаємодоповнення й взаємозбагачення кожного суб'єкта системи;

– *принцип навчання (освіти) протягом життя* передбачає безперервний доступ до освіти для отримання навичок, що можуть знадобитися в професійній діяльності майбутнього соціального педагога та соціального працівника через актуалізацію формальної, неформальної та інформальної освіти;

– *принцип опори на життєвий досвід* майбутнього соціального педагога та соціального працівника передбачає використання досвіду (побутовий, соціальний, професійний) як одного з джерел його навчання та самонавчання;

– *принцип інтеграції змісту дисциплін (освітніх компонентів) навчального плану і наукових досліджень* забезпечує професійну спрямованість навчання і базується на результатах наукових досліджень, які спільно проводяться викладачами ЗВО та фахівцями соціальних закладів і служб регіону.

З метою візуалізації та подальшого дослідження представимо структурно-функційну модель системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення у вигляді моделі (графічної схеми) (рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Структурно-функційна модель системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**



Ретельна характеристика компонентів моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що запланована в наступних підрозділах розділу 3 дослідження, наблизить її до практичної реалізації, хід та результати якої будуть представлені в розділі 4 дисертації.

Отже, теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, зроблене в цьому підрозділі дисертаційної роботи, дозволило нам максимально наблизитися до предмета дослідження – розробки теоретичних і практичних засад відповідної системи через представлення її теоретичної моделі.

Науково-теоретичний аналіз порушеної нами проблеми з використанням системного підходу дозволив установити таке.

Система – це сукупність взаємопов'язаних елементів, яка відокремлена від середовища і, водночас, взаємодіє з ним як ціле.

Використання системного підходу дозволило розглядати систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на різних рівнях (підсистемах) та їх ієрархічних зв'язках: макрорівні – держави загалом, мезорівні – регіону, до якого належить конкретний заклад вищої освіти, мікрорівні – закладу вищої освіти, який здійснює підготовку фахівців за спеціальністю 231 Соціальна робота; а також у межах структури на різних рівнях системи – мета, суб'єкт, об'єкт, зміст, технології (форми, методи, засоби), результат тощо.

На основі аналізу класифікаційних ознак систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення було віднесено до класу педагогічних систем як різновиду відкритих соціальних систем, адже її структурними компонентами є педагогічна мета (формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення), люди (здобувачі освіти, науково-педагогічні працівники, стейкхолдери), які для досягнення мети взаємодіють із

соціальним середовищем (різнопрофільні соціальні інституції) та використовують педагогічні технології, форми, методи, засоби підготовки.

Систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення визначено як сукупність взаємопов'язаних компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний), що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи стійку єдність, яка спрямована на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Ґрунтуючись на концептуальних ідеях науковців щодо сутності і поведінки педагогічних систем, визначено провідні ознаки (властивості) системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: цілеспрямованість, цілісність, структурність, функційність, емерджентність, відкритість, динамічність, надійність, синергічність, концептуальність.

Також визначено принципи функціонування системи: загальні (доступності, науковості, систематичності, послідовності, комплексності, інтеграції, гнучкості, самоактуалізації, суб'єктності, оптимальності в поєднанні різних форм і методів професійної підготовки та діяльності, зв'язку теорії з практикою) та специфічні (індивідуальності освітньої траєкторії здобувача, саморозвитку, освіти протягом життя, опори на життєвий досвід, інтеграції навчальної, наукової та професійно-практичної діяльності).

З метою візуалізації систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення було представлено у вигляді моделі (графічної схеми).

Наступним кроком дослідження стане ретельна характеристика компонентів моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення з метою наближення її до практичної реалізації.

### **3.2. Характеристика компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

Метою і змістом цього підрозділу дисертаційної роботи є характеристика компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, змодельованої в попередньому підрозділі, для наближення її до подальшої реалізації.

**3.2.1. Ці л е - р е з у л ь т а т и в н и й к о м п о н е н т.** До ціле-результативного компонента досліджуваної системи відносимо *мету, завдання, результат* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Традиційно розпочнемо опис моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення з мети як основної рушійної сили будь-якої діяльності та системотвірного компонента системи. Унікальність і водночас конфліктність у визначенні мети виявляється в одночасній необхідності бути спонукою до дії, «випереджальною ідеєю» і матеріальним утіленням цієї мети, тобто бути досяжною [537, с. 21–22].

У сучасній філософії поняття «мета» вжито не менше, ніж у трьох значеннях: 1) як специфічний пізнавальний прийом, при якому наслідок мислиться як мета причин, що передують, діють; 2) як об'єктивне, без втручання ідеального чинника, відношення, де спрямованість змін є метою до означеного результату, зберігання стійкості стану самокерованої системи в заданих параметрах її функціонування, що досягається за допомогою механізму зворотного зв'язку; 3) як ідеальний і бажаний образ майбутнього результату діяльності, який породжує свідомість та детермінує сам процес [588, с. 6].

Сучасні вітчизняні педагогічні дослідження визначають, що цілі співвідносяться з результатом, утворюючи замкнутий цикл. Повнота збігу мети з результатами є надійним критерієм ефективності системи. Мета коригує

компонентний склад системи, визначає форми та методи її реалізації. Обґрунтування та постановка мети, трансформація загальної педагогічної мети в конкретну мету, якої необхідно досягти на заданому проміжку педагогічного процесу в конкретних умовах, є сутністю цілепокладання [455, с. 232–234].

Одним з ключових компонентів, від якого залежить загальний процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, є мета системи, що слугує значущим орієнтиром, відповідно до якого структурується і наповнюється вся система.

Мета будь-якої педагогічної системи функціонує у взаємопов'язаних рівневих векторах – на рівні *соціального замовлення* (мегамета), *регіону* (макромета) та безпосередньо *системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників закладу вищої освіти* як трансформованого соціального запиту (мікромета). Таку багаторівневу мету пов'язуємо з наявністю горизонтальних зв'язків системи, про що йшлося вище.

На рівні *соціального замовлення* реалізується так звана «глобальна мета» (В. Беспалько), що віддзеркалює вимоги, які висуває суспільство до особистості, зокрема до майбутніх фахівців, що зафіксовано у відповідних нормативно-правових документах, на основі яких здійснюється професійна та фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), «Про соціальні послуги» (2003, 2019 рр.), Національна рамка кваліфікацій, Державні галузеві стандарти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти (2019 р.), Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії 5133 «Соціальний робітник» (2021 р.), професійні стандарти «Соціальний працівник» (2019 р.), «Соціальний робітник» (2019 р.), «Фахівець із соціальної роботи» (2020 р.), «Фахівець із соціальної допомоги вдома» (2020 р.), «Директор закладу (установи) надання соціальних послуг» (2021 р.), «Завідувач відділення (соціальні послуги)» (2021 р.), «Соціальний менеджер» (2021 р.), «Вихователь (заклади, установи соціального

захисту дітей)» (2021 р.)).

Сформулюємо глобальну мету, спираючись на:

– Закон України «Про освіту», де мета освіти загалом розглядається через «всебічний розвиток людини як особистості та 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» [402];

– Закон України «Про вищу освіту», де ідеальна мета, до якої варто тяжіти, схарактеризована через сутність категорії «вища освіта», що тлумачиться на законодавчому рівні як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [377].

Цей основоположний закон «Про вищу освіту» для професійної підготовки фахівців у ЗВО вже на початку чітко формулює глобальну мету вищої освіти: метою вищої освіти є «підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [377].

– Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» визначає чітку освітню мету щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників – «підготовка фахівців, здатних розв’язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що

передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту» [398].

Отже, констатуємо, що цілі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників взаємопов'язані та взаємозумовлені, що є підставою об'єднати їх в один ціле-результативний компонент.

Вірогідно, що на рівні соціального замовлення мета, що висувається, стосується майбутніх фахівців загалом, сформульована в Законі України «Про вищу освіту» і полягає в *підготовці конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.*

На наш погляд, ця мета частково конкретизується щодо майбутнього соціального педагога та соціального працівника через Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Отже, на рівні соціального замовлення (*мегамета*) мету системи можна визначити як *підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, зокрема управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту.*

*Макромета системи* підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника конкретизується через *регіональний контекст*, зокрема на сході України така мета може відбивати потреби регіону у відновленні й зміцненні кадрового потенціалу (через відтік кадрів із зони конфлікту); специфічної підготовки фахівців із соціальної педагогіки та соціальної роботи до роботи із новими вразливими категоріями людей, спричинених війною, – внутрішньо переміщеними особами, особами з тимчасово окупованої території, військовослужбовцями – учасниками бойових дій; приймаючими громадами; розробку специфічного змісту і технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи щодо деокупації та реінтеграції тимчасово окупованих територій у

правовий та освітній простір України тощо.

*На рівні закладу вищої освіти (мікромета)* відбувається трансформація мети соціального замовлення на рівні держави і регіону відповідно до специфіки фахової підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника в конкретному закладі вищої освіти, відбитою в назві і змісті освітньої програми, що визначається кожним ЗВО в межах спеціальності 231 Соціальна робота. Кожна освітня програма проєктується відповідно до законодавчих норм, визначених у Державному стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» у вигляді компетентностей (інтегральної, загальних, професійних) та програмних результатів навчання. Тобто на рівні мікромети йдеться про підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у конкретному закладі вищої освіти, результатом якої є їхня готовність до виконання переліку освітніх і професійних завдань, виражених у програмних результатах навчання. Отже, коло «мета – результат» замкнулося.

Уважаємо, що на рівні закладу вищої освіти метою системи є *формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до виконання кола освітніх і професійних завдань*, визначених у Стандарті вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота та конкретній освітній програмі.

Однією з компетентностей та програмних результатів навчання підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є готовність до роботи із вразливими категоріями населення.

А тому, конкретизуючи мікромету підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на рівні ЗВО через призму предмета нашого дослідження, **метою** системи підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будемо вважати **формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**.

На основі використання теорії і технології цілепокладання (процес і результат визначення, формулювання, постановки цілей і завдань освітнього процесу, інструмент формування системи цілей (дерева цілей), який визначає вибір форм, методів і способів досягнення генеральної мети) доцільно визначити *ієрархію цілей* системи професійної підготовки майбутніх соціальних

педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: 1) загальна мета системи (стратегічна); 2) мета системи на різних етапах її реалізації (тактична); 3) мета освітнього процесу в конкретний момент часу (оперативна), тобто йдеться про певні цілі, що ставлять перед собою суб'єкти освітнього процесу під час різних етапів та форм роботи – лекції, семінарського заняття, різних видів самостійної роботи, позааудиторної роботи, різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, написання різних видів робіт у жанрі академічного письма (реферати, курсові роботи) тощо.

Отже, *загальною (стратегічною) метою* досліджуваної й змодельованої нами системи, сформульованої вище, є *формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення*.

Таку мету ми розглядаємо як стратегічну та дещо ідеальну, адже однакового рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників практично неможливо досягнути наприкінці фахової підготовки в умовах ЗВО. Крім того, ми розуміємо, що кожна особистість матиме унікальний (індивідуальний) набір знань, умінь, навичок, компетентностей, отже, уніфікувати його складно.

Часткова конкретизація ідеальної мети системи відбувається на наступному рівні, а саме *під час* того чи того *етапу реалізації системи*, що віддзеркалює тактичні цілі.

До етапів реалізації системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення ми віднесли такі: *адаптивний, формувальний, активно-творчий*. Конкретизуємо мету кожного з виокремлених нами етапів через сукупність завдань, які необхідно вирішити на кожному з них.

Так, *метою адаптивного етапу* є адаптація майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до умов освітнього середовища ЗВО; формування уявлення про майбутню професію, зокрема про роботу із вразливими категоріями населення; розвиток ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й



самореалізації в обраній професії тощо. Означена мета реалізується через вирішення таких завдань:

- познайомити майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників з місією та стратегією діяльності ЗВО, освітньою програмою;
- сформувати уявлення про систему професійних компетентностей та програмних результатів навчання, які повинні засвоїти майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, зокрема необхідних для роботи із вразливими категоріями населення;
- створити умови для усвідомлення та розуміння майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками сутності, значення і видів соціальної роботи, зокрема із вразливими категоріями населення; уявлень про вразливі категорії населення; основних аспектів і складників соціальної та соціально-педагогічної роботи (соціологічного, психологічного, педагогічного, юридичного, економічного, менеджерського, медичного) та психології (загальної, вікової, соціальної, педагогічної) шляхом розширення змісту фахових дисциплін та залучення до інших видів діяльності в процесі першого року навчання (соціально-гуманітарної та пропедевтичної науково-дослідної);
- здійснити діагностику вхідного рівня сформованості готовності соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення;
- спрямувати роботу на розвиток ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й самореалізації в обраній професії тощо.

Прогнозованим результатом адаптивного етапу реалізації системи є усвідомлення сутності, значення і видів соціальної роботи та основних її напрямів із вразливими категоріями населення; сформованість певною мірою ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й самореалізації в обраній професії.

Узагальнений результат першого етапу конкретизується через низку компетентностей майбутнього соціального педагога та соціального працівника,

що мають бути сформовані протягом першого року навчання у ЗВО:

- знання й розуміння сутності, значення і видів соціальної роботи та основних її напрямів (психологічного, соціально-педагогічного, юридичного, економічного, медичного), зокрема із вразливими категоріями населення;
- уявлення про вразливі категорії населення;
- знання і розуміння організації та функціонування системи соціального захисту і соціальних служб;
- здатність дотримуватися етичних принципів та стандартів соціальної, соціально-педагогічної та психологічної роботи;
- здатність демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень;
- сформованість ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й самореалізації в обраній професії.

Мета *формувального етапу* полягає у формуванні системи науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань щодо роботи із вразливими категоріями населення та пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство, а саме: взаємодіяти з клієнтами; оцінювати соціальні, педагогічні та психологічні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; розробляти шляхи подолання соціальних, педагогічних і психологічних проблем, знаходження ефективних технологій їх вирішення.

Для реалізації означеної мети необхідним є вирішення таких завдань:

- забезпечити якість професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (створення кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних умов) щодо формування системи науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань щодо роботи із вразливими категоріями населення

шляхом подальшого розширення відповідного змісту фахових дисциплін, використання інтерактивних технологій навчання, розробка й упровадження нових обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів; залучення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до різних видів діяльності (навчальної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної, міжнародної, професійно-практичної тощо);

– координація зусиль з різнопрофільними органами, установами, організаціями (установи освіти; охорони здоров'я; соціального захисту; органи внутрішніх справ; служба у справах дітей; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; територіальні центри соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян; центри зайнятості; центри професійної, медичної та соціальної реабілітації інвалідів; геріатричні установи; притулки для неповнолітніх; центри соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх; будинки нічного перебування бездомних громадян; центри обліку бездомних громадян; соціальні готелі; територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг)) для поєднання науково-дослідної, соціально-гуманітарної, міжнародної, професійно-практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників);

– сприяння студентським ініціативам у межах різних видів соціально-гуманітарної діяльності (суспільно корисній, волонтерській, культурно-дозвіллєвій) та ін.

Виходячи з цього, *прогнозованим результатом* системи на формуальному етапі є сформованість у майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників системи науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань щодо роботи із вразливими категоріями населення.

Конкретизуємо такий результат через сформовані на цьому етапі компетентності майбутнього соціального педагога та соціального працівника:

– здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; здатність до виявлення, соціального інспектування й оцінки потреб

вразливих категорій громадян, які, зокрема, опинилися в складних життєвих обставинах; здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; володіння технологіями й методами соціальної, соціально-педагогічної та психологічної роботи з різними категоріями клієнтів на індивідуальному, груповому рівнях та рівні громади;

- здатність до роботи в команді, до спілкування з різними суб'єктами освітнього процесу;
- здатність вирішувати навчально-професійні завдання;
- здатність до саморозвитку, постановки та досягнення мети в різних видах діяльності та ін.

I, нарешті, *метою активно-творчого етапу* є шліфування й закріплення операційних та практичних умінь і навичок, необхідних для роботи майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення, зокрема, комунікації, організації соціальних послуг, взаємодії і самодопомоги тощо в процесі включення в активну професійно-практичну діяльність.

Завданнями професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на цьому етапі можуть бути:

- реалізація в змісті виробничої практики активної й творчої професійної діяльності із вразливими категоріями населення;
- створення й реалізація стартапів, проєктів, різних продуктів діяльності (концепцій, моделей, програм тощо);
- підтримка студентських ініціатив у різних видах діяльності (навчальній, соціально-гуманітарній, науково-дослідній, міжнародній, професійно-практичній) тощо.

Такий результат конкретизується через сформовані компетентності майбутнього соціального педагога та соціального працівника:

- здатність до генерування нових ідей та креативності у професійній сфері;
- здатність до вирішення комплексних проблем клієнтів на основі налагодження взаємодії, партнерства й посередництва різнопрофільних

державних і недержавних органів, установ і організацій з урахуванням регіональних особливостей економічного й соціально-політичного розвитку;

- здатність здійснювати теоретичні й прикладні наукові дослідження на основі володіння методологією й методами досліджень у галузі соціальної роботи;

- володіння практичними навичками у сферах соціального обслуговування, соціального виховання, соціальної підтримки; корекційно-реабілітаційної, профілактично-попереджувальної, проєктувально-менеджерської, анімаційної діяльності та ін.

*На рівні освітнього процесу* в межах системи нами визначено низку оперативних цілей і під час двох основних напрямів діяльності об'єктів і суб'єктів системи – аудиторної та позааудиторної роботи.

*У процесі аудиторної роботи:*

- формування знань та уявлень у майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників про роботу із вразливими категоріями населення, у процесі лекційних та практичних занять з майбутніми фахівцями, що передбачені навчальним планом, а також у процесі самостійної роботи;

- формування готовності соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за допомогою інтерактивних технологій навчання;

- набуття професійних компетенцій майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками в процесі діалогової взаємодії в системах «студент – студент», «викладач – студент», «студент – викладач – стейкхолдери (працівники різнопрофільних органів, установ, організацій)».

*У позааудиторній роботі:*

- установлення та підтримка взаємин з клієнтами на ґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності, надання їм різних видів соціальних послуг;

- налагодження співпраці з представникам різних професійних груп та громад; використання стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів;

- сприяння закріпленню необхідних компетенцій у процесі різних видів

діяльності (науково-дослідної, професійно-практичної, суспільно корисної й волонтерської, культурно-дозвілєвої тощо).

Отже, сформулювавши ієрархію цілей та завдань системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення через призму наданого нами тлумачення досліджуваного феномену в підрозділі 2.3 дисертації, можемо визначити **результат системи**, що полягає у сформованості (певною мірою, у цей проміжок часу) професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в сукупності чотирьох компонентів (*ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-особистісного*), спрямованої на попередження, мінімізацію або подолання складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Якщо **результат** системи представити більш лаконічно, то це – **професійна готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.**

Такий результат співвідноситься з метою й робить змодельовану нами систему цілеспрямованою, цілісною, надійною.

Резюмуючи матеріал цього підрозділу роботи, чітко сформулюємо мету та результат системи професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Метою системи є формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; результатом – професійна готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Отже, розробка та характеристика ціле-результативного компонента системи професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, до якого ми відносимо мету, завдання, результат, стануть підґрунтям й орієнтиром для характеристики інших компонентів системи. А структура готовності буде основою для розроблення критеріальної бази експериментального дослідження.

### 3.2.2. Т е о р е т и к о - м е т о д о л о г і ч н и й к о м п о н е н т.

Метою подальшої розвідки є докладне представлення теоретико-методологічного блоку системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Цей блок містить методологічні підходи та принципи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, тож розкриємо кожний складник докладно.

Першим складником блоку є **методологічні підходи**. Опора на методологічні засади в роботі сприяє виваженому підходу до досліджуваного явища – професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, адекватному відбору теоретико-методологічного інструментарію, об'єктивності й надійності наукових висновків. Значення методології для наукового дослідження, необхідність, доцільність, особливість його застосування тощо обґрунтовано в працях багатьох учених ([37; 56, с. 8, 57; 126, с. 53; 199; 276; 278; 279, с. 30; 280; 326; 494; 592]).

Наша дисертаційна робота ґрунтується на чотирьох рівнях методологічного аналізу процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (за Е. Юдіним): філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному [600, с. 64] та характеристиці методологічних підходів на кожному рівні. Так, у підрозділі 1.1 нами вже було теоретично обґрунтовано відбір наукових підходів на кожному з рівнів методології для розкриття обраної проблеми.

Так, на **філософському рівні** застосовуємо *аксіологічний підхід*, який вимагає врахування спрямованості на вищу професійну освіту та майбутню професійну діяльність, зокрема із вразливими категоріями населення, як на цінності; ґрунтування професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, по-перше, на загальнолюдських, професійних, особистісних цінностях; по-друге, на світових, європейських, національних (українських) цінностях; формування

у здобувачів вищої освіти мотивів і потреб до вдосконалення та самовдосконалення в особистісному та професійному розвитку.

На **загальнонауковому рівні** методології дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення обираємо *системний* та *діяльнісний* підходи.

*Системний підхід* дозволяє представити професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як систему в сукупності взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів, що взаємодіє із зовнішнім соціальним середовищем як ціле, має здатність до самоорганізації й розвитку.

*Діяльнісний підхід* дозволяє представити професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення як активний процес взаємодії об'єктів і суб'єктів на основі певного алгоритму діяльності (етапів) та обов'язково вимірювального результату. Інакше кажучи, формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників може відбуватися тільки в процесі активної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу.

**Конкретно-науковий рівень** методологічної конструкції нашого дослідження представлено такими підходами, як: *особистісно зорієнтований* (спрямовує на врахування індивідуально-психологічних особливостей майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників під час формування готовності до роботи із вразливими категоріями населення, складання індивідуальної траєкторії навчання кожного здобувача), *компетентнісний* (вимагає побудову освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, що передбачає підготовку компетентного та конкурентоспроможного фахівця на ринку праці), *середовищний підхід* (дозволяє професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будувати на основі взаємодії із соціальним середовищем (окремими суб'єктами та інституціями), *інформаційний підхід* (потребує інформаційного забезпечення змісту та технологій освітнього процесу на основі використання різноманітних інформаційних ресурсів та засобів навчання).



*Технологічний рівень* репрезентовано *технологічним підходом*, який сприяє оптимальному проєктуванню освітнього процесу, що гарантовано забезпечить запланований результат, його вимірювання, а також за потреби корегування діяльності на будь-якому етапі з метою досягнення результату.

Організація професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення передбачає не лише реалізацію зазначених вище методологічних підходів, а й орієнтацію на **принципи (загальнонаукові й специфічні)** організації освітнього процесу здобувачів освіти в межах проблематики дослідження.

Принцип (від лат. *principium* – основа, начало) – це основне вихідне положення певної наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку; основний закон якої-небудь точної науки [494]; «базове поняття системи, що становить узагальнення й поширення відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано» [42, с. 653].

До *загальнонаукових принципів* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будемо відносити:

– *принцип науковості*, який відображає взаємозв'язок змісту й методів освіти із сучасним науковим знанням, полягає у відповідності запропонованого здобувачам освіти знання сучасній науці, у погодженні з її досягненнями в конкретній галузі знань, що є професійним інтересом здобувачів освіти, а також передбачає залучення здобувачів освіти до наукових пошуків [208];

– *принцип свідомості й активності*, який засвідчує той факт, що засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок немислиме без усвідомленого розуміння здобувачами освіти змісту та засобів власної освітньої та професійної діяльності [148];

– *принцип систематичності й послідовності*, який передбачає системність у роботі викладача (постійну роботу над собою, опору на вже засвоєне при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги здобувача освіти на ключових питаннях тощо), а також системність у роботі здобувачів освіти (систематичне відвідування навчальних занять, самостійна робота, систематичне повторення навчального матеріалу

тощо) [559];

– *принцип гуманізації та індивідуалізації навчання*, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на виховання в здобувачів освіти людяності, доброзичливості, толерантності, а також на врахування особистісних характеристик та потреб здобувачів освіти, створення сприятливих умов їх особистісного та професійного становлення, стимулювання активності здобувачів вищої освіти та розкриття творчої індивідуальності кожного здобувача освіти [124];

– *принцип доступності*, що полягає у врахуванні особливостей інтелектуального, соціально-психологічного розвитку здобувачів освіти, дотриманні правил «від простого – до складного», «від відомого – до невідомого», «від близького – до далекого» [559];

– *принцип зв'язку освіти з практикою*, який забезпечує розкриття практичної значущості теоретичного знання [559];

– *принцип єдності освітніх функцій*, що передбачає створення комфортних умов для всебічного розвитку студентів через гармонійну реалізацію навчальної, розвивальної, виховної функцій освітнього процесу [208].

До *специфічних принципів* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будемо відносити:

– *принцип партнерства та взаємодії*, який наголошує на важливості й доцільності створення і під час аудиторної, і в ході організації дистанційної, самостійної роботи здобувачів освіти атмосфери доброзичливості, рівності, толерантності, співдружності, співтворчості, співробітництва, що, безумовно, позитивно впливає на ефективність навчання [475, с. 109];

– *принцип активності*, який передбачає активізацію освітньої діяльності здобувачів на основі формування в них позитивного ставлення до навчання за допомогою впровадження в освітній процес сучасного змісту, інноваційних, інтерактивних технологічних методів і засобів навчання, а також мотивацію та стимулювання студентів на розвиток і вияв творчості (групової та індивідуальної) у ході навчання та під час практичної діяльності за фахом [475, с. 109];

– *принцип варіативності навчання*, що покликаний подолати одноманітність змісту, форм, методів навчання, академічну свободу в їхньому використанні [475, с. 110];

– *принцип пріоритетності фундаментальної підготовки*, згідно з яким тільки добре поставлена фундаментальна освіта сприятиме формуванню наукового мислення здобувача освіти;

– *принцип професійної спрямованості* освітнього процесу, що регулює співвідношення загального та специфічного, визначає діалектику взаємодії цілісного розвитку особистості та її професійних особливостей та відіграє роль системоутворювального елемента для всього процесу навчання [67].

Отже, змістовим наповненням теоретико-методологічного компонента системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є наукові підходи (аксіологічний, системний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний, середовищний, інформаційний, технологічний) та принципи – загальні (науковості, свідомості й активності, систематичності й послідовності, гуманізації та індивідуалізації навчання, доступності, зв'язку освіти з практикою, єдності освітніх функцій) та специфічні (активності, партнерства та взаємодії, варіативності навчання, пріоритетності фундаментальної підготовки, професійної спрямованості).

**3.2.3. Суб'єкт-об'єктний компонент.** Одним із найбільш важливих компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення є суб'єкт-об'єктний компонент, оскільки зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників аналізованої нами системи можуть бути варіативними; коли йдеться про те, хто здійснюватиме таку діяльність і на кого вона спрямована. Ми маємо чітку формулу цього компонента системи: об'єкт – той, на кого спрямована дія, суб'єкт – той, хто здійснює різні види діяльності з об'єктом для досягнення бажаного результату. Варіативність власного пошуку обумовлює необхідність доказової характеристики

авторської тези про те, що в нашому дослідженні *об'єктом* професійної підготовки є студенти (здобувачі освіти) – майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники; *суб'єктом* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є науково-педагогічні працівники ЗВО та різні стейкхолдери. При цьому об'єкт і суб'єкт професійної підготовки взаємодіють на суб'єкт-суб'єктних (або партнерських) засадах.

Метою цього пункту є обґрунтування власного розуміння об'єкта та суб'єкта системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, а також надання змістовної характеристики цього компонента системи.

У змодельованій нами системі *об'єктом* є студенти (здобувачі освіти) – майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, які навчаються в закладі вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота та оволодівають відповідними компетентностями в процесі професійної підготовки до роботи із вразливими категоріями населення.

Слово «студент» у перекладі з латини означає: «той, що сумлінно працює», «той, хто бажає знання». У стародавньому Римі та в середні віки студентом називали кожного, хто був зайнятий процесом пізнання. З появою університетів термін «студент» почали використовувати для характеристики осіб, які навчались у закладах вищої освіти.

За визначенням А. Власенко, «студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних утворень суспільства й характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою та психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці й культури є головним та значною мірою основним заняттям» [65, с. 5]. Розглядаючи студентство як «специфічну спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти, які систематично оволодівають знаннями і професійними вміннями» [133, с. 183], слід урахувати такі його характеристики: професійну спрямованість, сформованість стійкого ставлення до майбутньої професії, соціальну активність, достатньо гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної

зрілості, формування спеціальних здібностей, пов'язаних з професіоналізацією.

Здебільшого, час навчання в університеті збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис, серед яких учені (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Дмитрієв, З. Єсарева, Д. Ельконін, І. Кон, Є. Клімов, В. Лісовський та ін.) виділяють цілеспрямованість, добросовісність, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, креативність, емпатію, незалежність, уміння володіти собою, здатність взаємодіяти з іншими людьми. Проте фахівці у сфері вікової психології та фізіології наголошують, що в 17 – 19 років здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки розвинута ще неповною мірою. Тому для осіб цього віку характерними є невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. Відомо, що в юнацькому віці бажання і прагнення розвиваються раніше, ніж воля і характер. У поведінці юнаків і дівчат виявляється внутрішня невпевненість у собі, що супроводжується іноді зовнішньою агресивністю, розбещеністю або відчуттям незрозумілості й навіть уявленням про власну неповноцінність. У студентському віці часто трапляються і розчарування в професійному та життєвому виборі, невідповідність очікувань і уявлень про професію та реальністю її освоєння [305, с. 95].

В. Шубкін вік від 17 до 25 років називає доленосним періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки поклику, вибір пріоритету, перехід від книжних романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, любов, становлення сім'ї – усе це пов'язане з такою гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які необхідно прийняти в найкоротший період і які значною мірою визначають долю людини, тому: 1) це період найбільш інтенсивного дозрівання особистості; саме на нього припадає досягнення стабільності більшості психічних функцій; 2) це вік переоцінки цінностей і мотивації поведінки, посилення свідомих мотивів поведінки; проте спеціалісти в галузі вікової психології і фізіології відзначають, що здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки розвинена у студентів не повною мірою (невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви);

3) водночас – це вік безкорисливих жертв і самовіддачі; 4) це центральний період формування якостей характеру та інтелекту; саме на нього припадає досягнення стабільності та піку більшості психічних функцій (пік розвитку уваги 22, 24 роки, у подальшому у 27, 29 років – спад; пік розвитку пам'яті 23, 24, 29 років; пік розвитку мислення від 20 – 22 до 25 років) [528, с. 38–39].

Студент як особистість, яка знаходиться на конкретній стадії розвитку, характеризується такими вимірами: *психологічним* (характер, темперамент, воля, здібності); *біологічним* (фізичні дані, тип вищої нервової діяльності, безумовні рефлексі, інстинкти). Ці чинники детерміновані спадковістю і вродженими задатками; соціальним середовищем (місце в соціумі, національність) [545, с. 95].

Саме студентський вік відзначено найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного й соціального розвитку, оскільки саме в цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок, а в особистості на цьому етапі становлення характеру та інтелекту є домінантним. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні. Формуються й закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст, розквітає зовнішня привабливість. Усе це часто спричинює в молодих людей дещо ейфорійні, ілюзорні уявлення про невичерпність і безмежність такого стану та призводить до нерационального, безцільного, безплідного розтрачання власних фізичних і духовних сил [545, с. 95].

Саме в цьому віці відбувається аксіологічна переорієнтація, перегляд ціннісно-духовних категорій, посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки. Формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності. Психологи зауважують, що до 20-ти років здатність людини до повносвідомої регуляції своєї поведінки остаточно ще не сформована, тому

подекуди мають місце невмотивовані прояви негативної поведінки, неадекватних дій, протиправних вчинків. Але студентський вік – це і пора активної самооцінки, яка може бути об'єктивною, завищеною й заниженою. Характерними для людини із заниженою самооцінкою є занижена самоповага, нестійка власна думка про себе, намагання приховати від оточення своє справжнє «Я», виконати роль, яка, на її думку, буде більш прийнятною й ефектною в конкретному середовищі. Молоді люди такого типу підвищено чутливі й ранимі. Вони більш болісно реагують на критику, насмішки, зневагу, осудження. Для них характерні закритість, самоізоляція, схильність до віртуального спілкування зі світом, самотність [545, с. 95].

За рівнем професійної спрямованості М. Дьяченко, Л. Кандилович [355] розглядають таку типологію студентів:

Перший тип – *студенти з позитивною професійною спрямованістю*, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона обумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю. Ці студенти характеризуються високим рівнем активності.

Другий тип – *студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії*. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана з соціальними можливостями, що надаються професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи прийнятним є компроміс між негативним (або індиферентним) ставленням до професії та продовженням навчання у ЗВО. Через це їхня активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

Третій тип – *студенти з негативним ставленням до професії*. Мотивація вибору обумовлена переважно загальновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їхніх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією (можливість працювати в місті, тривала відпустка тощо). Показники

активності невисокі й дуже нестійкі.

Б. Ананьєв розробив типологію сучасного студентства, в основу якого покладено такі критерії: ставлення до навчання, наукова і громадська активність, загальна культура і почуття колективізму.

Тип 1. Студент, що відмінно навчається з профільних, загальнотеоретичних, суспільних дисциплін. Займається науково-дослідницькою роботою. Має високу культуру. Бере активну участь у громадській роботі. З колективом пов'язаний різнобічними інтересами. Це – ідеал сучасного студента.

Тип 2. Студент добре навчається. Уважає отримання спеціальності єдиною метою навчання в закладі вищої освіти. Суспільними дисциплінами цікавиться в межах програми. Пов'язаний з колективом навчальними і професійними інтересами. Бере участь у громадській роботі. Оцінюється викладачами та колегами як хороший студент.

Тип 3. Студент, що відмінно встигає в навчанні, розглядає науку як основну сферу інтересів і діяльності. Виявляє інтерес до суспільних наук як засобу пояснення дійсності та своєї поведінки. Має високу загальну культуру. Активний у громадській діяльності, з колективом пов'язаний широкими науковими інтересами. Студент цього типу – майбутній учений. Серед цих студентів є такі, хто займається тільки наукою, усі ж інші заняття вважає марною тратою часу. Саме про них говорять – «раціоналіст ХХІ століття».

Тип 4. Студент, що встигає у навчанні, активно цікавиться суспільними науками понад програми, науково-дослідницькою роботою зазвичай не займається. Загальна культура обмежена професійними інтересами. Виключно активний у громадській роботі і в житті колективу, інтереси якого розглядає як власні. Це активний громадський діяч. Його поважають за чесність, принциповість, єдність слова і справи. Він завжди в гушавині життя. Вчиться на «4» і «5».

Тип 5. Студент, що встигає у навчанні з усіх дисциплін. Науково-дослідницькою роботою не займається. Розглядає спеціальність і культуру як основну сферу своїх інтересів і діяльності. У суспільному, громадському житті не бере активної участі. З колективом його пов'язують культурні та розважальні



інтереси. У студентському колективі він – визнаний ерудит, знавець сучасного мистецтва, за його порадою інші студенти читають ті чи ті книжки. Іноді це заважає навчанню, але такий студент добре навчається і сумлінно ставиться до майбутньої професії.

Тип 6. Студент погано навчається, має низьку успішність. Науково-дослідницькою роботою не займається. Пасивний щодо участі в громадській діяльності. Відпочинок і розваги розглядає як головну сферу своєї діяльності. З колективом пов'язаний головним чином інтересами відпочинку. Це посередній студент, який уважає себе «оригіналом», іноді морально нестійкий. До закладу вищої освіти він вступив тому, що це «модно», «всі йдуть». Свою професію не любить і цінує її лише як джерело існування. Навчається з мінімальним зусиллям; де є можливість, використовує шпаргалку [528, с. 42–43].

Г. Нагорна поділяє студентів педагогічних ЗВО на чотири групи залежно від типу мислення: високий рівень – творчий тип мислення; достатній – репродуктивно-творче мислення; середній – репродуктивне мислення; низький – інтуїтивне мислення.

Студенти з *високим рівнем* професійного мислення виділяють істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, ситуацій, аргументують їх, можуть прогнозувати результат, приймати власне рішення.

Студенти з *достатнім рівнем* професійного мислення виділяють істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, обставин, ситуацій, установлюють лише ними причинно-наслідкові зв'язки й залежності, але недостатньо аргументують свої рішення, прогнозують можливі результати взаємодії з учнями, колегами.

Студенти з *середнім рівнем* розвитку професійного мислення виділяють суттєві, істотні ознаки педагогічних явищ, фактів, обставин, ситуацій, але не завжди можуть прогнозувати, не виходять за межі відомих правил, вважають за краще діяти за зразком.

*Низький рівень* професійного мислення характеризує студентів, яким важко визначити істотні ознаки педагогічних фактів, ситуацій, обставин, їхня діяльність підпорядкована інтуїції.

Отже, існують різні види типізації студентів, які певною мірою можуть допомогти викладачеві в організації навчально-виховної роботи, процесу

адаптації молоді особи у ЗВО.

Орієнтуючись на загальний портрет майбутнього соціального працівника (за О. Карпенко), який характеризується соціальною спрямованістю на професійну діяльність у мікро- і макросоціумах і проявом якісної своєрідності особистісних ознак (внутрішніх і зовнішніх), які проявляються в здатності видозмінювати процеси соціальної й особистісної взаємодії, чим забезпечується продуктивна результативність у соціальній роботі щодо конкретного об'єкта [164, с. 81], ми виділили ті професійно-особистісні характеристики студента, які є найбільш значущими для формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. При цьому ми їх логічно згрупували у дві основні групи, що складають структуру професійно-особистісного потенціалу майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення.

Першу групу становлять *професійні вимоги*, що включають знання, вміння, навички, функції в межах ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного компонентів професійної підготовки / готовності. Базовими серед них є такі:

- знати особливості соціальної, соціально-педагогічної, психологічної роботи із вразливими категоріями населення;
- уміти попереджати соціальні ризики, складні життєві обставини, запобігати та вирішувати соціальні конфлікти; оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси вразливих категорій населення;
- володіти навичками надання допомоги та підтримки вразливим категоріям населення із врахуванням їхніх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей.

До другої групи ми віднесли *індивідуально-особистісні якості*, що зумовлюють професійне призначення майбутнього соціального педагога та соціального працівника (позитивна життєва спрямованість, дотримання етичних норм, цінностей, установок, риси характеру, що відповідають місії та завданням соціальної роботи) [75, с. 125]. Опишемо найважливіші, на наш погляд, індивідуально-особистісні якості майбутнього соціального педагога та

соціального працівника, опираючись на традиційний їх поділ на психофізіологічні, психічні та психолого-педагогічні [75, с. 132–134].

Психофізіологічні якості є основою ефективної соціальної роботи, а професійна компетентність фахівця передбачає зібраність, уважність, терпіння, вміння володіти собою та розуміти вразливу категорію населення тощо. Тому значущими для характеристики особистості майбутнього фахівця є відображення психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення), психічних станів (утома, апатія, стрес, байдужість, тривожність, депресія), уваги як стану свідомості, емоційних і вольових проявів (стриманість, індиферентність, настирливість, послідовність, імпульсивність).

Серед психічних якостей у контексті нашого дослідження слід виділити самоконтроль, самокритичність, самооцінку власних вчинків, стресовитривалість, які дозволяють стежити за процесом і результатом професійної діяльності, фіксувати будь-які відхилення, неузгодженості; прагнути до самовдосконалення й саморозвитку професійної компетентності.

Серед психолого-педагогічних якостей важливими для формування професійної компетентності є:

- *комунікативність* (установлення контактів із вразливими категоріями населення, організація обміну інформацією, сприяння включенню різних інститутів суспільства в діяльність соціальних служб, допомога у сприйнятті та розумінні іншої людини; формування стратегії й тактики співробітництва соціального педагога та соціального працівника із вразливими категоріями населення для позитивного сприйняття клієнтами пропозицій, рекомендацій тощо);

- *емпатійність* (здатність співпереживати, співчувати; готовність зрозуміти вразливі категорії населення і прийти їм на допомогу, гуманістична спрямованість, особиста й соціальна відповідальність, загострене почуття справедливості, власна гідність і повага до гідності іншої людини, терпимість, увічливість, порядність);

- *повага до гідності кожної людини* (кожна людина є неповторною і унікальною, що необхідно враховувати в роботі, не допускаючи будь-якого прояву зневаги до особистості);

– *відповідальність* (прагнення сумлінно виконувати посадові та громадські обов’язки, усвідомлення їхньої важливості й необхідності, здатність передбачати (відчувати) наслідки своїх вчинків і коригувати свою діяльність; усвідомлення юридичних наслідків професійних дій чи бездіяльності);

– *конфіденційність* (відображає доброзичливе ставлення до таємної інформації, думок, почуттів, труднощів вразливих категорій населення);

– *толерантність* (терпимість до інших думок, проявів суб’єктами різних якостей; уміння вести діалог, досягаючи угод і знаходячи компроміси; проявляти інтерес і позитивне ставлення до особистості клієнта тощо).

Зазначимо, що перелік зазначених вище індивідуальних особистісних та професійних якостей не є повним та вичерпним. Безперечно, важливими якостями є і принциповість, і коректність, і інтуїція, і мобільність, і гнучкість та ін. Їх формування та прояви залежать від різних чинників, до того ж у процесі навчання та практичної діяльності соціальний педагог та соціальний працівник розвивається, самоудосконалюється і в професійному, і в особистісному плані.

Виділимо три етапи професійної підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення.

Так, на першому етапі (*адаптивному*), який охоплює 1 курс, відбувається цілісний розвиток особистості, пов’язаний із освоєнням нею нової соціальної ролі й оволодінням загальнонауковими засадами професії. Цей етап спрямований на професійне самовизначення студента в процесі ознайомлення з видами діяльності соціального педагога та соціального працівника та включає первинну оцінку студентом своїх потенційних можливостей для майбутньої професійної діяльності.

На другому етапі (*формуальному*), який охоплює 2 – 3 курси, йде формування структури професійних мотивів та їх усвідомлення, у результаті чого встановлюється особистісний сенс і самої діяльності, і окремих її аспектів. Студенти набувають впевненості й самостійності, включаються в усі форми навчання й виховання. Посилюється увага студентів до спеціальних – профілюючих – дисциплін (освітніх компонентів).

На третьому етапі (*активно-творчому*), який охоплює 4 курс,

завершується період професійної підготовки фахівця у ЗВО за першим освітнім рівнем бакалавра, що дає можливість випускнику працевлаштовуватися за спеціальністю. Він пов'язаний із переважним розвитком практичної підструктури ініціативно-особистісної позиції, професійної Я-концепції особистості. У студентів відбувається підвищення ступеня професійної готовності, обумовленої установками на майбутню діяльність, перехід в активно діючий стан, що спонукає засвоювати найбільш раціональні способи і прийоми роботи, накопичувати необхідні для цього знання, навички та вміння; здійснюється знайомство з майбутньою професійною діяльністю, що характеризується інтенсивним пошуком раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки (вивчення вибірових дисциплін). Останній етап є найскладнішим, оскільки він передбачає розвиток соціально-професійного мислення і функційної самоорганізації [164, с. 270].

Отже, ретельна характеристика об'єкта системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників дозволила нам визначити основні індивідуально-психологічні якості майбутнього фахівця, які необхідно формувати у ЗВО: **психофізіологічні та психічні якості** – критичність і гнучкість мислення, емоційна стабільність, волюва рішучість; **психологічні якості** – ціле- й ціннісна спрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність.

Для досягнення мети системи на рівні закладу вищої освіти щодо формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в процесі фахової підготовки мають бути залучені **суб'єкти**, які впливатимуть (прямо чи опосередковано) на професійну підготовку здобувачів освіти. До таких відносимо: *ректора закладу вищої освіти, проректорів, деканів факультетів / директорів навчально-наукових інститутів, заступників деканів / заступників директорів, професорсько-викладацький склад кафедр, що становлять групу забезпечення освітньої програми, керівників практик, едвайзерів (кураторів академічних груп), представників органів студентського самоврядування*. Крім того, під час освітнього процесу, зокрема навчальних та виробничих практик, майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники

взаємодіють з *соціальними педагогами, соціальними працівниками, психологами, фахівцями соціальної роботи та безпосередньо з вразливими категоріями населення*, яких також зараховуємо до суб'єктів формування готовності здобувачів. В умовах освітнього середовища закладів вищої освіти провідними суб'єктами, з якими взаємодіють майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, без сумніву, є викладачі ЗВО, що становлять групу забезпечення за відповідною освітньою програмою. Не менш важливими суб'єктами системи є стейкхолдери. Виходячи з проблем дослідження, визначаємо провідних суб'єктів системи: науково-педагогічні працівники, що входять до групи забезпечення відповідної освітньої програми та задіяні в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, стейкхолдери. Схарактеризуємо кожного з провідних суб'єктів системи з погляду ідеально бажаного результату, якого ми прагнемо досягти після її впровадження.

Зупинимось на характеристиці ***професійного портрета науково-педагогічного працівника*** як суб'єкта системи, який є не лише компетентним фахівцем, а має виступати в різних ролях протягом усього періоду професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів задля формування в них професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення.

Багато науковців (В. Давидов, Н. Левітов, В. Струманський, Б. Теплов та ін.) у своїх розвідках наголошують на нерозривному зв'язку процесу формування особистості з тим впливом, який справляє викладач на студента. А тому і вимоги до викладача вищої школи передбачають і глибоку теоретичну підготовку, і творчий підхід, і вміння переконувати та впливати на емоційно-чуттєвий світ людини. Пропонуємо поділ основних вимог до викладача як суб'єкта педагогічної системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на загальнопрофесійні, спеціалізовані та інноваційні.

Так, до основних *загальнопрофесійних вимог* до викладача слід віднести вимогу професійної компетентності як складного системного утворення [426, с. 334], основними елементами якого є:

- підсистема професійних знань, умінь та навичок, що базується на

спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці викладача;

- підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлень та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності й поведінки фахівця;

- підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функційних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки й виявляються у професійних якостях особистості (цілеспрямованість, особистісний фаховий авторитет, комунікативність, самостійність та ентузіазм, здатність та вмотивованість на ефективну педагогічну працю, спрямовану на формування соціально-правової компетентності студентів);

- підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні, моніторинг змін та перетворень у професійній сфері.

До *спеціалізованих вимог* ми відносимо ті, які безпосередньо впливають на якість та ефективність процесу формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. А саме, *по-перше*, викладачі мають усвідомлювати значущість проблеми готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, відповідно, і важливість потреби в цілеспрямованій підготовці студентів.

*По-друге*, викладачі мають бути добре обізнаними в міждисциплінарному характері соціальної роботи із вразливими категоріями населення. Це досягається шляхом тренінгів, майстер-класів, методичних семінарів тощо і призводить до єдиних підходів у розумінні й трактуванні питань, виробленні узгодженої термінології, довчасного відтворення в освітньому процесі змін та інновацій, що відбуваються в нормативній і соціальній площині.

*По-третє*, викладачі мають добре усвідомлювати потребу в необхідності створення розвивального освітнього середовища, яке сприятиме формуванню суб'єктної позиції студента.

*По-четверте*, викладачі мають проявляти креативність у вирішенні завдань соціальної роботи із вразливими категоріями населення студентів, що включає сформованість нестандартного мислення, інтуїції, володіння інноваційною стратегією та тактикою гнучкої адаптації до змін змісту та умов професійної діяльності.

Нами було виділено групу *інноваційних вимог*, що зумовлені світовими та вітчизняними тенденціями реформування вищої школи й розглядають сучасного викладача [243, с. 111]:

- не лише як знавця свого предмета, але й як експерта із галузі знань, яку він викладає (у нашому випадку як експерта з питань соціальної, соціально-педагогічної, психологічної роботи із вразливими категоріями населення);
- не лише організатором і виконавцем освітнього процесу, але й дослідником, радником у науково-методичних питаннях, членом команди з розробки принципово нових дисциплін (освітніх компонентів), які пропонуються для вибору студентам;
- не лише транслятором знань, але й фасилітатором навчальної та дослідницької діяльності студентів;
- не лише педагогом, але й адміністратором, розробником навчальних проєктів, менеджером і навіть фінансовим керівником проєкту.

Інакше кажучи, ми розглядаємо суб'єкта досліджуваної системи з позиції й готовності до змін, до інноваційної діяльності та самовдосконалення, що передбачає професійне зростання, упровадження інноваційних освітніх технологій та дозволяє реалізовувати сучасні вимоги до формування професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Викладачі, задіяні у фаховій підготовці майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення, протягом усього освітнього процесу виступають у різних ролях, а саме: куратор академічної групи (едвайзер), тьютор, фасилітатор, коуч. Схарактеризуємо кожну з них більш детально.

Роль *куратора академічної групи (едвайзера)* полягає в ефективній адаптації студентів (академічної групи) до умов навчання у ЗВО, організації



позааудиторної роботи (суспільно корисної, волонтерської, культурно-дозвілєвої тощо), залученні за необхідності інших фахівців для вирішення проблем студентів.

Виконуючи роль *тьютора* (*tutor* – наставник, опікун, домашній учитель; давати приватні уроки, сварити, дисциплінувати [200, с. 647]), викладач здійснює індивідуальний супровід майбутнього соціального педагога та соціального працівника, сприяючи його особистісному зростанню, доланню перешкод на означеному шляху, ефективній соціалізації-індивідуалізації в освітньому середовищі ЗВО.

Роль *фасилітатора* (*tofacilitate* – полегшити, сприяти, допомагати [200, с. 244]) передбачає постійну допомогу та підтримку особистості майбутнього вихователя ЗДО. Ми дотримуємось думки Н. Волкової, А. Степанової, які визначають роль викладача-фасилітатора через реалізацію таких завдань: розвиток індивідуальності, творчості, суб'єктності майбутніх фахівців, надання їм усебічної педагогічної підтримки, супроводу та ініціювання різних форм активностей здобувачів на всіх етапах навчання, здійснення особистісного становлення й розвитку студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності [70, с. 230]. Уважаємо, що роль викладача як фасилітатора є актуальною протягом усього періоду фахової підготовки, натомість, перші роки навчання є найбільш складними, тому майбутні соціальні педагоги та соціальні потребують постійної підтримки й супроводу всіх видів активностей.

Роль *коуча* пов'язана з тим, що сучасний викладач має не лише навчати студента, а й уміти задіяти всі його ресурси (і видимі, і приховані, потенційні) задля повної реалізації потенціалу особистості, досягнення нею успіху в навчанні, творчості тощо. Важливим тут є формування в майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників віри в себе, свої можливості, відповідальності за результати свого вибору та діяльності.

Стейкхолдери – це зацікавлені сторони, фізичні та юридичні особи, які мають легітимний інтерес до освітньої діяльності університету, тобто певною мірою залежать від неї або можуть на неї впливати.

Зарубіжні автори поділяють стейкхолдерів на чотири ключові категорії, що мають вирішальне значення для визначення якості [690, с. 126–136], а саме:

1) постачальники (наприклад, органи фінансування та громада, платники податків); 2) користувачі продуктів (наприклад, студенти); 3) користувачі результатів (наприклад, роботодавці); 4) співробітники сектора (наприклад, науково-педагогічні працівники та адміністратори).

У вітчизняних реаліях В. Саввіна та В. Стрекаловський виділяють дві групи стейкхолдерів щодо зовнішнього і внутрішнього середовища освітньої організації. До *зовнішніх стейкхолдерів* вони відносять: державу (нормативно-правове регулювання, розподіл бюджетних місць); органи влади та самоврядування регіону; роботодавців; абітурієнтів та їхніх батьків; освітні організації; громадські організації, зацікавлені в соціальному партнерстві.

До внутрішніх стейкхолдерів належать: студенти та їхні батьки; науково-педагогічні працівники; адміністративно-управлінський апарат освітньої організації [448, с. 88].

Основні завдання стейкхолдерів:

– *внутрішніх*: сформувати академічну спільноту на принципах академічної доброчесності, прозорості, неупередженості та достовірності інформації; сприяти покращенню побутових умов здобувачів вищої освіти та матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу; брати участь у моніторингу якості нормативних документів (освітніх програм спеціальностей, робочих програм навчальних дисциплін, методичного забезпечення освітнього процесу тощо); впливати на покращення якості освітньої діяльності та якості викладання навчальних дисциплін, практичної підготовки, наукової роботи тощо;

– *зовнішніх*: визначати пріоритетні напрями запровадження інновацій у виробництві та управлінні економічною діяльністю на сучасних виробництвах; сприяти проходженню виробничих практик та ознайомленню з інноваціями в управлінні економічною діяльністю на сучасних виробництвах; надавати пропозиції щодо покращення якості практичної підготовки здобувачів вищої освіти та необхідних компетенцій для опанування інноваціями в технологіях та наукових розробках [365].

Отже, професійний портрет науково-педагогічного працівника як основного суб'єкта системи професійної підготовки майбутніх соціальних

педагогів та соціальних працівників включає низку базових характеристик, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу, що складається із: *загальнопрофесійних* (професійна та академічна кваліфікація відповідно до змісту освітніх компонентів освітньої програми як підсистема професійних знань, умінь та навичок, що базується на спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці викладача; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлень та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки; підсистема індивідуально-психологічних особливостей – поєднання різних структурно-функційних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості (цілеспрямованість, особистісний фаховий авторитет, комунікативність, самостійність та ентузіазм, умотивованість на ефективну педагогічну працю, спрямовану на формування соціально-правової компетентності студентів; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні); *спеціалізованих вимог* (усвідомленість значущості проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, потреба в цілеспрямованій підготовці студентів до цього напрямку роботи; обізнаність у міждисциплінарному характері соціальної роботи із вразливими категоріями населення; потреба у створенні розвивального освітнього середовища, яке сприятиме формуванню суб'єктної позиції студента; креативність у вирішенні завдань соціальної роботи із вразливими категоріями населення (сформованість нестандартного мислення, інтуїції, володіння інноваційною стратегією та тактикою гнучкої адаптації до змін змісту та умов професійної діяльності); *інноваційних вимог* (потреба в самовдосконаленні, підвищенні рівня професійної майстерності, здатність до інновацій, володіння знаннями й навичками експерта з питань соціальної, соціально-педагогічної, психологічної роботи із вразливими категоріями населення; дослідника, радника в науково-методичних питаннях, членом команди з розробки принципово нових

дисциплін (освітніх компонентів), фасилітатором навчальної та дослідницької діяльності; адміністратором, розробником навчальних проєктів, менеджером, фінансовим керівником проєктів, тьютором, фасилітатором, коучем).

Інакше кажучи, сучасний суб'єкт досліджуваної системи ми розглядаємо з позицій професіоналізму, необхідних індивідуально-психологічних характеристик, готовності до змін, інноваційної діяльності, самовдосконалення, що передбачає постійне професійне й особистісне зростання протягом життя.

У процесі експериментальної діяльності будемо використовувати професійний портрет суб'єкта для підготовки людських ресурсів, що забезпечать якість професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення та досягнення мети системи.

**3.2.4. Середовищний компонент.** Соціальне середовище та освітнє середовище як його частину вивчали і зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. Ясвін та ін.), і вітчизняні (С. Бадер, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Караман, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.) науковці.

У педагогічних дослідженнях категорію середовище найчастіше розглядають у поєднанні з такими поняттями, як: «освітній простір», «освітнє середовище», «виховне середовище», «професійне середовище». Спільною для цього термінологічного ряду є дефініція «середовище», що оточує людину й охоплює природні, освітні, професійні, соціальні чинники, які взаємодіють і однаково впливають на особистість, розвиваючи й формуючи її, збагачуючи її певним досвідом.

Загальноприйнятим є розуміння освітнього середовища як сукупності об'єктивних умов, чинників, компонентів, що сприяють успішному функціюванню освіти. Навчальне середовище, уважає В. Биков, – це штучно побудована система, структура, складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [36].

Г. Полякова стверджує, що освітнє середовище – це складна, відкрита, динамічна, інтегративна система. Учена зазначає, що складниками освітнього

середовища є такі: суб'єктний (розвиток пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду передбачає наявність суб'єктів, що мають його та передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов); соціальний (формування та розвиток професійних умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції (відтворення), продуктивної дії та творчого застосування неможливе без практичної діяльності (самостійного пошуку, удосконалення відомих дій, операцій, створення нових); просторово-предметний (формування та розвиток спілкування як дії, що неможливі без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб'єктами, опанування ефективними технологіями за певних умов); психодидактичний (програми навчання, система засобів і технологій навчання, стиль викладання й педагогічного спілкування) [367].

У психолого-педагогічних дослідженнях характеристику освітнього середовища описують неоднозначно, а саме:

- середовище становить сукупність усіх можливостей навчання та розвитку особистості, що міститься в соціальному й просторовому середовищі, а також об'єднує матеріально-предметний зміст та способи його засвоєння (І. Андрійчук, С. Дерябо, В. Ясвін та ін.) [5; 99; 641];

- освітнє середовище – динамічна система умов у межах певного простору, у якому відбувається діяльність людини, що є одночасно продуктом і творцем свого середовища (В. Желанова) [118, с. 90];

- освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційним мисленням, його професійну компетентність та реалізацію творчого потенціалу (А. Габа, А. Каташов, О. Романовський та ін.) [76; 169; 440];

- освітнє середовище – певним чином структурована ситуація, де людина є активним суб'єктом, який здатний до моделювання себе та власної поведінки (М. Басов) [23];

- освітнє середовище ЗВО – це сукупність матеріальних, психологічних, педагогічних чинників, соціальних об'єктів, що забезпечують процеси взаєморозуміння, комунікації, рефлексії, спрямовані на професійно-особистісний розвиток та саморозвиток особистості (Т. Івошина, В. Новиков,

В. Рубцов та ін.) [76; 305; 445].

Категорію «освітнє середовище» вживають, по-перше, у контексті соціально-педагогічних розвідок як спільність дій ЗВО, викладача, студента, державних та громадських елементів, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог відповідно до педагогічних, ергономічних, санітарно-гігієнічних принципів організації навчально-виховного процесу. За В. Ясвіним, «освітнє середовище» – це система впливів і умов формування особистості згідно із заданим взірцем, а також можливостями для її розвитку, які знаходяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [641, с. 14].

Для нашої роботи близьким є визначення середовища, що подає Н. Разіна: середовище – це комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога, його професійну компетентність [430].

Виходячи з таких позицій, у контексті нашого дослідження *середовище розуміється як сукупність різних суб'єктів і умов у межах певного простору для здійснення ефективного процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, їхнього розвитку, саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення.*

Розглянемо структуру освітнього середовища ЗВО, що пропонують різні вчені, для більш кращого розуміння, які саме умови необхідно забезпечити для ефективної професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Наукові розвідки О. Арюхіної засвідчили, що існує кілька типів освітніх середовищ, які необхідно розглядати як цілісне явище, оскільки вони одночасно, взаємно проникають і взаємодіють між собою, взаємозбагачують один одного:

- середовище, орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей: здоров'язбережувальне, культуротворче, естетично розвивальне, становлення морального досвіду, розвитку й саморозвитку особистості та ін.;

- середовище, орієнтоване на створення умов для формування професійної спрямованості, тобто сукупності професійно значущих якостей, а

отже, мають професійно-освітні функції: інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти, інформаційне, професійно-освітнє, віртуальне освітнє середовище та ін.;

– середовище, орієнтоване на професійний та особистісний розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу (середовище професійно-особистісного саморозвитку студентів) [7].

В. Биков виокремлює такі складники освітнього середовища: *цільовий*, за яким визначаються цілі, завдання функціонування та розвитку системи освіти, що зумовлює появу в складі освітнього середовища управлінського компонента; *управлінський*, що утворює організаційні структури управління системами освіти (корпоративними, галузевими, регіональними, загальнодержавними); *освітній заклад*, де створено необхідні умови для здобуття тими, хто навчається, освіти відповідного рівня, загальноосвітнього і/або професійного спрямування за певною формою навчання; *ресурсний*, що містить комплекс різних ресурсів (фінансових, кадрових, організаційних, енергетичних) підтримки життєдіяльності та розвитку систем освіти; *нормативний*, що передбачає законодавчо-правове та нормативно-інструктивне забезпечення, які регулюють процеси освіти на рівні систем освіти різного організаційного рівня та призначення (зокрема, освітні й освітньо-професійні стандарти) [35].

М. Братко у структурі освітнього середовища ЗВО виокремлює такі компоненти: *особистісний* (усі суб'єкти освітнього процесу та наявні взаємозв'язки між ними); *аксіологічно-смісловий* (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура); *інформаційно-змістовий* (нормативні документи, основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні та інші соціальні проекти), *організаційно-діяльнісний* (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управління), *просторово-предметний* (матеріально-технічна база) [49, с. 15].

А. Кух наголошує, що освітнє середовище структурно складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: *суб'єктно-ресурсного* (визначає суб'єкти освітнього середовища студентів та умови здійснення їхньої суб'єкт-суб'єктної

взаємодії), матеріально-технічного (відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням) та *ідейно-технологічного* (визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні) [38].

І. Габа визначає такі структурні компоненти освітнього середовища:

- *інформаційний*, насичений різноманітними професійно-освітніми ресурсами: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, інтернет-сайти тощо;

- *соціальний*, представлений взаємодією різних суб'єктів (викладачів, здобувачів освіти, представників служб ЗВО: соціальної, психологічної, методичної, навчальної частини, працівників бібліотек, лабораторій тощо), заснований на принципі діалогічності, партнерства, а також традиціях закладу вищої освіти;

- *технологічний* – включає навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність студентів, діяльність викладачів (цілі, зміст, форми організації, стиль викладання і характер контролю, методи, технології тощо), забезпечує різні шляхи і способи набуття та застосування професійних знань і досвіду соціальних взаємин і слугує основою моделювання предметного і соціального контекстів діяльності студентів [76].

Аналіз літератури показав: щоб освітній простір став розвивальним середовищем, він повинен набути:

- гнучкості, що означає здатність освітніх структур до швидкої перебудови згідно з потребами особистості, навколишнього середовища, суспільства;

- неперервності, що виражається через взаємодію і наступність у діяльності всіх суб'єктів;

- варіативності, у якій передбачено зміну освітньо-розвивального середовища згідно з потребами суб'єктів в освітніх послугах; інтегрованості, що забезпечує розв'язання виховних завдань за допомогою посилення взаємодії компонентів, які входять у його структуру;

- відкритості, у якій передбачено широку участь усіх суб'єктів освіти в



управлінні, демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії;

– налаштованості на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, що його здійснюють на основі педагогічної підтримки як особливої, прихованої від очей вихованців позиції педагога [351].

Освітнє середовище ЗВО виконує такі функції: 1) спонукальну (системні умови та чинники так чи так спонукають студента до професійного саморозвитку); 2) когнітивно-пізнавальну (більше знань про майбутню професію, опанування професійними навичками сприяє бажанню саморозвиватися в професії); 3) соціально-комунікативну (почуття приналежності до професійної спільноти, цінності професійної взаємодії).

Удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників як процес цілеспрямованого включення та накоплення інноваційного змісту, можливостей і ресурсів соціально-педагогічної та соціальної роботи повинно здійснюватися в умовах освітнього середовища ЗВО та відповідати таким *характеристикам*:

– *практикоорієнтованість*, оскільки засвоєння знань, набуття навичок та вмінь відбувається, спираючись на реальний життєвий і професійний досвід. Переорієнтація навчання майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на засвоєння професійної діяльності забезпечує застосування практичних форм і методів формування професійного досвіду;

– *поліфункційність*, тим самим розширюються функції підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників для реалізації додаткових навчальних програм, форм і методів навчання та виховання. Поліфункційність середовища підготовки, виконуючи основні функції (навчальна, виховна, розвивальна, діяльнісна, комунікативна, методична, рефлексивна), забезпечує створення певних умов та можливостей для вдосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, у яких проявляються різні види діяльності (управлінська, науково-дослідницька, проєктивна, соціально-технологічна, соціально-педагогічна) суб'єктів середовища;

– *відкритість*, оскільки, базуючись на ідеях інтегративності та соціального партнерства, ресурсних можливостях середовища, забезпечується

взаємодія соціальних інститутів та суб'єктів середовища щодо застосування нових форм і методів навчання та виховання майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників;

– *інноваційність*, обумовлює актуалізацію інноваційного потенціалу суб'єктів середовища, прояв якого реалізовує розвиток інноваційної орієнтованості, інноваційної компетентності та інноваційної креативності й забезпечують успішність підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до інноваційної професійної діяльності [449].

На наше переконання, важливою вимогою до освітнього середовища в контексті професійного становлення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників є врахування таких критеріїв, як:

1) *концептуально-змістова спрямованість*, основні показники якої – наявність новітніх освітніх програм, навчально-методичних комплексів, навчальних та робочих програм; використання вітчизняного й міжнародного ринку освітніх новацій; наукове обґрунтування перспектив професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників;

2) *активність*, яка полягає в здатності й готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників відтворювати наукові, методичні, організаційні, адміністративні вимоги як необхідні для успішної реалізації завдань освітньої програми та здатність презентувати досвід із використанням сучасних педагогічних технологій та науково-педагогічних можливостей;

3) *інформаційно-комунікаційний складник* – забезпеченість науково-методичною літературою, періодичними й фаховими виданнями, вільний та стабільний доступ до глобальних освітніх мереж, наявність електронної системи навчання, упровадження моделей дистанційного навчання, підготовка електронних навчальних посібників;

4) *професійність* – уміння продукувати, реалізовувати нові підходи до освітньої діяльності в змісті, формах, методах; самооцінювання та самоконтроль власного й колективного інноваційного пошуку [574].

Середовищний компонент передбачає визначення на базі різнопрофільних органів, установ, організацій, задіяних до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, груп

стейкхолдерів – представників різних секторів, які зацікавлені в професійній підготовці соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з вразливими категоріями населення, та експертів, які стають учасниками впровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Розглянемо приклади моделей взаємодії закладу вищої освіти з різнопрофільними органами, установами, організаціями в межах рівня взаємодії. Так, основними моделями взаємодії ЗВО з різнопрофільними органами, установами, організаціями з можуть бути такі: 1) традиційна модель, яка передбачає функціонування волонтерського загону на базі закладу вищої освіти; 2) проходження навчальних та виробничих практик здобувачами освіти; 3) співпраця закладу вищої освіти та різнопрофільних органів, установ, організацій у рамках діяльності культурно-дозвіллевих комплексів, які покликані сприяти посиленню ролі органів місцевого самоврядування, розвитку закладів соціальної сфери тощо [97].

Вибудовуючи освітнє середовище, викладач закладу вищої освіти має враховувати і педагогічні цілі – цілі закладу вищої освіти як відкритої системи, і непедагогічні цілі, тобто цілі стейкхолдерів, і об'єднувати для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у закладах вищої освіти зусилля й ресурси всіх учасників педагогічної взаємодії, що дозволяє зробити розгалужена партнерська взаємодія, коли фахівці різних секторів, задіяні до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, досить чітко розуміють свої функційні обов'язки щодо вирішення проблеми, тісно співпрацюють, взаємозбагачують і взаємодоповнюють один одного.

Нам імпонує модель середовищного компонента системи, пропонована О. Караман у своєму дослідженні. До середовищного компонента науковиця включає ту частину соціального простору закладу, яка володіє педагогічним та іншим потенціалом і може бути використана на користь генеральної мети системи. До цієї частини вона включає різних суб'єктів – окремих індивідів, групи, соціальні інститути (владні, освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально захисні, релігійні, громадські та

ін.), які, володіючи ієрархічними й однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для *організації* роботи з конкретною категорією людей та *управління* цим процесом на рівні регіону і громади.

Під *організацією* роботи вчена розуміє взаємодію взаємопов'язаних суб'єктів, у результаті чого утворюється певне організаційне середовище; цільове об'єднання ресурсів (матеріальних, кадрових, територіальних, особистісних) різних суб'єктів для досягнення мети системи.

Під взаємодією суб'єктів діяльності, що є основою її організації в межах середовищного компонента, розуміє організований відповідно до вимог чинного законодавства, відомчих і міжвідомчих нормативних актів процес ділового співробітництва (погоджених або спільних дій) суб'єктів, спрямований на досягнення мети.

Разом з тим О. Караман відзначає, що організація взаємодії суб'єктів не може відбуватися сама по собі, а потребує цілеспрямованого впливу – *управління*, яке може здійснювати суб'єкт управління, наділений владними повноваженнями. Організація взаємодії за своєю суттю є управлінською діяльністю, а точніше соціальним управлінням – особливим видом діяльності, спрямованим на впорядкування, погодження колективних дій людей для досягнення визначеної мети. У межах організації та управління реалізується системно-кібернетичний підхід до певного виду діяльності, що забезпечує цілісність її структури, підтримання режиму функціонування згідно із закладеною програмою, оптимальне планування на основі прийняття управлінських рішень тощо [160, с. 296–297].

Охарактеризувавши зовнішнє середовище середовищного компонента системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, наступним кроком буде доповнення його структури внутрішньоуніверситетським середовищем, у межах якого безпосередньо здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців. До них також належать суб'єкти (кадри), матеріально-технічні, інформаційні, навчально-методичні умови.

Як зазначено в п. 3.2.3, до суб'єктів середовища на рівні закладу вищої освіти щодо формування готовності майбутніх соціальних педагогів та

соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в процесі фахової підготовки відносимо: *ректора закладу вищої освіти, проректорів, деканів факультетів/директорів навчально-наукових інститутів, заступників деканів/заступників директорів, професорсько-викладацький склад кафедр, що становлять групу забезпечення освітньої програми, керівників практик, едвайзерів (кураторів академічних груп), представників органів студентського самоврядування.*

Також до внутрішньоуніверситетського середовища відносимо різноманітні структурні підрозділи університету, у яких здійснюється професійна й особистісна соціалізація студентства: *Студентська соціальна служба, Центр розвитку кар'єри, Центр психологічного відновлення та адаптації, Центр розвитку лідерських навичок, Лабораторія розвитку творчих навичок, Інформаційний центр, Інклюзивний центр.*

Більшість цих структурних підрозділів було створено безпосередньо за нашою участю в межах Проекту Європейського союзу «Інтенсифікація впливу вчителів Луганської області на процеси примирення і встановлення миру» («Intensification of influence of teachers of Luhansk region on the processes of reconciliation and peace-building»), виконавцем якого є ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (2019 – 2022 рр.) [416]. Тому коротко схарактеризуємо їхнє функційне призначення.

*Центр психологічного відновлення та адаптації.* Мета діяльності – надання соціально-психологічної підтримки в психологічному відновленні та адаптації найбільш вразливих категорій здобувачів освіти, учителів, викладачів, населення, зокрема з числа внутрішньо переміщених осіб, осіб з тимчасово окупованої території, військовослужбовців – учасників бойових дій у громаді.

*Центр розвитку кар'єри.* Мета діяльності спрямована на розвиток професійних навичок здобувачів вищої освіти шляхом посилення практичної спрямованості освітнього процесу та залучення потенційних роботодавців до організації та проведення тренінгів, семінарів, конкурсів, бізнес-турнірів, неформального навчання, популяризацію професійної освіти, сприяння працевлаштуванню здобувачів професійної освіти, забезпечення реалізації трудових прав випускників. Центр створює платформу для співробітництва

університету з освітніми та соціальними закладами, підприємствами, громадськими організаціями, засобами масової інформації, науково-дослідними інститутами, органами влади та місцевого самоврядування в галузі забезпечення реалізації принципів сталого розвитку людського капіталу.

*Центр розвитку лідерських навичок.* Мета діяльності – залучення студентської молоді до діяльності, що сприяє формуванню в молодого покоління активної життєвої позиції, а також участі в житті закладу вищої освіти та суспільства на основі становлення й розвитку лідерських якостей та управлінських здібностей.

*Лабораторія розвитку творчих навичок.* Мета діяльності – дослідження й координація творчих, соціальних, педагогічних людиноцентризованих проєктів, спрямованих на розвиток регіону; упровадження технології дизайн-мислення в освітній, соціокультурний процеси та бізнес регіону; організація інтерактивних форм просвітницької діяльності незалежно від рівня освіченості та професійної підготовки.

*Інформаційний центр.* Мета діяльності – надання підтримки щодо інформаційної безпеки особистості найбільш вразливим категоріям здобувачів освіти, учителів, викладачів, населення, зокрема з числа внутрішньо переміщених осіб, осіб з тимчасово окупованої території, військовослужбовців – учасників бойових дій у громаді.

*Інклюзивний центр.* Мета діяльності – надання просвітницької інформації щодо осіб з особливими освітніми потребами, медико-соціально-психологічно-педагогічної, корекційної, апаратної підтримки в психологічному відновленні та адаптації осіб з особливими освітніми потребами; просвітницько-консультативна, діагностична робота з учителями, викладачами, батьками, які мають дітей з особливими освітніми потребами; населенням, зокрема з числа внутрішньо переміщених осіб, осіб з тимчасово окупованої території в громаді [553].

Усі перераховані суб'єкти та структурні підрозділи були залучені або використані під час експериментальної діяльності, хід і результати якої буде представлено в розділі 4 дисертації.

Отже, узагальнюючи різні погляди на визначення та структуру освітнього середовища, під середовищним компонентом системи професійної підготовки

майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будемо розуміти ту частину внутрішнього та зовнішнього соціального середовища ЗВО, яка володіє педагогічним та іншим потенціалом і може бути використана на користь генеральної мети системи – формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

До внутрішнього середовища ЗВО будемо включати суб'єктів та структурні підрозділи, які прямо або опосередковано беруть участь у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: ректор закладу вищої освіти, проректори, декани факультетів / директори навчально-наукових інститутів, заступники деканів / заступників директорів, професорсько-викладацький склад кафедр, що становить групу забезпечення освітньої програми, керівники практик, едвайзери (куратори академічних груп), представники органів студентського самоврядування; Студентська соціальна служба, Центр розвитку кар'єри, Центр психологічного відновлення та адаптації, Центр розвитку лідерських навичок, Центр розвитку лідерських навичок, Лабораторія розвитку творчих навичок, Інформаційний центр, Інклюзивний центр.

До зовнішньої частини середовища професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будемо включати також різних суб'єктів – окремих індивідів, групи, соціальні інститути (владні, соціальні, освітні, виховні, психологічні, медичні, промислові, релігійні, громадські, благодійні та ін.), які, володіючи ієрархічними й однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для організації ефективної професійної підготовки та управління цим процесом на рівні регіону і територіальної громади, у яких знаходиться ЗВО. До них відносимо: установи освіти; охорони здоров'я; соціального захисту; органи внутрішніх справ; службу у справах дітей; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; територіальні центри соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян; центри зайнятості; центри професійної, медичної та соціальної реабілітації інвалідів; геріатричні установи; притулки

для неповнолітніх; центри соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх; будинки нічного перебування бездомних громадян; центри обліку бездомних громадян; соціальні готелі; територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг); відділення соціальної допомоги вдома; відділення денного перебування; відділення стаціонарного догляду для постійного або тимчасового проживання; відділення соціально-побутової адаптації; відділення соціальної реабілітації дітей з інвалідністю; відділення допомоги сім'ї, дітям, молоді та учасникам АТО (ООС); відділення визначення індивідуальних потреб громадян у соціальних послугах; відділ соціального захисту населення; відділення організації надання адресної натуральної та грошової допомоги; геріатричний стаціонар; центр обліку бездомних осіб), благодійні, громадські, волонтерські організації й фонди та ін.

Під *організацією* професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників будемо розуміти взаємодію взаємопов'язаних суб'єктів, у результаті чого утворюється певне організаційне середовище; цільове об'єднання ресурсів (кадрових, часових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних) різних суб'єктів для досягнення мети підготовки.

Під *взаємодією* суб'єктів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, що є основою її організації в межах середовищного компонента, будемо розуміти організований відповідно до вимог чинного законодавства, відомчих і міжвідомчих нормативних актів процес співробітництва (погоджених або спільних дій) суб'єктів, спрямований на досягнення мети.

Отже, організація взаємодії суб'єктів не може відбуватися сама по собі, а потребує цілеспрямованого впливу – *управління*, яке може здійснювати суб'єкт управління, наділений владними повноваженнями. Організація й управління забезпечують цілісність структури професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, підтримання режиму її функціонування згідно із розробленою освітньою програмою, оптимальне планування на основі прийняття управлінських рішень тощо.

У межах середовищного компонента встановлюються ієрархічні



(вертикальні) та однотипні (горизонтальні) зв'язки, які організовує та підтримує гарант освітньої програми.

У рамках змодельованого й охарактеризованого нами середовищного компонента й буде відбуватися реалізація всієї системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в сукупності компонентів – ціле-результативного, об'єкт-суб'єктного, змістового, технологічного.

Наступним кроком дослідження буде характеристика змістового компонента системи.

**3.2.5. Змістовий компонент.** При конструюванні *змістового компонента* ми спиратимемось на концептуальні підходи до змісту освіти (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Вишневецький, С. Гончаренко, В. Давидов, С. Савченко, М. Скаткін, А. Хуторський та ін.), і, зокрема, до змісту вищої освіти (В. Андрущенко, Н. Волкова, О. Глузман, І. Зязюн, М. Лещенко, М. Фіцула та ін.). У педагогічних джерелах зміст освіти розглянуто як педагогічно адаптовану систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості [340, с. 266]. Зміст освіти завжди обумовлений вимогами і потребами суспільства, враховує перспективи розвитку науки, техніки, технології і культури.

М. Фіцула визначає зміст освіти як «частину культури, соціального досвіду суспільства, яка використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості» [560, с. 58].

У більшості визначень дослідників зміст освіти розглядається як система знань, умінь та навичок з окресленням принципів їх відбору, або зазначенням мети, або опису умов, у яких вона реалізується. Отже, зміст освіти розглядається як «система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя та праці» [44; 560; 638]; система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння і набуття яких закладає основи для розвитку й формування

особистості [69]; система знань, умінь і навичок, якими учні оволодівають у навчальних закладах (А. Кузьмінський) [209]; система елементів об'єктивного досвіду людства, засвоєння якого необхідно для успішної діяльності індивіда у вибраній ним сфері суспільно корисної практики [561]; сукупність навчальної інформації, інтелектуальних і практичних умінь та навичок, етичних правил, норм, систематизованих в основних освітніх галузях та відібраних з метою забезпечення необхідного рівня соціалізації – функційної адаптації особистості в умовах сучасного суспільства відповідно до її індивідуальних особливостей [548]; чітко окреслена система знань, умінь та навичок, якими людина оволодіває у певному навчальному закладі [493].

Ми визначили, що в процесі побудови змісту системи професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення панівними будуть такі умови:

1) система, яку ми побудуємо, є складником загальноуніверситетської системи освіти, тому зміст процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення повинен здійснюватися в контексті системи університетської освіти підготовки фахівців;

2) необхідно встановити підпорядкування змісту процесу професійної підготовки соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення меті, цілям та принципам для досягнення позитивного результату – сформованої професійної компетентності як комплексно-особистісного утворення випускника;

3) побудова змісту процесу професійної підготовки майбутнього соціального педагога та соціального працівника до роботи із вразливими категоріями населення повинна регламентуватись та узгоджуватись із нормами та вимогами до системи професійних компетентностей соціального педагога та соціального працівника, до функцій його професійної діяльності.

Характеризуючи зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, зацентруємо передусім увагу на вимогах, які висуваються до структури і змісту навчальної інформації щодо підготовки студентів –

майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у закладі вищої освіти. Ми орієнтуємось на підхід С. Харченка, який виділяє загальнодидактичні і спеціальні вимоги: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів; науковість; установлення і врахування міжпредметних зв'язків; зв'язок теорії з практикою; відповідність змісту реальним навчальним можливостям студентів; єдність основних змістових блоків вищої освіти; гуманізація; відкритість і принципова незавершеність; формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності [567, с. 51–59].

Учені А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко наголошують на необхідності врахування при визначенні змісту підготовки фахівця соціальної сфери таких особливостей:

- 1) соціальний працівник працює у відкритому середовищі і має справу у своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами;
- 2) необхідність органічного поєднання загального гуманітарного знання, емоційного сприйняття та конкретних проблем людини;
- 3) формування певного стилю професійної діяльності, яка базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями залежно від конкретних обставин, умінні слухати людей, володіти здатністю забезпечити посередництво особистості й суспільства, уміння впливати на спілкування і стосунки клієнта, працювати в неформальному середовищі; співпереживати, співчувати; зорієнтувати дитину на саморозвиток і надати їй необхідну підтримку.

Основними складниками змісту підготовки фахівців соціальної сфери є (за В. Поліщук): глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення і класифікація сучасних моделей, форм і методів практики соціальної роботи; власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників; розробка теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розробка і реалізація програм, що сприяють формуванню професійної компетентності соціального працівника [364, с. 7].

Визначаючи структуру змісту професійної підготовки майбутніх

соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, ми орієнтувалися на такі *критерії*: по-перше, цілісного відображення у змісті освіти завдань формування всебічно розвиненої особистості; по-друге, високої наукової і практичної значущості змісту; по-третє, відповідності складності змісту реальним навчальним можливостям здобувачів освіти; по-четверте, урахування міжнародного досвіду побудови змісту освіти. Ще один головний критерій структурування змістового компонента – підпорядкованість кінцевому результату освітнього процесу – готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Отже, в основу змісту її формування ми покладаємо такі складники: ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний. Пропонуємо змістову характеристику кожного складника:

#### **Ціннісно-мотиваційний компонент:**

- ціннісне ставлення до вищої освіти, майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника, зокрема соціальної роботи із вразливими категоріями населення;
- мотивація на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, зокрема в роботі із вразливими категоріями населення;
- потреба в постійному особистісному і професійному зростанні.

#### **Науково-теоретичний компонент:**

- знання методологічних підходів, теорій, концепцій, понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення;
- знання засад соціальної політики в роботі із вразливими категоріями населення та особливостей надання соціальних послуг;
- знання міжнародних та державно-правових засад соціальної роботи із вразливими категоріями населення;
- розуміння сутності і класифікації вразливих категорій населення, складних життєвих обставин;
- знання напрямів і змісту соціальної роботи із вразливими категоріями населення;

- знання технологій науково-теоретичного прогнозування, проектування, моделювання соціальної роботи із вразливими категоріями населення;
- знання технологій, методів та форм соціальної роботи із вразливими категоріями населення;
- знання системи вітчизняної системи соціального захисту, принципів міжвідомчої взаємодії при роботі з вразливими категоріями населення;
- розуміння способів інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду при роботі з вразливими категоріями населення;
- знання індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей вразливих категорій населення;
- знання й розуміння соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади;
- знання способів виявлення, оцінювання й вирішення соціальних проблем, потреб, особливостей та ресурсів вразливих категорій населення.

#### **Операційно-практичний компонент:**

- уміння оцінювати й вирішувати соціальні проблеми, потреби вразливих категорій населення;
- уміння працювати і з групою клієнтів, і індивідуально; надавати допомогу різним вразливим категоріям (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, інвалідам, військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, сім'ям СЖО тощо);
- уміння налагоджувати комунікацію з вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими спеціалістами; вести випадки клієнтів; проводити інтервенції (пряма робота з клієнтами, співробітництво з колегами та іншими спеціалістами, аналіз та зміна планів діяльності за необхідності);
- навички вести робочі записи (вести особисті справи клієнтів, готувати звіти та ін.);
- уміння проводити дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації;
- навички застосовування організаційно-правових механізмів забезпечення соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій

населення;

- навички використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин;

- навички використання методів соціальної діагностики в процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів;

- уміння застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних педагогів та соціальних працівників і волонтерів, іншого персоналу;

- установлювати та підтримувати взаємини з вразливими категоріями населення на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів;

- уміння налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів вразливих груп населення;

- уміння виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їхніх проблем, виходу із складних життєвих обставин;

- уміння розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях; уміння розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення;

- навички конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки;

- здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування професійних і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами;

- формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми.

### **Індивідуально-психологічний компонент:**

– володіння психофізіологічними якостями: абстрактність, критичність, гнучкість і креативність мислення, емоційна стабільність, волева рішучість та ін.;

– володіння психологічними якостями: цілеспрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність та ін.

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в змістовому компоненті постає як система взаємопов'язаних складників освітньої програми за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Процес упровадження розробленого нами змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в сукупності чотирьох компонентів та через призму державних стандартів та освітніх програм за спеціальністю 231 «Соціальна робота» буде представлено в розділі 4 роботи.

**3.2.6. Технологічний компонент.** Відповідно до моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, представленої в підрозділі 3.1 дисертації, до технологічного компонента системи включаємо три складники: технології, форми / методи, етапи, що в сукупності дозволять реалізувати систему на практиці під час дослідно-експериментальної роботи. Ураховуючи, що поняття «технології», «форми», «методи», незважаючи на ретельне обґрунтування визначень та різних класифікацій у науковій літературі, настільки «умовно» відмежовуються один від одного, що розглядаємо їх з точки зору доцільності для досягнення ефективного результату нашої роботи. Тож представимо технологічний компонент системи як сукупність технологій, форм і методів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в межах змістових компонентів професійної готовності – ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного.

Поняття «технологія» трактують як сукупність прийомів і способів отримання, оброблення чи перероблення певних процесів, а в короткому тлумачному словнику української мови В. Гринчишина це поняття визначено як наука про перероблення й оброблення матеріалів; навчальний предмет, що подає всі знання; сукупність прийомів, застосованих у різних видах діяльності [192, с. 268]. Отже, можна стверджувати, що дефініція «технологія» використовують в усіх наукових галузях життєдіяльності особистості, зокрема й педагогічній.

О. Мартинюк, Л. Панчешникова, Г. Сериков трактують дефініцію «педагогічна технологія» неоднозначно, зокрема, як певний процес; як упорядкованість операцій, процедур, дій; як систему прийомів, форм і методів, які об'єднані цілями й завданнями; як моделювання змісту освіти; як системний метод; як проєкт педагогічної системи та частина педагогічної науки [255; 335; 468; 469]. Проте всі ці тлумачення були об'єднані єдиною умовою – рівнем та якістю підготовки фахівців будь-якого напрямку діяльності.

Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лихачов).

Поняття «педагогічна технологія» може бути репрезентоване трьома аспектами. 1) *науковим*: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і що проєктує педагогічні процеси; 2) *процесуально-описовим*: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання; 3) *процесуально-дієвим*: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особових, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [225].

Технологія максимально пов'язана з освітнім процесом – діяльністю викладача і студента, її структурою, засобами, методами і формами. Тому в структуру педагогічної технології входять:

а) концептуальна основа;

б) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні і конкретні; зміст навчального матеріалу;



в) процесуальна частина: технологічний процес; організація освітнього процесу; методи і форми освітньої діяльності здобувачів освіти; методи і форми роботи викладача; діяльність викладача з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика освітнього процесу [225].

До основних вимог та педагогічних технологій і технологічності педагогічного процесу належать такі:

- системність – цілісність взаємообумовленості форм, методів, засобів та логіки процесу навчання;
- цільова спрямованість, що забезпечує формування певного рівня професіоналізму та подальшого професійного зростання особистості;
- керованість – використання на будь-яких етапах технології діагностики досягнення цілей;
- новизна та перспективність змісту навчально-виховного процесу, тобто застосування новітніх та інноваційних технологій;
- динамізм та відтворюваність як пошук та використання в навчальній діяльності інноваційних та креативних технологій та їх стійкість до відтворювання;
- результативність педагогічного процесу, що виявляється в досягненні певного освітнього стандарту та певного рівня знань, умінь і навичок [529].

Чимало технологій за своїми цілями, змістом, методами і засобами мають досить багато подібностей і за цими загальними ознаками можуть бути класифіковані в кілька узагальнених груп:

- *за рівнем застосування* виділяються загальнопедагогічні, частково методичні (наочні) і локальні (модульні) технології;
- *за провідним чинником психічного розвитку*: біогенні, соціогенні, психогенні та ідеалістичні технології;
- *за орієнтацією на особистісні структури*: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок з предметів), операційні (формування способів розумових дій), емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин), технології саморозвитку (формування саморегулювальних механізмів особистості), евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування діючо-практичної сфери);

– *за характером змісту і структури* називаються технології навчальні, виховні, світські і релігійні, загальноосвітні і професійно зорієнтовані, гуманітарні і технократичні, різні галузеві, частково предметні, а також монотехнології, комплексні (політехнології) і проникаючі технології; У монотехнологіях весь навчально-виховний процес будується на якійсь одній пріоритетній, домінантній ідеї, принципі, концепції, у комплексних – комбінується з елементів різних монотехнологій. Технології, елементи яких найбільше часто включаються в інші технології й відіграють для них роль каталізаторів, активізаторів, називаються проникаючими;

– *за типом організації й управління пізнавальною діяльністю* В. Беспальком запропонована така класифікація педагогічних систем (технологій). 1) класичне лекційне навчання (управління – розімкнуте, розсіяне, ручне); 2) навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів (розімкнуте, розсіяне, автоматизоване); 3) система «консультант» (розімкнуте, спрямоване, ручне); 4) навчання за допомогою навчальної книги (розімкнуте, спрямоване, автоматизоване) – самостійна робота; 5) система «малих груп» (циклічне, розсіяне, ручне) – групові, диференційовані способи навчання; 6) комп'ютерне навчання (циклічне, розсіяне, автоматизоване); 7) система «репетитор» (циклічне, спрямоване, ручне) – індивідуальне навчання; 8) програмне навчання (циклічне, спрямоване, автоматизоване), для якого є заздалегідь складена програма;

– *за характером змісту та структури*: навчаючі та виховуючі; загальноосвітні та професійно орієнтовані; гуманітарні та технократичні;

– *за організаційними формами*: класноурочні та альтернативні; академічні та клубні; індивідуальні та групові; колективного навчання; диференційного навчання [225].

Г. Селевко виділяє такі класи педагогічних технологій:

1. *За типом організації та управління пізнавальною діяльністю*: класичне лекційне навчання; навчання за допомогою аудіовізуальних засобів – автоматизоване; система «малих груп» – групове, диференційоване навчання; система «репетитор» – індивідуальне навчання; програмоване навчання – автоматизоване, із заздалегідь складеною програмою.

2. *За характером змісту й структури:* технології навчання та виховання; світські та релігійні; загальноосвітні та професійно зорієнтовані; монотехнології – навчально-виховний процес будується на 1 пріоритетній ідеї, концепції, принципі; комплексні (політехнології) – комбінуються з елементів монотехнологій.

3. *За категорією тих, хто навчається:* масова (традиційна) шкільна технологія; технології випереджальної освіти (поглиблене вивчення предметів, спеціальна освіта, навчання у профільних класах і навчальних закладах та ін.); технології компенсаторного навчання (педагогічної корекції, підтримки, «вирівнювання»); віктимологічні (сурдо-, тифло-, олігофренопедагогіка); технології роботи з важковиховуваними; технології роботи з обдарованими школярами.

4. *За підходом до дитини:* авторитарні (педагог – суб'єкт навчально-виховного процесу, а дитина – лише об'єкт); дидактоцентричні (суб'єкт-об'єктні відносини). Пріоритет навчання над вихованням. Найважливіші чинники формування особистості – дидактичні засоби; ООТ – у центрі особистість дитини з її потребами; дитина – суб'єкт пріоритетний. Такі технології ще називають антропоцентричними. У рамках ООТ виокремлюються: гуманістично-особистісні технології – гуманістична сутність, спрямованість на підтримку особистості; технології співробітництва реалізують демократизм, рівність, партнерство в суб'єкт-суб'єктних відносинах педагога й дитини. Вчитель та учні спільно визначають мету, зміст, дають оцінки, перебувають у стані співробітництва, співтворчості; технології вільного виховання – акцент на забезпеченні свободи вибору та самостійності. При здійсненні вибору дитина якнайкраще реалізує позицію суб'єкта, досягаючи результату від внутрішніх потреб, а не від зовнішнього впливу; езотеричні технології ґрунтуються на вченні про езотеричне (несвідоме, підсвідоме) знання – істину та шляхи, що ведуть до неї. Педагогічний процес – не повідомлення, не спілкування, а долучення до Істини. В езотеричній парадигмі сама людина (дитина) стає центром інформаційної взаємодії зі світом.

5. *За напрямом модернізації наявної традиційної навчально-виховної системи:* педагогічні технології на основі гуманізації та демократизації

відносин. Пріоритет на особистісні відносини – індивідуальний підхід, демократизація управління та гуманістична спрямованість змісту (педагогіка співробітництва, технологія Ш. Амонашвілі); педагогічна технологія на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів; технологія навчання за допомогою опорних конспектів В. Шаталова; альтернативні педагогічні технології (вальдорфська педагогіка Р. Штайнера та ін.); природовідповідні, у яких використовуються методи народної педагогіки. Ґрунтуються на природних процесах розвитку дитини; комплексні технології авторських шкіл (політтехнології).

6. *За способами, методами, засобами навчання:* репродуктивні; пояснювально-ілюстративні; технології проблемного навчання; ігрові технології; технології розвивального навчання.

7. *За провідним чинником психічного розвитку:* біогенні; соціогенні; психогенні; ідеалістські.

8. *За рівнем застосування:* загальнопедагогічні; предметні, галузеві; локальні, модульні, вузькометодичні.

9. *За організаційними формами:* класно-урочні; альтернативні; академічні; клубні; індивідуальні; групові (колективний спосіб навчання); технології диференційованого навчання.

10. *За орієнтацією на особистісні структури:* інформаційні (з формування ЗУН – знань, умінь і навичок з окремих дисциплін); операційні (з формування СРД – способів розумових дій); саморозвитку (СКМ – система самокеруючих механізмів особистості); технології емоційно-художні та емоційно-моральні (СЕМ – формування сфери естетичних і моральних відносин); прикладні (СДП – формування дієво-практичної сфери); евристичні (організація процесу продуктивного творчого мислення; розвиток творчих здібностей; колективний метод розв'язання складних проблем («мозковий штурм»)).

11. *За концепцією засвоєння:* асоціативно-рефлекторні (провідну роль відіграють комбінації елементарних асоціацій – відчуттів, уявлень, найпростіших почуттів); розвивальні; інтеріоризаторські (сприяють перетворенню зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні, ідеальні дії;

дають змогу людині оперувати образами предметів, яких у певний час немає в її полі зору, подумки пересуватись у минуле, майбутнє, у просторі тощо); біхевіористські (провідною є поведінка; психіка, свідомість не визнаються провідними властивостями мозку; розроблялись на початку – у середині ХХ ст.); гештальт-технології (в основі – цілісність та якісна своєрідність кожного психічного процесу; структури сприйняття визначаються не речами, а власними законами сприйняття; ціле = «структура» = «гештальт»); ці технології набули поширення на початку ХХ ст.; сугестивні (навчання на основі емоційного навіювання у стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування); нейролінгвістичне програмування.

12. *За філософською основою*: матеріалістичні, ідеалістські; діалектичні, метафізичні; наукові, релігійні; гуманістичні, антигуманні; антропософські, теософські; прагматичні, екзистенціалістські; вільного виховання, примушування тощо [3, с. 15–19].

Під час конструювання технологічного компонента системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення ми відібрали ті технології, форми, методи, які відповідають змістовим компонентам професійної підготовки – ціннісно-мотиваційному, науково-теоретичному, операційно-практичному, індивідуально-особистісному, а отже, за класифікаційною ознакою «за характером змісту і структури» (Г. Селевко).

### **Особистісно зорієнтовані технології**

Особистісно зорієнтовані технології навчання досліджували: К. Абульханова-Славська, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Давидов, І. Зязюн, В. Кремень, А. Петровський, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, В. Столін, Т. Титаренко та ін. Науковцями розроблена парадигма особистісно зорієнтованої технології навчання, що складається з таких елементів, як: особистісно зорієнтований підхід у навчанні (І. Якиманська), особистісно зорієнтований підхід у вихованні (І. Бех, Є. Бондаревська), філософсько-психологічне обґрунтування особистісно зорієнтованого підходу (С. Подмазін, В. Рибалка). Ними доведено, що особистісно зорієнтоване навчання сприяє вирішенню ключових проблем гуманізації освіти, підвищення престижу освіти,

розвитку в особистості стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно навчатися.

Особистісно зорієнтована технологія навчання – це процес утвердження особистості як вищої цінності буття, що можливий за умови пробудження в особистості потреб у самореалізації та самовдосконаленні. Центром навчання є особистість, її самобутність, самоцінність [208]. Суть цієї технології полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі на основі використання суб'єктивного досвіду кожної особистості й поваги до неї [43].

Об'єктивною метою впровадження особистісно зорієнтованої технології є процес психолого-педагогічної допомоги людині в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні; створення умов для виховання й навчання моральної, спрямованої на самовдосконалення особистості.

Завданнями особистісно зорієнтованого підходу в навчанні є: розкриття та розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної особистості; максимальний вияв, ініціювання, використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду; допомога особистості в пізнанні себе, самовизначенні та самореалізації, уникнення формування попередньо заданих якостей; формування культури життєдіяльності, що дає змогу продуктивно вибудовувати власне життя, правильно визначати його лінію [51].

В. Бучківська вважає, що реалізація особистісно зорієнтованого підходу можлива за таких умов:

1) психологічні: розвивати рефлексію здобувачів освіти, уміння осмислювати й оцінювати власні вчинки, прогнозувати їхні наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності та способів досягнення мети; формувати розуміння відповідальності за свій вибір;

2) методичні: гармонізувати бажання й цілі виховання, навчання з його можливостями й вимогами; забезпечувати особистий контакт здобувача освіти й викладача на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивувати діалогічні форми педагогічної взаємодії, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; спонукати до взаємодії з людьми в різних видах

діяльності;

3) професійно-педагогічні: розвивати емпатію як визначальну якість педагога, що забезпечує особистісно зорієнтоване навчання й виховання; уміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість, бачити в кожній особистості неповторну індивідуальність і, спираючись на її емоційну сферу, розвивати гуманістичні почуття; створювати ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; здійснювати діяльність у багатоваріативних гнучких формах, які відповідають віковим особливостям та особливостями соціального, а також освітнього середовища [51].

О. Турянська виділяє таку систему методів особистісно зорієнтованого навчання [549, с. 763]:

1. Метод організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, спрямований на актуалізацію пізнавальних потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її академічного інтелекту.

2. Метод організації практичної діяльності здобувачів освіти, спрямований на актуалізацію практичних потреб, ставлень та здібностей особистості, на розвиток її практичного інтелекту.

3. Метод організації творчо-пошукової діяльності здобувачів освіти, спрямований на актуалізацію творчо-пошукових (креативних) потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її креативного інтелекту.

4. Метод організації ціннісно-смислової діяльності здобувачів освіти, спрямований на актуалізацію емоційних потреб, системи емоційно-ціннісних ставлень і емоційних здібностей здобувачів освіти, на розвиток її емоційного інтелекту.

5. Метод організації комунікативної діяльності здобувачів освіти (інтерактивний), спрямований на актуалізацію соціальних потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її соціального інтелекту.

В. Паламарчук визначає такі головні етапи здійснення діяльності: мотив → мета → об'єкт → зразок → операція → результат → корекція [334; 373].

Важлива роль в особистісно зорієнтованому навчанні відведена діалоговим лекціям, дискусіям, спеціальним тренінгам, організаційно-діяльнісним, імітаційним іграм, семінарам-тренінгам, розв'язанню проблемних

ситуацій тощо.

У практиці особистісно зорієнтованого навчання в середині кожного з методів мають бути застосовані такі етапи та прийоми їх реалізації:

1. Актуалізація психологічних потреб і життєвого особистісного досвіду здобувачів освіти викладачем, на засадах яких будуватиметься навчальна діяльність.

2. Мотивація навчальної діяльності здобувачів освіти, збудження їхнього ціннісного ставлення до неї, створення мотиву дії.

3. Цілеспрямовання навчальної діяльності здобувачів освіти викладачем, цілесприйняття здобувачами освіти.

4. Організація і навчальної діяльності здобувачів освіти викладачем, і відповідні прийоми здійснення цієї діяльності здобувачами освіти.

5. Перевірка й усвідомлення (самоперевірки й самоусвідомлення) рівня ефективності результатів діяльності, корекція та самовиправлення. Ці етапи здійснення діяльності є загальними (за своїми функціями) для всіх методів особистісно зорієнтованого навчання [549, с. 764–765].

### **Технологія саморозвитку**

Саморозвиток розуміють як потребу (нужду) та енергетично-інформаційну якість (С. Максименко); саморух, розвиток дитини внаслідок дії внутрішніх протиріч (Г. Костюк), суб'єкту активність людини, що проявляється через пізнання, перетворення й розвиток її зовнішнього і внутрішнього світів (В. Татенко); процес становлення, у якому людина бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях (Т. Титаренко); творчість, спрямовану на власну особистість (Б. Мастеров); свідоме, навмисне перетворення Я-реального в напрямі Я-ідеального (Г. Цукерман); здатність виходити за межі наявних форм буття та власних меж (С. Дерябо); перетворення людиною змістовних та функційних структур своєї психіки (В. Данченко).

У більшості джерел поняття «саморозвиток» використовують як рівнозначне, синонімічне поняттям «особистісний розвиток», «самовдосконалення», «особистісне зростання»; не розведено поняття керованого (усвідомленого) та некерованого (спонтанного) саморозвитку. Розвести поняття «особистісний розвиток» і «саморозвиток» нам дозволило



визначення саморозвитку, запропоноване Г. Селевком.

Автор технології саморозвитку особистості здобувача освіти тлумачить саморозвиток як процес керування особистістю власним розвитком, під час якого цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності. Якщо внутрішні психічні процеси, що призводять до особистісного розвитку людини, відбуваються на неусвідомленому рівні (фізіологічно обумовленому, емоційному, підсвідомому, неконтрольованому), такий процес, за Г. Селевком, визначаємо як неусвідомлений саморозвиток (тобто такий, що відбувається сам по собі, незалежно від волі людини). Коли ж у процесі задіяно свідомість, мислення, засвоєння досвіду відбувається на усвідомленому рівні та супроводжується прийняттям рішень, необхідно говорити про усвідомлений саморозвиток та різні форми його прояву: самовиховання, самозміну, самокерування, самопобудову, самовдосконалення [541].

Н. Тимошенко, Д. Кузьменко виокремили компоненти технології саморозвитку: «мета (бажаний стан об'єкта, на досягнення якого спрямовується діяльність); завдання (дії, які належить здійснити для досягнення мети), а також алгоритм як система послідовних дій (уважали, що це найбільш характерна ознака технології)». Ними з'ясовано процедури та поетапність їх виконання. Зазначено, якими завданнями визначаються технології. Довели, що кожен етап передбачає використання кількох методів.

Технологія саморозвитку особистості складається з трьох етапів (підготовчого, основного, підсумкового) та передбачає впровадження сукупності форм (консультації, просвітницького тренінгу) та методів (анкетування, співбесіди) [204; 543].

### **Тренінгові технології**

На думку П. Бавіної, «тренінгові технології» – це спеціально організовані й розгорнуті в часі процедури навчання, під час яких реалізується вся система взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв'язку і корекції. Це технології, які доцільно розглядати в контексті діяльнісного навчання. Вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а

головне, є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання [15, с. 15]. Зазначимо, що тренінгові технології є важливим складником інтерактивного навчання. Спілкування учасників у ході тренінгу охоплює два складники: зміст і процес. Зміст тренінгу – це тематика, що вивчається під час роботи. Процес тренінгу – це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яку атмосферу створюють, які ролі відіграють, як впливають один на одного.

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми, заради якої вона зібралася. Тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал студента: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо [105].

Тренінг має мету: інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та вмінь; опанування нових технологій у професійній сфері; зменшення чогось небажаного (проявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо); зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, які впливають на розв'язання цих проблем; активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти [105].

Тренінг має складники: тренінгова група; тренінгове коло; спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу; тренер; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінювання ефективності тренінгу. Вони можуть бути спрямовані на: набуття загальнонавчальних навичок та вмінь; формування навичок співпраці на засадах толерантності; формування навичок аналізу першоджерел та додаткової літератури; формування навичок логічного мислення, аналізу, вибору й презентації інформації або результатів самостійної роботи; опанування новими формами навчальної діяльності; формування

позитивного ставлення до себе та до інших; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем. Практикується використання таких видів тренінгових вправ: організаційні; мотиваційні; комунікативні; креативні; розвитку когнітивних процесів; рефлексивні [105].

Сьогодні існує безліч варіантів класифікацій тренінгів на види. За критерієм кінцевого впливу на особистість Н. Лук'янчук [239] виокремлює такі види тренінгу: психологічний та психотерапевтичний, педагогічний, соціально-психологічний, бізнес-тренінги та методичний. Л. Бондарєва визначає такі різновиди навчального тренінгу: соціально-психологічний, тренінг особистісного зростання, корпоративний тренінг, відеотренінг [478]. Згідно з дослідженням Г. П'ятакової, Н. Заячківської [329] у практиці роботи ЗВО найбільшого поширення набули такі види тренінгу: тренінг партнерського спілкування; тренінг сензитивності; тренінг креативності. Відтак, Т. Цюман виокремлює особливий вид тренінгової роботи – соціально-просвітницький, який власне розрахований на: підготовку фахівців, навчання спеціалістів, які працюють з молоддю у сфері освіти, інформаційних технологій, розваг та ін.; оволодіння знаннями; формування вмінь та навичок, які сприятимуть усвідомленому вибору варіантів поведінки; розвиток установок на усвідомлення потреб і мотивів. Ідеї соціально-просвітницького тренінгу ґрунтуються на ідеях П. Фрейре, а саме: освіта базується на «банківському» підході (інформація зберігається в пасивних куточках пам'яті й видається за потреби); освіта повинна сприяти в умінні формулювати запитання, давати відповіді на них та знаходити шляхи їх розв'язання; освіта повинна відповідати потребам людини та її життєвому досвіду; освітній процес – це процес обміну і діалогу [130].

Метод «рівний-рівному» – це освітній метод, завдяки якому в процесі комунікативної діяльності між здобувачами освіти відбувається обмін знаннями й уміннями, що, своєю чергою, сприяє формуванню достовірних знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій. Перевагами використання такого методу є те, що здобувачі освіти більше часу спілкуються один з одним, глибше розуміють потреби свого оточення, більше довіряють один одному, готові на розуміння й наслідування поведінки [272].

### **Ігрові технології**

Проблеми ігрових технологій навчання були предметом вивчення таких науковців, як: І. Абрамушкіна, А. Богуш, О. Близнюк, К. Валуєва, Л. Грецак, А. Деркач, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Олійник, Л. Панова, В. Скалкін, Н. Скляренко, Т. Шкваріна, С. Щербак, П. Щербань та ін.

Ігрова технологія – спеціально вибудована система чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання. До поняття «ігрові технології» Г. Селевко включає досить широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних ігор. Г. Селевко та його послідовники – М. Буланова-Топоркова, В. Кукушин – головну відмінність убачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в явному вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю [458].

Учений виділяє структуру гри як діяльності та як процесу. До структури гри як діяльності включає: постановку мети; планування; реалізацію мети; аналіз результатів. До структури гри як процесу – ролі, які взяли на себе гравці; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове використання предметів, заміщення реальних речей ігровими; реальні відносини між гравцями; сюжет (зміст) – сфера діяльності, умовно відтворювана в грі [458].

Ігрова діяльність виконує такі функції: комунікативну (засвоєння діалектики спілкування); розважальну (розважити, пробудити цікавість); самореалізації в грі як полігоні людської практики; ігротерапевтичну (подолання різних труднощів, що виникають в інших видах діяльності); діагностичну (виявлення відхилень від норм поведінки, самопізнання в процесі гри); функцію корекції (внесення позитивних змін у структурі особистих показників); міжнаціональної комунікації (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціалізації (включення в систему суспільних відносин) [343].

Більшості ігор притаманні чотири головні риси: вільна розвивальна діяльність за вибором особистості задля задоволення самою діяльністю; творчий, більш імпровізований, характер; емоційність діяльності, суперництво, конкуренція; наявність прямих правил, що відображають зміст гри, логічну

послідовність її розвитку.

У структуру гри як діяльності входить планування, реалізація мети, аналіз результатів, у яких особистість реалізує себе як суб'єкта.

Ігри поділяють за видом діяльності на фізичні (рухові), інтелектуальні (розумові), трудові, соціальні та психологічні [147].

За характером педагогічного процесу виділяють такі групи ігор: а) навчальні, тренувальні, контролювальні та узагальнювальні; б) пізнавальні, виховні, розвивальні; в) репродуктивні, продуктивні, творчі; г) комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні та ін.

За характером ігрової методики ігри поділяються на: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та ігри-драматизації.

Специфіку ігрової технології значною мірою визначає ігрове середовище: розрізняють ігри з предметами і без предметів, настільні, кімнатні, вуличні, на місцевості, комп'ютерні та із ТЗН, а також з різними засобами пересування [457].

### **Евристичні технології**

Проблемі реалізації ідей евристичного навчання присвячено праці Г. Альтшуллера, Г. Балка, В. Бевза, М. Бурди, К. Власенко, І. Гончарова, І. Горчакова, М. Ігнатенко, М. Кларіна, Ю. Колягіна, Л. Ларсона, М. Лазарева, І. Лернера, А. Хуторського та ін..

Евристичні технології навчання (від гр. *heuresko* «я знайшов») припускають *освоєння знання «через відкриття»*.

В евристичній технології мету формулюють студенти самостійно або за допомогою викладача. Вона виходить із внутрішньої потреби, мотиву і тоді мета зазвичай одна – «засвоєння, привласнення досліджуваного змісту теми» [562, с. 257]. Потім спільно визначаються завдання, які потрібно вирішити, щоб засвоїти тему, тобто досягти мети. Це можуть бути, наприклад, такі завдання: «про що дізнатися, що відтворити, зрозуміти; у чому сутність досліджуваного; чого навчитися; як і де застосовувати вивчений зміст» та ін. [562, с. 257].

Головні ознаки евристичної технології навчання «через відкриття» такі.

1. Відсутня жорстка предметна організація змісту навчання: навчальні програми варіативні і включають *інтегрований зміст*. Дуже важливою

особливістю евристичної технології є так зване «відкрите знання» – неоднозначне, різноманітне. Викладач, що пропонує завдання «відкритого типу», може знати два-три варіанти вирішення, а здобувачі освіти запропонують ще кілька, або виявиться, що пізнавальна задача взагалі не має однозначного вирішення.

2. Здобувачі освіти об'єднуються в групи різного складу («пари», «трійки», «п'ятірки»). Групи можуть змінюватися зі зміною діяльності або бажанням здобувачів освіти й навіть бути різновіковими.

3. Освоєння навчального змісту відбувається у спільній діяльності викладача і здобувачів освіти та будується за *певною логікою*: створення проблемної ситуації (відчуття утруднення); його виявлення й визначення проблеми; пропозиція можливого задуму вирішення проблеми (висування гіпотез); логічна перевірка гіпотез, деякі гіпотетичні висновки; спостереження й експеримент, які дозволять відкинути гіпотезу або прийняти логічні висновки.

4. У центрі уваги викладача – не конкретні знання, вміння й навички здобувачів освіти, а *їхній особистий досвід* вражень і переживань предметно-практичної діяльності, взаємодії і спілкування, *основних компетенцій особистості*.

5. Викладач займає *відкриту особистісну позицію*, різними засобами «прибирає» свою організувальну роль в освітньому процесі: здобувачам освіти надається свобода вибору (групи, змісту, темпу); виключається будь-яке примушення до навчання, прямий контроль і оцінювання в балах; спеціальна увага звертається на організацію рефлексії здобувачів освіти в навчальній діяльності [110].

Евристичними методами навчання є такі, результатом застосування яких завжди є створювана здобувачами освіти продукція: ідея, гіпотеза, текстове твір, картина, виріб, план своїх занять тощо.

До евристичних форм занять зараховують: евристичні заняття, евристичні олімпіади, евристичне занурення, ділові ігри, інтерактивні навчальні програми, очні та дистанційні проєкти, інтерактивні форми навчання; до евристичних методів: метод «уживання», метод смислового бачення, метод символічного бачення, метод образного бачення, метод «Якби ...», метод евристичних

запитань, метод гіперболізації, метод аглютинації, метод синектики (Дж. Гордон).

*Метод морфологічного ящика або метод багатовимірних матриць (ММЯ)* базується на принципі системного аналізу нових зв'язків і відносин, які проявляються в процесі матричного аналізу досліджуваної проблеми.

*Метод інверсії, або метод звернень, орієнтований* на пошук варіантів розв'язання творчого завдання в нових, несподіваних напрямках, найчастіше – протилежних традиційним поглядам і переконанням, які диктуються логікою і здоровим глуздом. Адже нерідко в ситуаціях, коли логічні прийоми, процедури мислення виявляються результатними, оптимальним є парадоксальний підхід до вирішення проблеми.

*Метод номінальної групи.* Структурована групова зустріч студентів (7 – 9 осіб), які не розмовляють між собою, а викладають ідеї на папері. Через деякий час відбувається структурований розподіл ідей. Один з учасників колективного прийняття рішень – реєстратор – записує ці ідеї в таблицю доти, доки всі учасники не сповістять, що в них ідей більше немає, при цьому ніякого обговорення не здійснюється.

*Програмно-рольовий метод генерування ідей.* У ньому особливого значення набуває взаємодія учасників, яких розподіляють за специфічними ролями або функціями. Зазвичай, це – «генератор ідей», «ерудит», «консультант зі спеціальних питань», «експерт» і «лідер команди», який повинен керувати всією роботою. Цей метод дає змогу групі студентів використовувати свої інтелектуальні можливості для швидкого та ефективного виконання завдання.

*Техніка ліквідації тупикових ситуацій.* Мета методу – знайти нові напрями пошуку, якщо очевидна область пошуку не дала прийняттого рішення.

*Метод примусових відносин (МПВ).* Відповідно до цього методу здійснюється пошук уявних асоціацій шляхом попарного зіставлення всіх елементів, які характеризують той чи той об'єкт [579].

*Метод емпатії (вживання)* означає «вчуття» людини в стан іншого об'єкта, «вселення» здобувачів освіти в досліджувані об'єкти навколишнього світу, спроба відчувати й пізнати його зсередини.

*Метод «Mind-Map» (Карта пам'яті)* є простою технологією запису

думок, ідей, розмов. Запис відбувається швидко, асоціативно. Тема знаходиться в центрі. Спочатку виникає слово, ідея, думка. Йде потік ідей, їхня кількість необмежена, вони все фіксуються, починаємо їх записувати зверху зліва й закінчуємо справа внизу. Метод є індивідуальним продуктом однієї людини або однієї групи. Висловлює індивідуальні можливості, створює простір для прояву креативних здібностей.

*Метод «Brain Storming» (Мозковий шторм).* Шляхом мозкового шторму здобувачі освіти називають усе, що вони знають і думають з озвученої теми, проблеми. Усі ідеї приймаються, незалежно від того, чи правильні вони, чи ні. Роль викладача – роль провідника, змушуючи здобувачів міркувати, при цьому уважно вислуховуючи їхні міркування.

*Метод списку властивостей.* Метод полягає в поділі предмета або ідеї на ключові складники властивості. Властивості предмета можуть включати його розмір, форму, смак, колір, вагу, запах, внутрішній зміст, упаковку і т.д. Визначення ключових властивостей і розкладання предмета за його властивостями дозволяє розглянути предмет більш детально і, працюючи з кожною властивістю окремо, провести новий більш досконалий продукт або ідею.

*Метод виключення зайвого.* Здобувачам освіти видаються три предмети, дії, цифри, поняття і т.п. і пропонується виключити зайве, пояснивши при цьому вибір. Цей метод має на увазі такий прийом розумової діяльності, як порівняння, дозволяючи, таким чином, більш детально пізнати і зрозуміти досліджуваний матеріал або проблему.

*Метод обліку поглядів інших людей.* Метод використовується в разі, коли аналізована проблема передбачає розгляд її з різних точок зору. Уміння поставити себе в позицію іншу людину і подивитися на проблему її очима дозволяє виявити аспекти проблеми, не враховані раніше.

*Метод заборонених слів.* Здобувачам освіти пропонується дати визначення предметів або ідей, але без використання поширених слів і словосполучень. Цей метод дозволяє розширити словниковий запас, а також тренує вміння знаходити аналогії й наводити приклади.

*Метод «гри з ідеєю».* Цей метод має на увазі різноманітні логічні ігри,



суттю яких є підготовка до розумової діяльності, своєрідна зарядка для мозку, у процесі якої освоюються стратегії розумової діяльності [109].

### **Інформаційно-комунікаційні технології**

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес досліджували В. Биков, О. Діденко, О. Глазунова, Д. Купрієнко, О. Нітенко, Н. Морзе, О. Спірін та ін.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це узагальнювальний термін, який включає всі технології для передачі інформації. Саме поняття «інформаційно-комунікативні технології» є досить широким і розуміється науковцями в різних варіаціях. Проте найбільш поширеною сентенцією є, зокрема, те, що комунікативні технології є раціонально організованим комплексом дій в інформаційному просторі з цілеспрямованого виробництва і поширення інформації задля впливу на визначену аудиторію. Комунікативні технології – «запланований вплив на цільові групи» [176].

Інформаційно-комунікативні технології можна визначити як комплекс дій, пов'язаних з обробкою, зберіганням та інтерпретацією інформації, внаслідок якого вона видозмінюється відповідно до потреб конкретного суб'єкта. У такому вигляді дані потрапляють у суспільний інформаційний потік, провокуючи певну (частіше за все передбачену та сплановану) реакцію аудиторії впливу. Інформаційно-комунікативна технологія – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, поширення інформації в інтересах її користувачів.

Інформаційно-комунікативна технологія – це технологія, яка використовує спеціальні способи, програмні та технічні засоби (кіно-, відео-, аудіозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією. Узагальнено, основні інформаційні технології, що використовуються в процесі викладання, можна поділити на три категорії: 1) інтерактивні (аудіовізуальні носії); 2) комп'ютерне навчання (включаючи засоби мультимедіа); 3) засоби телекомунікації (відеоконференції, форуми тощо).

Інформаційно-комунікаційні технології можуть бути згруповані таким чином: 1) *мережі* (телефон, стільниковий зв'язок, електрозв'язок (телеграф, телетайп)); 2) *термінали* (персональний комп'ютер, стільниковий телефон,

телевізор, ігрову приставку); 3) *послуги* (електронна пошта і пошукові системи).

На сьогоднішній день у ЗВО використовуються такі ІКТ: комп'ютер, мультимедійний проєктор, інтерактивна дошка, ноутбук, відеоманітофон, телевізор, а так само принтер, сканер, манітофон, фотоапарат, відеокамера. На сьогодні також з'явилися такі нові інтерактивні ресурси, які можуть допомогти викладачу при викладанні матеріалу:

1. Інтерактивний стіл. Становить багатокористувацький інтерактивний інструмент для одночасної роботи кількох студентів, сприяє спільній роботі та розвитку навичок вирішення проблем і прийняття спільних рішень.

2. Інтерактивна дошка підтримує одночасну роботу кількох студентів, кожен з яких може легко пересувати, масштабувати або обертати зображення на дошці.

3. Системи для інтерактивного оцінювання та тестування. Такі системи забезпечують миттєвий доступ до результатів тестування, що дає можливість викладачам своєчасно вирішувати виниклі труднощі й забезпечити високий рівень засвоєння матеріалу для кожного зі студентів. Дозволяє стежити за продуктивністю, контролювати результати навчання і співпрацювати для ефективного задоволення освітніх потреб кожного студента.

4. Засоби візуальної презентації та документ-камери. За допомогою документ-камери можна швидко перетворити зображення й відеоролики в навчальні матеріали, які можна анотувати і зберегти для майбутніх занять [456].

Зазначимо, що використання ІКТ в освітньому процесі закладу освіти є не самоцілью, а педагогічно виправданим підходом, що має розглядатися в плані педагогічних переваг порівняно з традиційними технологіями організації самостійної роботи.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій не зводиться до простої заміни «паперових» носіїв інформації електронними. Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість поєднувати процеси вивчення, закріплення й контролю засвоєння навчального матеріалу, які за традиційного навчання частіше всього є розірваними. Інформаційні технології дають можливість більшою мірою індивідуалізувати процес навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і

методів навчання. Також інформаційні технології сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення, дозволяють економити навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність сприяють кращому представленню, і, відповідно, кращому засвоєнню інформації.

Разом з тим інформаційно-комунікаційні технології не витісняють традиційні методи і прийоми, вони дозволяють наблизити методiku навчання до вимог сьогодення. З цією метою здійснюється розширення використання в освітній галузі нових інформаційних освітніх технологій, які базуються на сучасній комп'ютерній базі, нових інтерактивних методах: комп'ютерні навчальні програми, технічні засоби навчання на базі аудіо-, відеотехніки, дистанційні засоби навчання, телеконференції тощо.

### **Проектні технології**

Питання реалізації проектної технології навчання знайшли своє відображення в дослідженнях: К. Баханова, І. Дичківської, Дж. Дьюї, І. Єрмакова, Г. Ісаєвої, О. Любарської, Я. Пахомової, О. Пехоти, О. Пометун, В. Кіпатрика, Е. Коллінгса, Г. Селевка та ін.

Р. Галустов і Н. Зубов стверджують, що технологія проектів – це система навчання, гнучка модель організації освітнього процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення під контролем викладача нових товарів і послуг, які мають суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну значущість [82, с. 6].

На переконання К. Мелашенко, метод проектів – це педагогічна технологія, що передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи ту проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів [270].

У проектній технології виділяють критерії: 1) розвиток пізнавальних умінь і навичок студентів; 2) уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; 3) уміння самостійно конструювати свої знання; 4) уміння інтегрувати свої знання з різних галузей науки; 5) уміння критично мислити.

Технологія проектів орієнтована на самостійну діяльність здобувачів освіти (індивідуальну, парну, групову) у відведений для неї час (від кількох

хвилин до кількох тижнів, а іноді й місяців).

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення. Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значущість. Головними ознаками технології є самостійність студентів та використання ними дослідницьких підходів у проекті. Як сучасна інноваційна технологія «метод проектів» має сталий алгоритм проведення: визначення проблеми (визначення завдань, які впливають із дослідження) – висунення гіпотези вирішення завдань – обговорення методів дослідження – проведення дослідження – оформлення кінцевих результатів – аналіз отриманих даних – коригування – висновки [589, с. 194].

Розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові та рольові, інформаційні, практико орієнтовані. Дослідницькі проекти виконуються за логікою і структурою наукового дослідження та використовуються у процесі науково-пошукової діяльності. Творчі проекти відрізняє від інших відповідне оформлення результатів. Учасники рольових і ігрових проектів беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Інформаційні проекти спрямовані на збір даних про якийсь об'єкт, явище та узагальнення фактів; широко використовуються на семінарських заняттях. Практико орієнтовані проекти відрізняє чітко визначений із самого початку результат діяльності його учасників, обов'язково орієнтований на їхні соціальні інтереси. Такий проект потребує ретельно продуманої структури, сценарію діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чітких висновків, тобто участі кожного в оформленні результатів кінцевого продукту [476, с. 122].

Ураховуючи різні підходи до класифікації проектів у літературі, пропонуємо розрізняти їх за низкою параметрів: 1) складом учасників проектної діяльності: індивідуальні та колективні; 2) характером партнерських взаємодій між учасниками проектної діяльності: кооперативні, конкурсні; 3) способом реалізації міжпредметних зв'язків: монопредметні та міжпредметні; 4) за тривалістю: короткочасні, тривалі, довготривалі; 5) метою та характером проектної діяльності: дослідницькі, творчі, ігрові та рольові, інформаційні, практико орієнтовані.

При використанні проєктних технологій у процесі організації навчання у ЗВО студенти, працюючи в різноманітних групах та виконуючи різні соціальні ролі (лідер, виконавець, посередник та ін.), знайомляться з різними думками щодо певної проблеми. Студенти вчаться на власному досвіді й досвіді своїх товаришів проводити дослідження, прогнозувати й аналізувати кінцевий результат [589, с. 194].

### **Проблемні технології**

Технології проблемного навчання широко застосовується в умовах ЗВО, оскільки проблемна побудова занять вимагає особливої організації, потребує особливого вибору методів і прийомів навчання, впливає на структуру та зміст навчального матеріалу, що забезпечує творче засвоєння знань і способів діяльності та включає сполучення прийомів і методів викладання і навчання, яким притаманні основні риси наукового пошуку.

Технології проблемного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів і методів, що сприяють самостійному добуванню знань, їх застосовування в прийнятті рішень нових пізнавальних і практичних задач, а не одержання знань у готовому вигляді, вирішення задачі за зразком [238, с. 64; 580, с. 39].

Структурними елементами проблемного навчання (за П. Лузан) є такі методичні прийоми: актуалізація вивченого матеріалу; створення проблемної ситуації; постановка навчальної проблеми; побудова проблемної задачі; розумовий пошук і вирішення проблеми (формулювання гіпотези чи кількох гіпотез, заснованих на припущеннях і вже відомих фактах; доказ гіпотез, аналіз можливих помилок, пророкування природних наслідків з кожної гіпотези, узагальнення); перевірка рішення проблеми й повторення.

«Проблемна ситуація», «навчальна проблема» і «проблемна задача» – основні поняття цієї дидактичної технології.

*Проблемна ситуація* – усвідомлення суб'єктом труднощів, шляхи подолання яких вимагають пошуку нових знань, нових способів дій. Проблемна ситуація – джерело мислення. Але з цього не випливає, що всяке психологічне утруднення неодмінно спонукує мислення. Щоб проблемна ситуація стала джерелом мислення, вона повинна бути прийнята суб'єктом до рішення. А це

можливо, якщо в суб'єкта є достатні вихідні знання, що відповідають предметному змісту ситуації.

*Навчальна проблема* – це проблемна ситуація, прийнята суб'єктом до вирішення на основі наявних у нього засобів (знань, умінь, досвіду пошуку). Навчальна проблема зазвичай виражається у формі запитання. Ознаки навчальної проблеми: наявність проблемної ситуації, визначена готовність суб'єкта до пошуку рішення, можливість неоднозначного рішення.

*Проблемна задача* – це навчальна проблема, розв'язувана за визначених умов чи параметрів.

Будь-яка навчальна проблема і проблемна задача є штучною дидактичною конструкцією, оскільки вони спеціально будуються з навчальною метою [171, с. 170–171].

Існують різні класифікації методів проблемного навчання відповідно до мети навчання.

*За способом вирішення проблемних завдань* виділяють чотири методи: 1) проблемний виклад (викладач самостійно ставить проблему і самостійно вирішує її); 2) спільне навчання (викладач самостійно ставить проблему, а рішення досягається спільно із здобувачами освіти); 3) дослідження (викладач ставить проблему, а рішення досягається здобувачами освіти самостійно); 4) творче навчання (здобувачі освіти самостійно формулюють проблему і знаходять її рішення).

М. Махмутов залежно від *способу подання навчального матеріалу (проблемних ситуацій) і ступеня активності здобувачів освіти* виділив:

1) *метод монологічного викладу* – використовується для того, щоб передати значний обсяг інформації, а сам навчальний матеріал при цьому не змінюється. Ураховуючи об'єктивні труднощі здобувачів освіти із засвоєння матеріалу, викладач не створює, а забезпечує мінімальне окреслення проблемних ситуацій з метою підтримки інтересу в здобувачів освіти. В умовах проблемної ситуації форма викладу – розповідь, лекція;

2) *метод міркування* – до монологу викладача додаються елементи міркування. Викладач, визначаючи наявність проблемних ситуацій, показує, як висувалися різні гіпотези при вивченні тієї чи тієї проблеми [263]. Форма

викладу – бесіда, лекція;

3) *діалогічний метод викладу* – структура навчального матеріалу залишається такою ж, як і при використанні методу міркування, проте, зважаючи на обмеженість у часі освітнього процесу, зміст переданої інформації може бути скорочений. При використанні діалогічного методу замість питань, на які викладач самостійно дає відповіді, ставляться інформаційні питання, і до обговорення активно залучаються здобувачі освіти. Основні форми викладання – пошукова бесіда, розповідь;

4) *евристичний метод навчання* – навчальний матеріал розділяється на окремі елементи, у яких викладач додатково ставить пізнавальні завдання, які вирішуються безпосередньо здобувачами освіти. Формою реалізації цього методу є поєднання евристичної бесіди з вирішенням проблемних задач;

5) *дослідницький метод* – постановка питань учителем здійснюється не на початку того чи того елемента вивчення проблеми, а вже за підсумками її самостійного розгляду учнями, тобто діяльність учителя має не спрямовувальний характер, а оцінний, констатувальний. Дії учнів набувають більш самостійного характеру, вони додатково навчаються не тільки вирішувати проблему, а й стають здатними її виділити, усвідомити, сформулювати, що є більш цінним для розвитку особистості й формування наукового підходу мислення. За формою організації досліди можуть бути різноманітні: учнівський експеримент, екскурсія та збір фактів, бесіда з мешканцями міста, підготовка доповіді, конструювання та моделювання;

6) *метод програмованих завдань* – викладач здійснює розробку цілої системи програмованих завдань, у якій кожне завдання складається з окремих елементів. Ці елементи містять частину досліджуваного матеріалу або певний напрям, у рамках якого учень самостійно ставить і вирішує відповідні проблеми, регулює проблемні ситуації. Після вивчення одного елемента учень, зробивши самостійно відповідні висновки, переходить до наступного, причому доступність наступного етапу визначається правильністю висновків, зроблених на попередньому [332].

*За характером взаємодії й розподілу активності викладача та здобувачів освіти:*

1) *метод повідомлення* становить систему прийомів, які забезпечують повідомлення учителем фактів без додаткового їх пояснення, узагальнення та систематизації. Цей метод включає: розповідь викладача, заучування викладених викладачем фактів без аналізу й осмислення;

2) *пояснювальний метод* складається з системи прийомів, що включають повідомлення й узагальнення викладачем фактів з цього навчального предмета, їх опис і пояснення;

3) *репродуктивний метод* – система таких прийомів, як слухання й осмислення, сприйняття, спостереження, систематизація фактів, рішення типових задач, аналіз;

4) *інструктивний метод* – викладач інструктує здобувачів освіти щодо того, що і як потрібно робити;

5) *пояснювально-спонукальний метод* – поєднання прийомів пояснення і спонукання здобувачів освіти до самостійних дій пошукового характеру;

6) *частково-пошуковий метод* передбачає поєднання сприйняття здобувачем освіти пояснень викладача з його власною пошуковою діяльністю;

7) *спонукальним методом* викладання називається діяльність викладача, яка спонукає активну розумову діяльність здобувача освіти;

8) *пошуковий метод* навчання представляє розумові дії з формулювання проблеми і знаходження шляху її вирішення [332].

### **Кейс-технології**

Використанням кейс-технологій під час викладання різних дисциплін (освітніх компонентів) займалися Т. Бердта, В. Давиденко, Г. Каніщенко, Дж. Маан, Е. Михайлова, Р. Прінг, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, Н. Тітова, П. Шеремета, В. Чуб та ін.

Кейс-технології – це використання конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень.

Суть кейс-методу (*case study*) – методу ситуаційного аналізу – полягає в тому, що тим, хто навчається, пропонується осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої водночас відображає не тільки якусь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти для її розв'язання.



Основне у викладеній проблемі те, що вона не має однозначних рішень [127, с. 7].

*Цілі кейс-технологій:* 1) аналіз інформації (самостійно та у складі групи); 2) пошук ключових проблем запропонованого завдання; 3) пошук відомостей, які необхідні для вирішення завдання; 4) пошук та оцінка альтернативних шляхів розв'язання завдання; 5) обрання найкращого рішення і складання плану дій.

До кейс-технологій належать:

- *метод ситуаційного аналізу* – спільними зусиллями групи здобувачів освіти проаналізувати виниклу ситуацію, розробити практичне рішення, закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів, вибір кращого з них у контексті поставленої проблеми;

- *метод інциденту* – полягає в тому, що здобувач освіти повинен сам відшукати потрібну інформацію для ухвалення рішення з цієї проблеми;

- *метод розбору ділової кореспонденції* – передбачає здобуття кейсу з детальним описом ситуації: пакет документів, що допомагають знайти вихід із складного становища і питання, які дають змогу знайти рішення;

- *ігрове проектування* – процес створення або вдосконалення об'єктів. Ігрове проектування може включати проекти різного типу: дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний;

- *метод ситуаційно-рольових ігор* – у вигляді інсценування створити правдиву історичну, правову, соціально-психологічну ситуацію і потім дати можливість оцінити вчинки й поведінку учасників гри;

- *метод дискусії* – обмін думками з якого-небудь питання відповідно до більш-менш певних правил процедури [338].

*Основні етапи кейс-технологій:* пред'явлення кейсу викладачем; 2) індивідуальне вивчення кейсу кожним членом групи; 3) розробки варіантів індивідуальних рішень; 4) обговорення варіантів індивідуальних рішень у кожній підгрупі; 5) підготовка до обговорення й дискусії.

Виділяють такі типи кейсів:

*Кейс-випадок* – це короткий кейс, який розповідає про окремий випадок. Його можна використовувати під час заняття для того, щоб проілюструвати певну ідею або порушити питання для обговорення. Цей кейс можна прочитати

дуже швидко, і тому учням не треба готуватися вдома.

*Кейс-вправа* – надає учню можливість застосувати на практиці здобуті навички. Найчастіше використовується там, де необхідно провести кількісний аналіз.

*Кейс-ситуація* – класичний кейс, що вимагає від учня аналізу ситуації. У ньому найчастіше ставиться запитання: «Чому ситуація набула такого розвитку і її можна вирішити?» [170].

### **Технологія професійного портфоліо**

Портфоліо – набір робіт здобувачів освіти з певної проблеми, теми, дисципліни або всього курсу навчання. Технологія портфоліо розглядається як технологія аутентичного оцінювання, оскільки застосування її дозволяє не стільки виявити об'єктивний рівень володіння знаннями, уміннями й навичками, скільки побачити реальний інтерес до предмета, відзначити позитивний мотив навчання, рівень дослідницьких умінь, а також труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, загальнокультурний рівень здобувача освіти.

Портфоліо є розгорнутим звітом здобувача освіти й за своєю суттю – авторським, особистісно зорієнтованим, оскільки містить елементи самореалізації, показує особистісне зростання студента, демонструє його функційну грамотність не тільки в певній освітній сфері, але й у здатності успішно інтегруватися в культуру певної епохи, розуміння, відчуття свого місця в ній [285, с. 83].

Види портфоліо (за І. Галковською):

- **за метою:** 1) портфоліо – власність; 2) портфоліо – звіт;
- **за змістом:** 1) портфоліо досягнень (найбільший акцент робиться на документи, які підтверджують успіхи в тій чи тій діяльності); 2) проблемно орієнтований портфоліо (робота фахівця над індивідуальною науково-методичною проблемою); 3) тематичний портфоліо (акцент зроблено на представлення творчих робіт в одній або кількох сферах діяльності); 4) презентаційний портфоліо (представлення основних результатів роботи за певний проміжок часу); 5) комплексний портфоліо (містить елементи перерахованих вище портфоліо) [274, с. 10];
- **за характером і структурою представлених матеріалів:**

1) портфоліо робоче (містить колекцію робіт, матеріалів, зібраних за певний період часу); 2) портфоліо процесу навчання (відображає всі етапи навчання загалом, процесу сформованості індивідуального рівня компетентностей у процесі навчання, автентичність самооцінки); портфоліо показове (відображає найкращі роботи, всебічно їх представляючи в різних формах) [371].

Портфоліо може мати таку структуру:

- портрет – паспорт – персональний блок. Цей розділ характеризує особистість власника портфоліо. Тут розміщено основну інформацію про власника, фотографії, автобіографію, резюме, інформацію й документи про захоплення, інтереси, супроводжувальний лист, а також зміст, який розкриває призначення й наповнення портфоліо;

- колектор – індивідуальна освітня карта. У цьому розділі збираються результати тестувань, підсумкових атестацій, атестати, дипломи, інформація про навчальні заклади тощо;

- робочі матеріали. Тут формується банк ідей, реалізованих проєктів, вибудовуються плани на майбутнє: програма діяльності, есе, роздуми; фіксується корисна інформація (покликання на ресурси Інтернету, різні джерела інформації, висловлювання відомих людей тощо);

- досягнення, офіційні документи, відгуки. У цей розділ збираються всі документи, які підтверджують наявність результатів у різних сферах діяльності. Це можуть бути сертифікати й дипломи, залікові книжки, відгуки, свідоцтва про закінчення курсів, грамоти тощо [371].

**Модульно-рейтингова технологія навчання** – це цілісний алгоритм організації повного засвоєння знань та вмінь за модульним принципом з дотриманням психолого-педагогічних і кібернетичних вимог до освітнього процесу та рейтинговим підсумуванням результатів навчання за семестр, рік і весь період навчання [483].

Виділяють групи методів модульно-рейтингової технології навчання, це методи стимулювання та мотивації, а саме: *методи формування інтересу до навчання, почуття обов'язку та відповідальності*, які можна зреалізувати, використовуючи пізнавальні ігри, навчальні дискусії, методи емоційного стимулювання та ін. *Методи організації та здійснення навчальних дій та*

*операцій* – перцептивні, логічні, гностичні – методи навчального заохочення, осуду, висунення навчальних вимог та ін. *Методи контролю та самоконтролю* у вигляді усного, письмового, лабораторного, комп'ютерного контролю та самоконтролю [89].

Класифікація методів модульного навчання:

1. Інформаційні методи навчання (лекція, розповідь, консультування, бесіда, демонстрація, самостійна робота з книгою, навчальною програмою і ін.).
2. Операційні методи навчання (алгоритм, лабораторні вправи, програмований опит, робота на тренажері та ін.).
3. Пошукові методи навчання (дискусія, ділова гра, мозковий штурм, рішення творчих задач та ін.) [636].

### **Діалогові технології**

Діалогові технології – сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня: (учень – учитель, учень – автор, учитель – автор тощо). Діалогові форми є найбільш поширеними серед інших сучасних технологій. Особливість сучасної освіти полягає в тому, що на практиці різні технології можуть активно й дуже результативно поєднуватися.

М. Кларін [174] виокремлює такі елементи діалогової технології: постановка цілей і їх максимальне уточнення; строга орієнтація всього ходу взаємодії на задані цілі; орієнтація ходу діалогу на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; завершальна оцінка результатів.

Педагогічна діалогова технологія у формуванні нових понять покликана виконати такі функції: когнітивну; креативну; рефлексивну [173]. Принципи педагогічної діалогової технології навчання: проблемності й оптимальності; поетапної циркуляції інформації; незавершеності діалогу; децентралізації; паралельної взаємодії [571].

Компоненти діалогової технології: комунікатор-викладач (той, хто задає смислову спрямованість діалогу); мотив і мета освіти (те, що повинно породжувати в діалозі бажання здобувача освіти вербалізувати особливий сенс); зміст (потенційне поле «кристалізації» сенсів); код комунікації (усний або

письмовий діалог); здобувач освіти – реципієнт (його мотиваційно-сміслові особливості).

### **Дослідницькі технології**

У дослідницькій технології формуються дослідницькі навички, досвід дослідження як метод і сутність наукового пізнання; навчання сприяє не суто засвоєнню знань як узагальнень, прийнятих у цей момент, а оволодінню самим процесом, у якому створюються й перевіряються дані узагальнення.

За цільовим призначенням виокремлюють такі види наукових досліджень:

– *фундаментальні*, що мають найвищий ступінь невизначеності. Результатом цих досліджень є відкриття нових явищ і законів, які відбуваються в навколишньому середовищі, розширення наукових знань про суспільство та їх застосування в практичній діяльності;

– *прикладні*, що передбачають пошук нових або вдосконалення вже відомих явищ та законів природи, мета яких полягає у використанні одержаних результатів у практичній діяльності людини і суспільства.

Наукове дослідження умовно поділяють на такі етапи: 1) емпіричний; 2) теоретичний. Емпіричний етап наукового дослідження пов'язаний із отриманням та первісним опрацюванням матеріалу, процесом накопичення фактів, описом мовою науки, класифікацію за різними критеріями та виявленню основної залежності між ними. Теоретичний етап дослідження пов'язаний із глибоким аналізом наукового фактажу, перевіреного, усвідомленого та зафіксованого мовою науки, проникненням у суть явищ, формулюванням його в якісній і кількісній формах, обранням принципу дії та рекомендацій щодо практичного впливу на ці явища [601].

Основні методи наукового дослідження: 1) емпіричні, 2) теоретичні, 3) загальнонаукові. Багатоманітність людської діяльності обумовлює множинність методів наукового дослідження, які можна класифікувати за різними критеріями.

Досить поширеним є поділ основних типів методів за двома ознаками: метою і способом реалізації: 1) первинні методи, що використовуються з метою збору інформації, вивчення джерел, спостереження, опитування та ін. 2) вторинні методи використовуються з метою обробки та аналізу отриманих

даних – кількісний та якісний аналіз даних, їх систематизація, шкалювання та ін.

За ознакою способу реалізації розрізняють: 1) логіко-аналітичні (методи дедукції та індукції); 2) візуальні (графи, схеми, діаграми, картограми та ін.); 3) експериментально-ігрові методи (стосуються реальних об'єктів, які функціують у конкретній ситуації і призначаються для прогнозування результатів).

Залежно від ролі й місця в процесі наукового дослідження розрізняють методи: 1) формальні (методи формальної та математичної символічної логіки); 2) змістові (філософські, загальнонаукові, спеціально-наукові). Виокремлюють також емпіричні і теоретичні, фундаментальні та прикладні, методи дослідження та методи викладення результатів.

Отже, у сучасних умовах успішно використовують багаторівневу класифікацію методів наукового дослідження, відповідно до якої за ступенем загальності та сферою застосування методи наукового пізнання поділяються на: 1) загальнофілософські, 2) загальнонаукові (а) методи емпіричного дослідження: спостереження, опису, вимірювання, експеримент; б) методи теоретичного дослідження: формалізація, аксіоматизація, гіпотетично-дедуктивний метод; в) загальнологічні методи наукового дослідження: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, індукція, дедукція, аналогія, класифікація), 3) спеціально-наукові, 4) дисциплінарні, 5) міждисциплінарні [326].

### **Розвивальні технології**

Мета розвивального навчання – формування теоретичної свідомості й мислення, узагальнених способів розумових дій, відтворення в навчальній діяльності логіки наукового пізнання, становлення здобувача освіти як суб'єкта різноманітних видів і форм людської діяльності.

Технологія розвивального навчання залучає здобувача освіти до самостійної пошукової квазидослідницької діяльності, що свідомо сприймається як особиста мета. В умовах розвивального навчання цілеспрямована навчальна діяльність організовується не від конкретного до загальноабстрактного, як за традиційної моделі, а навпаки.

Технологія розвивального навчання дозволяє організувати навчально-

пізнавальну діяльність здобувачам освіти за такими принципами, які дають змогу кожному працювати самостійно, опанувати узагальнені прийоми розумової діяльності, розвивати свої творчі здібності.

Технології розвивального навчання включають:

- технологію інтерактивного навчання (спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність);

- педагогічну технологію (набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя й гарантують досягнення певної початкової мети через чітку визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат) [535].

Останній елемент технологічного компонента системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – **етапи** – було визначено як сукупність послідовних кроків: адаптивний (1 курс), формувальний (2, 3 курси), активно-творчий (4 курс), характеристики яких представлено в пункт 3.2.1 дисертації.

Отже, результатом цього пункту дослідження стала розгорнута характеристика компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (ціле-результативного, теоретико-методологічного, суб'єкт-об'єктного, середовищного, змістового, технологічного), що була обґрунтована та змодельована в підрозділі 3.1 роботи з метою подальшої експериментальної перевірки її ефективності.

До ціле-результативного компонента досліджуваної системи зараховано мету, завдання, результат професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Мету визначено як формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; результат – як професійну готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Теоретико-методологічний компонент системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення представлено як сукупність наукових підходів (аксіологічного, системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, середовищного, інформаційного, технологічного) в межах чотирьох рівнів методології дослідження (філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, технологічного) та принципів: загальних (науковості, свідомості й активності, систематичності й послідовності, гуманізації та індивідуалізації навчання, доступності, зв'язку освіти з практикою, єдності освітніх функцій) та специфічних (активності, партнерства та взаємодії, варіативності навчання, пріоритетності фундаментальної підготовки, професійної спрямованості).

Характеризуючи суб'єкт-об'єктний компонент, було представлено індивідуально-психологічний портрет об'єкта системи – майбутнього соціального педагога та соціального працівника – та професійний портрет основного суб'єкта системи – науково-педагогічного працівника.

Ретельна характеристика об'єкта системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників дозволила нам визначити основні індивідуально-психологічні якості майбутнього фахівця, які необхідно формувати у ЗВО: психофізіологічні та психічні якості – критичність і гнучкість мислення, емоційна стабільність, волюва рішучість; психологічні якості – ціле- й ціннісна спрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність.

Професійний портрет науково-педагогічного працівника як основного суб'єкта системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів було представлено як сукупність *загальнопрофесійних* (професійна та академічна кваліфікація відповідно до змісту освітніх компонентів освітньої програми як підсистема професійних знань, умінь та навичок, що ґрунтується на спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці викладача; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлень та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної



діяльності й поведінки; підсистема індивідуально-психологічних особливостей – поєднання різних структурно-функційних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості (цілеспрямованість, особистісний фаховий авторитет, комунікативність, самостійність та ентузіазм, умотивованість на ефективну педагогічну працю, спрямовану на формування соціально-правової компетентності студентів; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні); спеціалізованих вимог (усвідомленість значущості проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, потреба в цілеспрямованій підготовці студентів до цього напрямку роботи; обізнаність у міждисциплінарному характері соціальної роботи із вразливими категоріями населення; потреба у створенні розвивального освітнього середовища, яке сприятиме формуванню суб'єктної позиції студента; креативність у вирішенні завдань соціальної роботи із вразливими категоріями населення студентів (сформованість нестандартного мислення, інтуїції, володіння інноваційною стратегією та тактикою гнучкої адаптації до змін змісту та умов професійної діяльності); інноваційних вимог (потреба в самовдосконаленні, підвищенні рівня професійної майстерності, здатність до інновацій, володіння знаннями й навичками експерта з питань соціальної, соціально-педагогічної, психологічної роботи із вразливими категоріями населення; дослідника, порадирика в науково-методичних питаннях, членом команди з розробки принципово нових дисциплін (освітніх компонентів), фасилітатором навчальної та дослідницької діяльності; адміністратором, розробником навчальних проєктів, менеджером, фінансовим керівником проєктів, тьютором, фасилітатором, коучем).

Середовищний компонент системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення визначено як ту частину внутрішнього та зовнішнього соціального середовища ЗВО, яка володіє педагогічним та іншим потенціалом і може бути використана на користь генеральної мети системи – формування

готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

До внутрішнього середовища ЗВО було включено суб'єктів та структурні підрозділи ЗВО, які прямо або опосередковано беруть участь у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення:

До зовнішньої частини середовища включено різних суб'єктів – окремих індивідів, групи, соціальні інститути (владні, соціальні, освітні, виховні, психологічні, медичні, промислові, релігійні, громадські, благодійні та ін.), які, володіючи ієрархічними й однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для організації ефективної професійної підготовки та управління цим процесом на рівні регіону і територіальної громади, у яких знаходиться ЗВО.

Змістовий компонент системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення відображено у змісті освітньої діяльності ЗВО щодо формування в майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників компонентів професійної готовності: ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного.

Характеристику технологічного компонента системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення представлено описом провідних технологій, форм і методів освітнього процесу в межах чотирьох складників професійної готовності, зокрема: особистісно зорієнтованої технології, технології саморозвитку, тренінгової технології, ігрової технології, евристичної технології, інформаційно-комунікаційної технології, проєктної технології, проблемної технології, кейс-технології, технології професійного портфоліо, модульно-рейтингової технології навчання, діалогової технології, дослідницької технології, розвивальної технології.

Також було схарактеризовано етапи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: адаптивний (1 курс), формувальний (2, 3 курси), активно-творчий (4 курс).

Отже, охарактеризувавши компоненти системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, змодельованої в попередньому підрозділі, ми наблизили її до подальшої реалізації в межах дослідно-експериментальної роботи, опису якої буде присвячено 4 розділ.

### **Висновки до розділу 3**

У третьому розділі дисертаційної роботи теоретично обґрунтовано, розроблено й схарактеризовано систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

1. Спираючись на концептуальні положення теорії систем та педагогічних (соціально-педагогічних) систем, систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення визначено як цілісну, упорядковану, взаємозумовлену сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний), спрямовану на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

2. Теоретичне обґрунтування та характеристика компонентів системи дозволили сформулювати повне уявлення про її зміст.

*Ціле-результативний компонент* визначає мету – формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, яка є системоутворювальним чинником, реалізується на трьох рівнях (мега-, макро-, мікро-) та знаходить своє втілення в конкретному результаті – професійна готовність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

*Теоретико-методологічний компонент* представлено *методологічними підходами* на чотирьох рівнях методології (філософському, загальнонауковому,

конкретно-науковому, технологічному): аксіологічним, системним, діяльнісним, особистісно зорієнтованим, компетентнісним, середовищним, інформаційним, культурологічним, синергетичним, суб'єктно-діяльнісним, контекстним, технологічним; *принципами* – загальними: доступності, науковості, систематичності, послідовності, комплексності, інтеграції, гнучкості, самоактуалізації, суб'єктності, оптимальності, зв'язку теорії з практикою та *специфічними*: індивідуальності освітньої траєкторії здобувача, саморозвитку, освіти протягом життя, опори на життєвий досвід, активності, партнерства та взаємодії, інтеграції навчальної, наукової та професійно-практичної діяльності.

*Суб'єкт-об'єктний* компонент відображає професійний портрет *суб'єктів* (науково-педагогічні працівники та різні стейкхолдери) та індивідуально-психологічні характеристики *об'єктів* (майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники), стосунки між якими будуються на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та партнерства.

*Середовищний компонент* представлено *внутрішнім* (адміністративний та професорсько-викладацький склад кафедр, керівники практик, едвайзери (куратори академічних груп), представники органів студентського самоврядування, різноманітні структурні підрозділи та служби університету – соціальна, розвитку кар'єри, психологічного відновлення та адаптації, розвитку лідерських навичок, розвитку творчих навичок, інформаційний, інклюзивний та ін.) та *зовнішнім* (окремі індивіди, різнопрофільні соціальні інституції: установи освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, органи внутрішніх справ, служба у справах дітей, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, територіальні центри соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян, центри зайнятості, центри професійної, медичної та соціальної реабілітації інвалідів, геріатричні установи, притулки для неповнолітніх, центри соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх, будинки нічного перебування бездомних громадян, центри обліку бездомних громадян, соціальні готелі, територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг), військові частини, благодійні, громадські, волонтерські організації, фонди та ін.) *середовищем закладу вищої освіти*, у межах якого стає можливим досягнення мети системи – формування

професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

*Змістовий* компонент віддзеркалює зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення відповідно до його складників: *ціннісно-мотиваційного* (ціннісне ставлення до освіти та майбутньої професії, мотивація на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, зокрема в роботі із вразливими категоріями населення, потреба в постійному особистісному й професійному зростанні), *науково-теоретичного* (сукупність знань про соціальну політику та особливості надання соціальних послуг вразливим категоріям населення, сутність і класифікації вразливих категорій населення, технологій, форм та методів соціальної роботи із вразливими категоріями населення), *операційно-практичного* (уміння й навички оцінювати та вирішувати соціальні проблеми та потреби вразливих категорій населення, налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад, виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення), *індивідуально-психологічного* (володіння психофізіологічними (абстрактність, критичність, емоційна стабільність, вольова рішучість) та психологічними (цілеспрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність) якостями особистості).

*Технологічний компонент* відбиває *технології* (особистісно зорієнтовані, саморозвитку, евристичні, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі, модульно-рейтингові, професійно зорієнтовані (прикладні) та ін.), відповідні *форми й методи* в їх межах та *етапи* (адаптивний, формувальний, активно-творчий) професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, через який можлива реалізація системи загалом.

Отже, розробка й ретельна характеристика компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення максимально наблизили її до практичної реалізації задля перевірки її ефективності та впровадження в освітню та соціальну практику.

## РОЗДІЛ 4

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

#### 4.1. Стан професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення

Методологія будь-якого експериментального дослідження в галузі педагогічної науки складається з трьох етапів: *констатувального* (визначення сучасного – вихідного – рівня сформованості аналізованого феномену), *формуального* (формування запланованих параметрів досліджуваного явища), *контрольного* (вимірювання стану аналізованого феномену після формуального експерименту).

Завданням констатувального етапу експерименту в межах нашої дисертаційної праці стало визначення стану професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на початку експерименту.

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 418 здобувачів освіти за різними освітніми програмами спеціальності 231 «Соціальна робота» («Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» та ін.) освітнього ступеня бакалавра 2017 року вступу: 210 здобувачів експериментальної групи (ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) та 208 – контрольної групи (КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Хмельницький інститут соціальних технологій ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка).

Порівнюємо обсяги двох груп: експериментальної та контрольної за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ .

**Порівняння обсягів контрольної та експериментальної груп**

№	$t_{emn}$	$t_m$	$t_{emn} - t_m$	$ t_{emn} - t_m  - 0,5$	$( t_{emn} - t_m  - 0,5)^2$	$( t_{emn} - t_m  - 0,5)^2 / t_m$
1	208	209	-1	0,5	0,25	0,001
2	210	209	1	0,5	0,25	0,001
Суми	418	418	-	-	-	0,002

З урахуванням критерію Пірсона  $\chi^2$  встановлено, що обсяги контрольної та експериментальної груп статистично не відрізняються. Отримано, що  $\chi_{emn}^2 < \chi_m^2$  для кількості ступенів свободи  $\nu=1$  табличне значення критерію становить  $\chi_m^2 = \begin{cases} 3,841, & p \leq 0,05 \\ 6,635, & p \leq 0,01 \end{cases}$ , де  $t_{emn}$  – емпірична частота,  $t_m$  – теоретична частота,  $\chi_{emn}^2$  – емпіричне значення критерію Пірсона,  $\chi_m^2$  – табличне значення критерію Пірсона,  $p$  – рівень значущості.

З метою проведення констатувального етапу розроблено критеріальну базу експерименту: виокремлено та схарактеризовано критерії, показники й рівні сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників; дібрано й апробовано відповідний діагностичний інструментарій.

Тож змістом цього підрозділу дисертації став опис перебігу й результатів констатувального етапу експерименту щодо визначення вихідного стану готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на основі виокремлення, характеристики критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; підбору діагностичного інструментарію.

Аналіз літератури дав змогу встановити, що поняття «критерій» учені розглядають як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило [57].

З метою з'ясування критеріїв готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників вважаємо доцільним зупинитися на дослідженнях, у

яких обґрунтовано певні вимоги до критеріїв. Так, Ю. Бабанський загострював увагу на *об'єктивності* критерію. Він довів, що це об'єктивна ознака, за допомогою якої можлива порівняльна оцінка ступеня розвитку досліджуваного явища в осіб, або можлива класифікація педагогічних чинників і процесів, що вивчаються [14].

Низка дослідників (В. Дияк, С. Заскалета, В. Курило та ін.) подають більш поширений перелік вимог, а саме: узгодження критерію із складниками явища, комплексність, можливість оцінювати розвиток, а також поточні й кінцеві результати педагогічного явища, відповідність меті та завданням, змісту досліджуваного явища, істотність і стійкість, взаємообумовленість.

Уважаємо ґрунтовним підхід В. Беспалька, який висуває до критерію такі вимоги: а) адитивність – що передбачає при застосуванні критерію до складників певного явища сумування окремих його результатів; б) адекватність – як відповідність досліджуваному явищу і в контексті його природи, і динаміки його змін; в) кількісність – критерій має бути числовим, при цьому одні й ті самі фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію мають давати однакові числові значення вимірюваних величин [31].

Відтак, беручи до уваги зазначені наукові позиції, у розробці критеріїв професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення будемо базуватися на таких вимогах, як: об'єктивність, надійність, адекватність, адитивність, узгодження із складниками професійної підготовки, взаємозумовленість критерію з його показниками.

Поняття «критерій» тісно пов'язане з поняттям «показник». В. Сластьонін під час розроблення показників готовності до професійної діяльності рекомендує дотримуватися певних вимог, зокрема, за створеними показниками можна визначити готовність випускника до професійної діяльності, яка постійно варіюється; показники готовності повинні оцінювати не лише результат професійної підготовки, але й весь процес становлення фахівця на різних етапах неперервної освіти [488].

Ми погоджуємося з думкою Н. Баловсяк, що показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки



об'єкта, котрий вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи того критерію [17]. На нашу думку, термін «показник» характеризує певний вияв сутності якостей явища чи процесу та є складником критерію.

Зупинимось на характеристиці критеріїв і показників сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Спираючись на результати теоретичного дослідження щодо структури професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, було визначено такі критерії її сформованості: *ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний*. Схарактеризуємо кожний з визначених нами критерій.

**Ціннісно-мотиваційний критерій** поєднує відразу два аспекти – ціннісний та мотиваційний, оскільки, «внутрішня потреба особистості в діяльності впливає саме із ціннісного ставлення до цієї діяльності» [230, с. 130]. Відповідно, ціннісне ставлення до майбутньої професії та визнання людини найвищою цінністю суспільства є стрижневим утворенням ціннісно-смыслових орієнтацій майбутнього соціального педагога та соціального працівника, первинним мірилом їхньої сформованості. Саме тому першим показником ціннісно-мотиваційного критерію ми визначаємо *ціннісне ставлення до вищої освіти, майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника, зокрема соціальної роботи із вразливими категоріями населення*. Формування ціннісного ставлення до професії загалом та до людини зокрема відбувається лише під час набуття професійного досвіду в різнопрофільних організаціях, тому, діагностуючи його в здобувачів освіти, ми досліджуємо проєкцію ціннісного ставлення здобувача освіти до професійної діяльності та вразливих категорій населення.

С. Занюк зауважує, що будь-яка діяльність людини визначається певними мотивами, оскільки мотиви – це те, заради чого виконується діяльність. Отже, мотивація – це сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості; до них належать мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які детермінують поведінку людини [125]. Тому наступним показником

ціннісно-мотиваційного критерію *є сформованість мотивації на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, зокрема в роботі із вразливими категоріями населення*. Мотивація на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, зокрема в роботі із вразливими категоріями населення, залежить не тільки від здібностей і знань, а й від мотивації, прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів. Мотивація визначає потенційні можливості особистості, активність або пасивність суб'єкта в освітній і професійній діяльності, професійний розвиток особистості.

Однією з ознак професії є її динамічність з притаманними їй постійними змінами, що вимагає неперервної самоосвіти, удосконалення себе на основі розуміння власних здібностей та можливостей. Отже, наступним показником ціннісно-мотиваційного критерію *є потреба в постійному особистісному і професійному зростанні*. Ідеться не лише про самовдосконалення з погляду майбутньої професії, а й про особистісне і професійне зростання, наявність широкого кола інтересів, хобі.

Науково-теоретичний компонент професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення співвідноситься з **науково-теоретичним критерієм**, що складається з теоретичних знань, які є основою для практичних дій. Знання, якими володіє майбутній соціальний педагог та соціальний працівник, – це не просто інформація, яка пасивно зберігається в їхній пам'яті, а знаряддя регуляції практичної діяльності, засіб для прийняття рішень у конкретних ситуаціях при роботі з вразливими категоріями населення. Це критерії визначають такі показники: знання методологічних підходів, теорій, концепцій, понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення; знання засад соціальної політики в роботі із вразливими категоріями населення та особливостей надання соціальних послуг; знання міжнародних та державно-правових засад соціальної роботи із вразливими категоріями населення; розуміння сутності і класифікації вразливих категорій населення, складних життєвих обставин; знання напрямів і змісту соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання технологій науково-теоретичного прогнозування, проектування, моделювання

соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання технологій, методів та форм соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання системи вітчизняної системи соціального захисту, принципів міжвідомчої взаємодії при роботі із вразливими категоріями населення; розуміння способів інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду при роботі із вразливими категоріями населення; знання індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей вразливих категорій населення; знання й розуміння соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; знання способів виявлення, оцінювання й вирішення соціальних проблем, потреб, особливостей та ресурсів вразливих категорій населення.

**Операційно-практичний критерій** співвідноситься з однойменним компонентом і полягає у сформованості в майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників професійних умінь та навичок на відповідному рівні. Цей критерій характеризують такі показники: уміння оцінювати й вирішувати соціальні проблеми, потреби вразливих категорій населення; уміння працювати і з групою клієнтів, і індивідуально; надавати допомогу різним вразливим категоріям (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, інвалідам, військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, сім'ям СЖО тощо); уміння налагоджувати комунікацію з вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими спеціалістами; вести випадки клієнтів; проводити інтервенції (пряма робота з клієнтами, співробітництво з колегами та іншими спеціалістами, аналіз та зміна планів діяльності за необхідності); навички вести робочі записи (вести особисті справи клієнтів, готувати звіти та ін.); уміння проводити дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації; навички застосовування організаційно-правових механізмів забезпечення соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій населення; навички використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин; навички використання методів соціальної діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів;

уміння застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних педагогів / соціальних працівників і волонтерів, іншого персоналу; установлювати та підтримувати взаємини із вразливими категоріями населення на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів; уміння налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів вразливих груп населення; уміння виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їхніх проблем, виходу із складних життєвих обставин; уміння розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях; уміння розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; навички конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки; здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування професійних завдань і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами; формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми.

Індивідуально-психологічний компонент професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення співвідносний з **індивідуально-психологічним критерієм**, який ми розглядаємо як унікальну, неповторну комбінацію фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом. Цей критерій можна перевірити за допомогою таких показників: володіння психофізіологічними якостями: абстрактність, критичність, гнучкість і креативність мислення, емоційна стабільність, вольова рішучість та ін.; володіння психологічними якостями: цілеспрямованість,

толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність та ін.

На основі схарактеризованих критеріїв і показників нами було визначено **рівні** професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, а саме: високий, середній, низький. Зупинимось на цьому більш детально за кожним критерієм.

### ***Ціннісно-мотиваційний критерій:***

– *високий рівень* професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення повинен відповідати таким проявам з боку здобувачів: висока мотивація до професійної діяльності; продуктивний тип мотивації (ініціативні, для них характерна добровільна відповідальність); позитивне ставлення до професії; потреба у творчій реалізації власного потенціалу, самореалізації особистості; наявність мотивації «успіху», уникнення невдач; професійної спрямованості тощо;

– *середній рівень* професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення може проявлятися через: продуктивний тип мотивації, що обумовлює середній рівень професійної успішності; мають інтерес до професії; мають певні потреби в опанування професійними знаннями;

– *низький рівень* професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників характеризується такими проявами: низька мотивація до професійної та навчальної діяльності; споживчий тип мотивації; діагностується мотивація «страху» (малоініціативні, неадекватно оцінюють свої можливості).

### ***Науково-теоретичний критерій:***

– *високий рівень* – сформованість знань в обсязі, необхідному для подальшої ефективної професійної діяльності із вразливими категоріями населення; цілком усвідомлені, міцні; наявність прагнення до неперервної самоосвіти з метою розширення знань щодо роботи із вразливими категоріями населення;

– *середній рівень* – теоретичні знання засвоєні в повному обсязі, однак

недостатньо усвідомлені; прагнення в неперервному самостійному здобутті нових знань щодо роботи із вразливими категоріями населення виявляється ситуативно;

– *низький рівень* – теоретичні знання засвоєні поверхово; прагнення в неперервному самостійному здобутті нових знань щодо роботи із вразливими категоріями населення майже відсутні.

***Операційно-практичний критерій:***

– *високий рівень* – розвиненість умінь щодо соціальної роботи із вразливими категоріями населення; стійка демонстрація здатності застосовувати набуті знання в різних ситуаціях; повна автономія під час виконання визначених завдань;

– *середній рівень* – посередня розвиненість умінь щодо соціальної роботи із вразливими категоріями населення; ситуативна та хаотична демонстрація здатності застосовувати набуті знання в різних ситуаціях; часткова автономія під час виконання визначених завдань;

– *низький рівень* – недостатня розвиненість умінь щодо соціальної роботи із вразливими категоріями населення; відсутність здатності реалізовувати отримані теоретичні знання в різних ситуаціях; відсутність самостійності в діях.

***Індивідуально-психологічний критерій:***

– *високий рівень* – наявність професійно важливих якостей: здатність до професійної рефлексії; стресостійкість; професійна мобільність; здатність до імпровізації; орієнтація на постійне самовдосконалення; здатність до прийняття рішень; організованість; орієнтація на досягнення успіху; творчий підхід до професійної діяльності;

– *середній рівень* – достатньо сформовані професійно важливі якості: здатність до професійної рефлексії; стресостійкість; професійна мобільність; здатність до імпровізації; орієнтація на постійне самовдосконалення; здатність до прийняття рішень; організованість; орієнтація на досягнення успіху; творчий підхід до професійної діяльності;

– *низький рівень* – недостатньо сформовані професійно важливі якості: здатність до професійної рефлексії; стресостійкість; професійна мобільність; здатність до імпровізації; орієнтація на постійне самовдосконалення; здатність

до прийняття рішень; організованість; орієнтація на досягнення успіху; творчий підхід до професійної діяльності.

Визначення критеріальних засад нашої дисертаційної праці дозволило здійснити подальший аналіз стану професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в межах експерименту.

Як зазначено на початку підрозділу, дослідно-експериментальна робота щодо впровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення проводилась протягом 2017 – 2021 років та відбувалася в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Для визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за першим, **ціннісно-мотиваційним**, критерієм нами було використано діагностичні методики, що відповідають показникам критерію.

Так, з метою оцінки рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за показником **«Ціннісне ставлення до вищої освіти та майбутньої професії, зокрема роботи із вразливими категоріями населення»** ціннісно-мотиваційного критерію використано *методику «Ціннісні орієнтації»* (М. Рокіч), що спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, змістового боку спрямованості особистості, визначення її активності, поглядів, відносин із навколишнім світом. Методика передбачала роботу здобувачів освіти із 18 картками, які відображають певні цінності та які необхідно ранжувати за значущістю. Отже, відбувається ієрархізація здобувачами освіти життєвих цінностей, що дозволяє отримати цілісну картину ціннісно-мотиваційної сфери кожного з них [372].

Рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за показником **«Мотивація на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, зокрема в роботі із вразливими категоріями населення»** ціннісно-мотиваційного критерію визначався за допомогою таких методик, як:

– *методика «Мотиви вибору професії»* Р. Овчарової [307], яка

складається з 20 тверджень, що характеризують професію. Здобувач повинен за п'ятибальною шкалою дати оцінку, якою мірою кожне з цих тверджень мало вплив на вибір професії. За кожне твердження присвоюється від 1 до 5 балів, потім шляхом підсумовування підраховуються бали за такими мотивами: внутрішні індивідуальні та соціально значущі мотиви, зовнішні позитивні та негативні мотиви. Провідний вид мотивації визначається максимальною сумою балів;

– *«Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху»* Т. Елерса, що призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості досягнення успіху. До цієї методики включено 41 твердження, на які необхідно дати відповіді із двох варіантів: «так» чи «ні». Ступінь виразності мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з ключем. Максимальна сума балів свідчить про високий рівень мотивації до успіху [372, с. 626–629].

– *«Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач»* Т. Елерса, яка призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості уникнення невдач. У методику входять тридцять рядків, у кожному рядку написано по три слова. Випробовуваному потрібно вибрати в кожному рядку лише одне з трьох слів, яке найточніше його характеризує. Ступінь виразності мотивації до уникнення невдач оцінюється кількістю балів, які збігаються з ключем. Під час обробки та інтерпретації результатів кожна відповідь оцінюється в балах. Максимальна сума балів свідчить про високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту [139].

Рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за показником **«Потреба в постійному особистісному та професійному зростанні»** ціннісно-мотиваційного критерію визначався за допомогою:

– *Методики вивчення мотивів навчальної діяльності* (К. Замфір у модифікації А. Реана, В. Якуніна), що містить 16 запитань щодо мотивів навчання здобувачів освіти, спрямованих на визначення частоти найбільш значущих за всією досліджуваною вибіркою й визначення рангового місця в цій виборчій сукупності (ЗВО, студентська група та ін.) [372];



– методика «Мотивація навчання у ЗВО» Т. Ільїної [139, с. 433–434.], яка була адаптована до цілей дослідження. Методика складається із трьох шкал: «Придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків). Методика містить 50 питань. Питання становлять певні твердження, пов'язані з навчанням у ЗВО. Здобувачі повинні були відмітити свою згоду із запропонованими твердженнями знаком «+» або незгоду – знаком «-».

Узагальнені результати діагностики рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за ціннісно-мотиваційним критерієм, визначені за допомогою методу середнього підрахунку кількісних та якісних показників, наведено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

**Рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за ціннісно-мотиваційним критерієм (констатувальний етап, у %)**

Показники Рівні (у%)	КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В
1. Ціннісне ставлення до вищої освіти та майбутньої професії	44,8	44,6	10,6	41,3	43,9	14,8
2. Мотивація на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, зокрема в роботі із вразливими категоріями населення	46,2	43,4	10,4	44,2	42,4	13,4
3. Потреба в постійному особистісному та професійному зростанні	44,9	44,6	10,5	43,8	40,6	15,6
<b>Разом:</b>	<b>45,3</b>	<b>44,2</b>	<b>10,5</b>	<b>43,1</b>	<b>42,3</b>	<b>14,6</b>

Примітки: Н – низький; С – середній; В – високий.

У процесі дослідження за допомогою критерію Фішера  $\varphi^*$  ми порівняли стан сформованості кожного складника професійної готовності (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного) респондентів контрольної та експериментальної груп. До позиції «є ефект» належать майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники, які мають середній та високий рівні професійної готовності, а до позиції «немає ефекту» – здобувачі, які мають низький рівень професійної готовності. Представимо статистичні гіпотези:

$H_0$ : рівень сформованості складників професійної готовності (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного) експериментальної групи (ЕГ) не вищий, ніж у контрольній групі (КГ);

$H_1$ : рівень сформованості складників професійної готовності (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного) експериментальної групи вищий, ніж у контрольній групі.

Таблиця 4.3

**Порівняння рівня професійної готовності респондентів контрольної та експериментальної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	54,7	45,3
ЕГ	56,9	43,1

Отримали  $\varphi^*_{емп}=0,311$ ,  $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$ , отже, рівень

сформованості ціннісно-мотиваційного складника професійної готовності учасників експериментальної групи не вищий, ніж у контрольної.

З метою визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за другим, **науково-теоретичним**, критерієм було використано розроблену нами «Анкету для визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення» (див. додаток В) (блок 1 «Науково-

**теоретична готовність»**), що складалася з опису кола теоретичних знань, які є основою для практичних дій: знання методологічних підходів, теорій, концепцій, понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення; знання засад соціальної політики в роботі із вразливими категоріями населення та особливостей надання соціальних послуг; знання міжнародних та державно-правових засад соціальної роботи із вразливими категоріями населення; розуміння сутності і класифікації вразливих категорій населення, складних життєвих обставин; знання напрямів і змісту соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання технологій науково-теоретичного прогнозування, проєктування, моделювання соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання технологій, методів та форм соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання системи вітчизняної системи соціального захисту, принципів міжвідомчої взаємодії при роботі із вразливими категоріями населення; розуміння способів інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду при роботі із вразливими категоріями населення; знання й розуміння соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; знання способів виявлення, оцінювання й вирішення соціальних проблем, потреб, особливостей та ресурсів вразливих категорій населення.

Узагальнені дані щодо рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за науково-теоретичним критерієм у сукупності десяти показників на констатувальному етапі експериментального дослідження наведено в таблиці 4.4.

**Рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за науково-теоретичним критерієм (констатувальний етап, у %)**

Показники Рівні (у%)	КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В
1. Знання методологічних підходів, теорій, концепцій, понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення	50,3	38,5	11,2	49,3	41,4	9,3
2. Знання засад соціальної політики в роботі із вразливими категоріями населення та особливостей надання соціальних послуг	50,5	38,3	11,2	51,1	41,5	7,4
3. Знання міжнародних та державно-правових засад соціальної роботи із вразливими категоріями населення	49	38,2	12,8	49,7	40,6	9,7
4. Розуміння сутності і класифікації вразливих категорій населення, складних життєвих обставин	49,3	39,4	11,3	49,3	41,3	9,4
5. Знання напрямів і змісту соціальної роботи із вразливими категоріями населення	48,5	38,4	13,1	49,7	41,6	8,7
6. Знання технологій науково-теоретичного прогнозування, проектування, моделювання соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання технологій, методів та форм соціальної роботи із вразливими категоріями населення	49,2	38,6	12,2	50,7	39,5	9,8
7. Знання системи вітчизняної системи соціального захисту, принципів міжвідомчої взаємодії при роботі із вразливими категоріями населення	49,4	38,1	12,5	50,1	40,6	9,3
8. Розуміння способів інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду при роботі із вразливими категоріями населення	48,4	39,4	12,2	51,5	38,6	9,9

Продовження табл. 4.4

9. Знання індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей вразливих категорій населення	49,2	38,7	12,1	52,1	39,8	8,1
10. Знання і розуміння соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; знання способів виявлення, оцінювання й вирішення соціальних проблем, потреб, особливостей та ресурсів вразливих категорій населення	50,2	38,4	11,4	54,5	37,1	8,4
<b>Разом</b>	<b>49,4</b>	<b>38,6</b>	<b>12,0</b>	<b>50,8</b>	<b>40,2</b>	<b>9,0</b>

Примітки: Н – низький; С – середній; В – високий.

Таблиця 4.5

**Порівняння рівня професійної готовності здобувачів контрольної та експериментальної груп за науково-теоретичним критерієм**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	40,6	59,4
ЕГ	41,1	58,9

Отримали  $\varphi^*_{емп}=0,071$ ,  $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$ , отже, рівень

сформованості науково-теоретичного складника професійної готовності здобувачів експериментальної групи не вищий, ніж у контрольної.

Для оцінки рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за третім, **операційно-практичним**, критерієм також було використано **«Анкету для визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення»** (див. додаток В) (блок 2 **«Операційно-практична готовність»**), що складалася з низки необхідних для майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників професійних умінь та навичок. Цей критерій

характеризують такі показники: уміння оцінювати й вирішувати соціальні проблеми, потреби вразливих категорій населення; уміння працювати і з групою клієнтів, і індивідуально; надавати допомогу різним вразливим категоріям (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, інвалідам, військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, сім'ям СЖО тощо); уміння налагоджувати комунікацію з вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими спеціалістами; вести випадки клієнтів; проводити інтервенції (пряма робота з клієнтами, співробітництво з колегами та іншими спеціалістами, аналіз та зміна планів діяльності за необхідності); навички вести робочі записи (вести особисті справи клієнтів, готувати звіти та ін.); уміння проводити дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації; навички застосовування організаційно-правових механізмів забезпечення соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій населення; навички використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин; навички використання методів соціальної діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів; уміння застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних педагогів / соціальних працівників і волонтерів, іншого персоналу; встановлювати та підтримувати взаємини із вразливими категоріями населення на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й насажувати клієнтів; уміння налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів вразливих груп населення; уміння виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їхніх проблем, виходу із складних життєвих обставин; уміння розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях; уміння розробляти шляхи подолання соціальних

проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; навички конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки; здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування професійних завдань і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами; формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми.

Узагальнені дані щодо рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за операційно-практичним критерієм у сукупності п'яти показників на констатувальному етапі експериментального дослідження наведено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за операційно-практичним критерієм (констатувальний етап, у %)**

Показники Рівні (у %)	КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В
1. Гностичні вміння (оцінювати й вирішувати соціальні проблеми, потреби вразливих категорій населення; уміння проводити дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації; виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їхніх проблем, виходу із складних життєвих обставин)	52,3	35,2	12,5	54,6	35,9	9,5
2. Проєктувальні вміння (застосовувати організаційно-правові механізми забезпечення соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій населення; використовувати						

Продовження табл. 4.6

стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів вразливих груп населення; розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях; розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки; здійснювати пошук, аналізувати й синтезувати інформацію з різних джерел для розв'язування професійних завдань і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами; формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми)	53,8	35,9	10,3	54,9	34,9	10,2
3. Конструктивні вміння (проводити інтервенції (пряма робота з клієнтами, співробітництво з колегами та іншими спеціалістами, аналіз та зміна планів діяльності за необхідності))	53,7	35,6	10,7	53,2	35,5	11,3
4. Організаторські вміння (працювати і з групою клієнтів, і індивідуально; надавати допомогу різним вразливим категоріям (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, інвалідам, військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, сім'ям СЖО тощо); використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних						



Продовження табл. 4.6

стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин; використовувати методи соціальної діагностики в процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів; застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних педагогів / соціальних працівників і волонтерів, іншого персоналу; вести робочі записи (вести особисті справи клієнтів, готувати звіти та ін.))	52,6	36,0	11,4	52,8	36,5	10,7
5. Комунікативні вміння (налагоджувати комунікацію з вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими спеціалістами; вести випадки клієнтів; установлювати та підтримувати взаємини із вразливими категоріями населення на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й насажувати клієнтів; налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад)	53,6	35,3	11,1	55,5	32,7	11,8
<b>Разом</b>	<b>53,2</b>	<b>35,6</b>	<b>11,2</b>	<b>54,2</b>	<b>35,1</b>	<b>10,7</b>

Таблиця 4.7

**Порівняння рівня професійної готовності учасників контрольної та експериментальної груп за операційно-практичним критерієм**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	46,8	53,2
ЕГ	45,8	54,2

Отримали  $\varphi^*_{емп}=0,141$ ,  $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$ , отже, рівень

сформованості операційно-практичного складника професійної готовності учасників експериментальної групи не вищий, ніж у контрольної.

І нарешті, для діагностування рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за четвертим, **індивідуально-психологічним**, критерієм нами було використано діагностичні методики, що відповідають його показникам.

Рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за показником **«Абстрактність, критичність, гнучкість і креативність мислення»** визначався за допомогою:

– *методики діагностики творчого мислення Є. Торранса* [539], яка становить набір картинок, що складаються з елементів (ліній), використовуючи які учасник повинен домалювати картинку до деякого осмисленого зображення. Тест призначений для діагностики невербального (образотворчого) творчого мислення й невербальної креативності як «здатності до породження нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації»;

– *методики оцінки творчих здібностей В. Меде і К. Піорковського* [273, с. 22–24]. Досліджуваному називається три слова в сполученні, раніше не відомому йому, його завдання – якомога швидше написати найбільше осмислених фраз так, щоб у кожному входили всі ці слова. Цей тест досліджує творчу уяву, швидкість протікання процесів мислення й широти активності словника і призначений для діагностики вербальної креативності;

– *тесту «Критичне мислення» Л. Старкі в адаптації О. Луценко* [240, с. 437–444], який передбачав п'ять рівнів розвитку навичок критичного мислення: дуже високий, високий, середній, низький і дуже низький. Тест вербальний, складається з 27 тверджень / питань, кожен з 4-ма варіантами вибору правильної відповіді; для кожного завдання передбачена єдина правильна відповідь; тест є однофакторним, у результаті обробки обчислюється один загальний показник критичного мислення, який може змінюватися від 0 до 27 балів;

– тесту *«Діагностика творчого потенціалу та креативності»* [538], у якому діагностуються допитливість, упевненість у собі, сталість, зорова й слухова пам'ять, прагнення до незалежності, здатність абстрагуватися й зосереджуватися. Методика визначення рівня творчого потенціалу та креативності містить 18 питань.

Рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за показником **«Емоційна стабільність та волюва рішучість»** визначався за допомогою методики *«Шкала локусу контролю»* (Дж. Роттер) [112, с. 413–417], що призначена для вивчення типу локалізації суб'єктивного контролю особистості, характеру прийняття відповідальності за те, що відбувається. Суб'єктивний контроль – це характер прийняття відповідальності особистості за події, що відбуваються. Виділяють два типи локалізації суб'єктивного контролю особистості: екстернальний (зовнішній) та інтернальний (внутрішній) локус контролю. Екстернальний локус контролю означає приписування подій (досягнень, невдач, позитивних і негативних результатів своєї діяльності) зовнішнім обставинам та іншим людям. На противагу цьому, інтернальний локус контролю означає визнання людиною залежності своїх досягнень від наявних у неї особистісних якостей.

Така якість особистості, як **«Толерантність»**, визначалася за допомогою *«Питальника емпатійних тенденцій»* Мехрабіана і Епштайна. Методика призначена для діагностики емпатії як особистісної риси. Емпатія (як співпереживання та співчуття) є механізмом сприйняття й розуміння людьми один одного при спілкуванні. Емпатія передбачає емоційні, безпосередні реакції на поведінку інших людей, співчуття їм, доброзичливе врахування їхніх станів. Емпатія сприяє ідентифікації (ототожненню) себе з іншою людиною, уявленню себе на її місці й наданню на цій підставі дієвої допомоги при потребі. Питальник складається з 33 пунктів, з якими респондент висловлює свою згоду або незгоду. За шкалою підраховується один загальний бал [372].

**«Комунікативність»** як необхідна індивідуально-психологічна якість майбутнього соціального педагога та соціального працівника вимірювалася за допомогою *Методики виявлення «Комунікативних і організаторських*

*схильностей» (КОС2) [372], що призначена для визначення комунікативних і організаторських схильностей (уміння чітко й швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, прагнення їх розширювати, участь у групових заходах, уміння впливати на людей, прагнення проявляти ініціативу). Питальник включає 40 запитань, 20 з яких призначено для вивчення комунікативних схильностей, а 20 характеризують організаторські. Анкетна частина методики «КОС-2» пропонує здобувачу запитання, відповіді на які можуть бути тільки позитивними або негативними, тобто «так» або «ні». Відповіді респондента ґрунтуються на основі самоаналізу досвіду своєї поведінки в тій чи тій ситуації. Рівень розвитку комунікативних й організаторських схильностей характеризується за допомогою оцінок за шкалою таким чином: 1 – дуже низький, 2 – нижче за середній, 3 – середній, 4 – високий, 5 – дуже високий.*

Рівень сформованості **«Рефлексивності»** майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників визначено за допомогою *«Методики діагностики самооцінки мотивації до схвалення»* Д. Марлоу і Д. Крауна [372]. Один із проявів соціальності людини – це суб'єктивна для неї значущість думок і оцінок інших людей. Одним з найсильніших мотивів діяльності стає прагнення заслужити похвалу, схвалення. На відміну від мотивації досягнення, рівень мотивації схвалення – прагнення заслужити схвалення значущих інших людей набагато менше визначає успіх у справах і звершеннях. Подібна схильність означає, що респондент орієнтований на зовнішні, а не внутрішні стимули, має тенденцію до відповідності чиймось очікуванням, схильність слідувати багатьом формальним нормам. Внутрішньо такі люди зазвичай несамотійні, конформні, залежні від інших людей, тривожні й схильні стримувати свої агресивні тенденції. Методика містить 20 тверджень, на які респонденту потрібно відповісти «ТАК» або «НІ».

Також для діагностування рівня сформованості рефлексивності та інших необхідних якостей особистості майбутнього соціального педагога та соціального працівника, описаних нами в тексті дисертації, використано *Методики визначення особистісних якостей майбутнього педагога* (Ф. Фідлер), яка дає змогу виявити в здобувачів освіти низку індивідуально-

психологічних якостей, серед яких: працелюбство, ініціативність, охайність, професійна грамотність, організованість, енергійність, відповідальність, здібність до роботи, доброзичливість, життєрадісність, широта кругозору, експресивність та наявність **рефлексивної позиції**. На бланку-питальнику майбутнім соціальним педагогам та соціальним працівникам запропоновано шкалу самооцінки із сімнадцяти особистісних ознак. Відповіді за кожним із пунктів оцінюються зліва направо від 1 до 15 балів. Чим лівіше розміщався знак-відповідь, тим нижче бал і тим більш позитивна самооцінка здобувача освіти. За допомогою цієї методики ми отримали можливість визначити особистісні якості майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників [429, с. 336].

Узагальнені дані щодо рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за індивідуально-психологічним критерієм у сукупності п'ятих показників на констатувальному етапі експериментального дослідження наведено в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

**Рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за індивідуально-психологічним критерієм (констатувальний етап, у %)**

Показники  Рівні (у%)	КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В
1. Абстрактність, критичність, гнучкість і креативність мислення	50,4	36,1	13,5	51,2	37,3	11,5
2. Емоційна стабільність та вольова рішучість	52,8	36,4	10,8	52,4	38,4	9,2
3. Толерантність	52,7	36,1	11,2	50,7	38,7	10,6
4. Комунікативність	53,3	35,2	11,5	51,1	37,4	11,5
5. Рефлексивність	51,8	37,2	11	51,1	38,7	10,2
<b>Разом</b>	<b>52,2</b>	<b>36,2</b>	<b>11,6</b>	<b>51,3</b>	<b>38,1</b>	<b>10,6</b>

*Примітки:* Н – низький; С – середній; В – високий.

Таблиця 4.9

**Порівняння рівня професійної готовності здобувачів контрольної та експериментальної груп за індивідуально-психологічним критерієм**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	47,8	52,2
ЕГ	48,7	51,3

Отримали  $\varphi^*_{емп}=0,141$ ,  $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$ , отже, рівень сформованості індивідуально-психологічного складника професійної готовності здобувачів експериментальної групи не вищий, ніж у контрольної.

Узагальнені результати констатувального етапу експерименту щодо визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на основі визначеної нами критеріальної бази й підібраних діагностичних методик та розробленої анкети було зведено в таблицю 4.10.

Таблиця 4.10

**Рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення  
(констатувальний етап, у %)**

Критерії/ рівні (%)	Ціннісно-мотиваційний		Науково-теоретичний		Операційно-практичний		Індивідуально-психологічний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Н	45,3	43,1	49,4	50,8	53,2	54,2	52,2	51,3
С	44,2	42,3	38,6	40,2	35,6	35,1	36,2	38,1
В	10,5	14,6	12,0	9,0	11,2	10,7	11,6	10,6

*Примітка:* Н – низький; С – середній; В – високий.

Ми порівняли результати дослідження для контрольної та експериментальної груп, використовуючи U-критерій Манна-Уїтні. Для цього використано експериментальні гіпотези для низького, середнього та високого рівнів професійної готовності:

$H_0$ : кількість респондентів експериментальної групи, які мають низький (середній, високий) рівень професійної готовності, не перевищує кількості респондентів контрольної групи;

$H_1$ : кількість студентів експериментальної групи, які мають низький (середній, високий) рівень професійної готовності, перевищує кількість респондентів контрольної групи.

Таблиця 4.11

**Зіставлення кількості респондентів контрольної та експериментальної груп, які мають низький рівень професійної готовності**

№	Контрольна група	Ранг 1	Експериментальна група	Ранг 2
1	45,3	2	43,1	1
2	49,4	3	50,8	4
3	53,2	7	54,2	8
4	52,2	6	51,3	5
Суми:		18		18

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні дорівнює 8, порівняємо його з табличними значеннями:  $U_{\text{табл1}} = 1$ , і  $U_{\text{табл2}} = 4$ . Розрахункове значення потрапляє до зони незначущості, отже, кількість респондентів експериментальної групи, які мають низький рівень професійної готовності, не перевищує кількості респондентів контрольної групи.

Таблиця 4.12

**Зіставлення кількості респондентів контрольної та експериментальної груп, які мають середній рівень професійної готовності**

№	Контрольна група	Ранг 1	Експериментальна група	Ранг 2
1	44,2	8	42,3	7
2	38,6	5	40,2	6
3	35,6	2	35,1	1
4	36,2	3	38,1	4
Суми:		18		18

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні дорівнює 8, порівняємо його з табличними значеннями:  $U_{\text{табл1}} = 1$ , і  $U_{\text{табл2}} = 4$ . Розрахункове значення потрапляє до зони незначущості, отже, кількість респондентів експериментальної групи, які мають середній рівень професійної готовності, не перевищує кількість респондентів контрольної групи.

Таблиця 4.13

**Зіставлення кількості респондентів контрольної та експериментальної груп, які мають високий рівень професійної готовності**

№	Контрольна група	Ранг 1	Експериментальна група	Ранг 2
1	10,5	2	14,6	8
2	12	7	9,0	1
3	11,2	5	10,7	4
4	11,6	6	10,6	3
Суми:		20		16

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні дорівнює 6, порівняємо його з табличними значеннями:  $U_{\text{табл1}} = 1$ , і  $U_{\text{табл2}} = 4$ . Розрахункове значення потрапляє до зони незначущості, отже, кількість респондентів експериментальної групи, які мають високий рівень професійної готовності, не перевищує кількості респондентів контрольної групи.

Таким чином, проведена діагностична робота дозволила нам не тільки визначити *низький рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за всіма критеріями*, а й намітити конкретний зміст процесу професійної підготовки в умовах університетської освіти та практичної діяльності.

Отже, здійснений у цьому підрозділі аналіз сучасного стану професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення дозволяє зробити такі висновки.

З метою проведення констатувального етапу експерименту щодо визначення сучасного стану професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення було визначено й схарактеризовано критеріальну базу дослідження:



критерії та показники: *ціннісно-мотиваційний* (ціннісне ставлення до вищої освіти, майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника, зокрема соціальної роботи із вразливими категоріями населення, мотивація на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, потреба в безперервному особистісному й професійному зростанні), *науково-теоретичний* (наявність знань щодо методологічних підходів, теорій, концепцій, понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення; зарубіжного та вітчизняного досвіду роботи із вразливими категоріями населення; нормативно-правових засад соціальної політики та надання соціальних послуг вразливим категоріям населення; сутності і класифікації вразливих категорій населення та складних життєвих обставин; напрямів, змісту і технологій соціальної роботи із вразливими категоріями населення, принципів міжвідомчої взаємодії при роботі з вразливими категоріями населення залежно від індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, соціальної групи і громади), *операційно-практичний* (застосування вмінь і навичок виявляти, оцінювати сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення для розв'язання проблем, виходу із складних життєвих обставин; надавати допомогу, налагоджувати комунікацію із вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими спеціалістами; вести випадки клієнтів, проводити інтервенції та дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації; застосовувати організаційно-правові механізми соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій населення; використовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних педагогів / соціальних працівників і волонтерів), *індивідуально-психологічний* (володіння психофізіологічними (абстрактність, критичність, гнучкість і креативність мислення, емоційна стабільність, волюва рішучість) та психологічними (цілеспрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність) якостями).

На основі визначених критеріїв та показників схарактеризовано відповідні рівні сформованості професійної готовності майбутніх соціальних

педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: *низький, середній, високий*.

Визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що відбувалося на констатувальному етапі експерименту, було здійснено на підставі використання діагностичного інструментарію, який уміщував *стандартизовані тести та методики* (методика «Мотиви вибору професії» (Р. Овчарової), методика вивчення мотивів навчальної діяльності (К. Замфір, модифікація А. Реана, В. Якуніна), методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), методика «Питальник емпатійних тенденцій» (Мехрабіан і Епштайн), «Методика діагностики самооцінки мотивації до схвалення» (Д. Марлоу, Д. Краун), методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС2), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч), методика визначення особистісних якостей майбутнього педагога (Ф. Фідлер), методика «Шкала локусу контролю» (Дж. Роттер), методика діагностики творчого мислення (Є. Торранс), методика оцінки творчих здібностей (В. Меде, К. Піорковський), тест «Критичне мислення» (Л. Старкі, адаптація О. Луценко), тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності» (О. Луценко); *спеціально розроблена для здобувачів освіти «Анкета для визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення».*

Результатом проведення констатувального етапу експерименту щодо визначення сучасного стану професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення стало виявлення переважно низького рівня професійної готовності за всіма критеріями та показниками. Це стало підтвердженням правильності обрання теми дослідження та необхідності розробки й упровадження розробленої та описаної в розділі 3 системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

#### **4.2. Упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення у процес фахової підготовки**

У попередньому розділі (див. розділ 3) нами було обґрунтовано й охарактеризовано модель системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, однак ця система потребувала конкретизації, деталізації та експериментальної перевірки. Саме це й стало метою формувального етапу педагогічного експерименту, опис якого є завданням цього підрозділу. Сутність цього етапу полягала в упровадженні розробленої системи через зміст та технології роботи із вразливими категоріями населення у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (змістовий та технологічний компоненти). Експеримент охоплював 210 осіб експериментальної групи (ЕГ) та 36 науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. 208 здобувачів контрольної групи (КГ) продовжували здобувати освіту за традиційною системою.

До експериментальної групи ввійшли студенти 1 курсу ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ). До контрольної групи – здобувачі вищої освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка). Освітня діяльність у цих здобувачів здійснювалася за традиційною системою навчання.

Упровадження експериментальної системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення відбувалося у процесі фахової підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» протягом чотирьох років (2017 – 2021 н. р.). Роботу було розпочато із здобувачами освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» – майбутніми соціальними педагогами та соціальними

працівниками, які у 2017/2018 н. р. були першокурсниками. Ця позиція була принциповою, оскільки розроблена система роботи розрахована на поступове формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що розпочиналась на першому курсі й завершувалась на четвертому.

Завдання цього підрозділу полягає в описові процесу впровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

У загальному вигляді структура програми впровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення побудована на основі традиційних підходів щодо етапності педагогічного процесу (В. Безрукова, І. Зайченко, І. Підласий та ін.) і містить підготовчу, основну та підсумкову частини.

Підготовча частина, яка полягала в теоретичному обґрунтуванні вказаної системи, виділенні критеріїв, показників, рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, підборі діагностичного інструментарію для їх визначення, вже описана нами вище. Додамо, що проведено діагностування вихідного стану професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення зі студентами 1 курсу 2017 року вступу експериментальних ЗВО та виявлено переважно низький її рівень за всіма критеріями – ціннісно-мотиваційним, науково-теоретичним, операційно-практичним та індивідуально-психологічним в ЕГ та КГ. І це слугує підставою для впровадження основної частини розробленої програми, в основі якої – сконструйована модель педагогічної системи формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Програму впровадження цієї системи ми розробляли, виходячи з принципів систематичності, послідовності, поетапності, виділивши при цьому такі етапи:

*1. Адаптивний етап* – адаптація майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до умов освітнього середовища ЗВО; формування

уявлення про майбутню професію, зокрема про роботу із вразливими категоріями населення; розвиток ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, прагненням до постійного особистісного й професійного зростання, саморозвитку й самореалізації в обраній професії тощо.

2. *Формувальний етап* полягає у формуванні системи науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань щодо роботи із вразливими категоріями населення та пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство, а саме: взаємодіяти з клієнтами; оцінювати соціальні, педагогічні та психологічні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; розробляти шляхи подолання соціальних, педагогічних і психологічних проблем, знаходження ефективних технологій їх вирішення.

3. *Активно-творчий етап* – шліфування й закріплення операційних та практичних умінь і навичок, необхідних для роботи майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення, зокрема, комунікації, організації соціальних послуг, взаємодії і самодопомоги тощо в процесі включення в активну професійно-практичну діяльність.

На цьому етапі опису дослідно-експериментальної роботи доцільним є послідовне розкриття впровадження системи через змістовий і технологічний компоненти у *процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за освітніми програмами «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія»* (гарант Я. Юрків) спеціальності 231 Соціальна робота.

Перш за все, на *адаптивному етапі* дослідно-експериментальної роботи було створено аксіологічне середовище шляхом підписання угод та залучення до освітнього процесу кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних та інформаційних ресурсів суб'єктів та різнопрофільних центрів, служб, органів, установ, організацій, залучених до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими

категоріями населення, що складалось із: *внутрішніх* (адміністративний та професорсько-викладацький склад ЗВО, керівники практик, едвайзери (куратори академічних груп), представники органів студентського самоврядування, різноманітні структурні підрозділи та служби університету – соціальна, розвитку кар'єри, психологічного відновлення та адаптації, розвитку лідерських навичок, розвитку творчих навичок, інформаційний, інклюзивний та ін.) та *зовнішніх* (окремі індивіди, різнопрофільні соціальні інституції: установи освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, органи внутрішніх справ, служба у справах дітей, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, територіальні центри соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян, центри зайнятості, центри професійної, медичної та соціальної реабілітації інвалідів, геріатричні установи, притулки для неповнолітніх, центри соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх, будинки нічного перебування бездомних громадян, центри обліку бездомних громадян, соціальні готелі, територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг), військові частини, благодійні, громадські, волонтерські організації, фонди та ін.) освітніх середовищ ЗВО.

Проведено організаційну роботу щодо роз'яснення мети і змісту експерименту із групами забезпечення освітніх програм зі спеціальності 231 Соціальна робота експериментальних ЗВО (36 науково-педагогічних працівників).

Завданням адаптивного етапу стало й проведення комплексу заходів щодо адаптації першокурсників до навчання в університеті та формування ціннісно-мотиваційного складника професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення. З цією метою на базі психологічних і соціальних служб ЗВО, різних центрів (зокрема розвитку кар'єри, розвитку лідерських якостей та ін.) із залученням психологів та едвайзерів (кураторів) було реалізовано «Програму соціально-психологічної адаптації першокурсників до навчання в закладі вищої освіти» (див. додаток Г). Мета програми – створення сприятливих освітніх умов для успішної адаптації студентів-першокурсників, самореалізації, формування позиції свідомого, активного та відповідального учасника освітнього процесу.

Студенти-першокурсники ознайомились з особливостями організації освітнього процесу та основними нормативними документами, що регламентують діяльність університету/навчально-наукового інституту/факультету; з політикою та процедурами вирішення конфліктних ситуацій (зокрема пов'язаних із булінгом, дискримінацією та/або корупцією тощо); зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), цінностями студентоцентрованого підходу та особливостями його реалізації в освітньому процесі; з науковою діяльністю: пріоритетними напрямками досліджень та науковими досягненнями, можливостями участі в наукових товариствах, секціях, проєктах тощо; з програмами міжнародної академічної мобільності та міжнародними академічними проєктами та процедурами визнання результатів навчання, отриманих в інших закладах освіти під час академічної мобільності тощо.

Під час проведення тренінгів «Розвиток мотивації досягнення успіху» (див. додаток Д1) розвиток мотивації досягнення успіху студентів-першокурсників, формування в них позитивної самооцінки й упевненості в собі, підвищення рівня індивідуальної відповідальності за результати власної діяльності та «Професійне та особистісне зростання» (див. додаток Д2) сприяти усвідомленню учасниками необхідності самовдосконалення і прагнення до професійного та особистісного зростання як умови життєвого благополуччя.

В освітньому процесі здобувачі опановували обов'язкові освітні компоненти «Особистість у соціальній роботі» (1 семестр, 6 кредитів ECTS), «Соціальна робота з дезадаптованими людьми» (2 семестр, 6 кредитів ECTS), «Соціальна педагогіка» (2 семестр, 7 кредитів ECTS).

Так, у межах освітнього компонента «Особистість у соціальній роботі» (1 семестр, 6 кредитів ECTS) пропонувалося визначення теоретичних засад організації соціальної роботи на індивідуальному й інших рівнях, формування в майбутніх соціальних працівників готовності до побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин з клієнтом. Під час вивчення теми «Людина як суб'єкт-об'єкт соціальної роботи» було розкрито характеристику клієнта як об'єкта пізнання в соціальній роботі; поняття «людина», «індивід», «індивідуальність»; категорія «особистість» як основа методології теорії й практики соціальної роботи;

трансформація «об'єкт» – суб'єкт» як мета й зміст професійної взаємодії «соціальний працівник» – «клієнт».

Тема «Особистість клієнта соціальної роботи з позицій рольового й гуманістичного підходів» дозволила розкрити суб'єктність клієнта; орієнтації особистості; самооцінку клієнта; соціальний працівник і його референтні групи; гуманістичний підхід до особистості клієнта.

Паралельно студенти експериментальної групи вивчали освітній компонент «Соціальна робота з дезадаптованими людьми» (2 семестр, 6 кредитів ECTS), мета якого полягала у формуванні в майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників знань особливостей та характерних рис дезадаптованих людей різних вікових груп, проявів різних видів і типів дезадаптації особистості та специфіки змісту, методів і технологій соціальної роботи з ними.

Під час опанування тем «Девіантна поведінка як форма соціальної дезадаптації» було розкрито поняття та сутність девіантної поведінки; типологію девіантної поведінки; чинники та причини девіантної поведінки; основні підходи до оцінки поведінкової норми та девіації; «Сутність та зміст адиктивної поведінки людини» – поняття та види адиктивної поведінки людини; характеристику осіб з наркотичною та алкогольною залежністю; сутнісну характеристику нехімічних та проміжних форм адиктивної поведінки людини; фізіологічні, психологічні й соціальні наслідки адиктивної поведінки; «Делінквентна поведінка як форма соціальної дезадаптації» – поняття і форми делінквентної поведінки; причини, чинники та умови делінквентної поведінки; мотиви делінквентної поведінки; особливості й наслідки антисоціальної поведінки людини; «Проблеми соціальної дезадаптації окремих груп людей» – функційні обмеження людей як соціальної проблеми, причини та різновиди функційної обмеженості людей, соціальні причини та наслідки міграції, характеристики осіб категорії «безпритульні», поняття, види та наслідки насильства; «Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та підлітками» – систему соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та підлітками, форми і методи профілактики дезадаптації неповнолітніх,



організацію реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками, технології вуличної соціальної роботи з дітьми групи ризику.

У результаті вивчення цієї дисципліни здобувач освіти набув такі знання: основні категорії дезадаптованих людей на різних вікових етапах розвитку особистості; теоретичні засади, базові поняття, особливості та зміст соціальної роботи з дезадаптованими людьми; форми, методи й технології соціальної роботи з дезадаптованими людьми; оволодів такими вміннями: системно бачити організацію соціальної роботи з дезадаптованими людьми; виділяти специфічні особливості соціальної роботи з конкретними категоріями дезадаптованих осіб; визначати види форм, методів і технологій, які використовують у соціальній роботі з дезадаптованими людьми; визначати вид і тип соціальної дезадаптації за певними ознаками й діагностичними показниками, швидко орієнтуватися в питаннях, які стосуються діагностичної, профілактичної й реабілітаційної роботи з дезадаптованими людьми.

Продовження введення у професію «соціальна робота» і вивчення її теоретико-правових засад відбувалось у ході опанування здобувачами освіти освітнім компонентом «Соціальна педагогіка» (2 семестр, 7 кредитів ECTS), що сприяло формуванню професійного світогляду майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Для студентів експериментальної групи проводилися лекційні та практичні заняття, змістовно наповнені теоретичними знаннями роботи із вразливими категоріями населення.

Так, під час вивчення тем «Сім'я як провідний чинник соціалізації особистості», «Зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю», «Соціально-педагогічна характеристика бездоглядності та безпритульності», «Традиційні та інноваційні форми опіки та піклування», «Соціальна підтримка дітей та молоді з обмеженими функційними можливостями», «Девіантна поведінка дітей та молоді», «Соціально-педагогічна робота з особами девіантної поведінки», «Соціально-педагогічна робота з окремими категоріями населення» відбувалося перше знайомство майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників із вразливими категоріями населення.

Таким чином відбувалося формування ціннісного ставлення до вищої освіти, майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника,

зокрема соціальної роботи із вразливими категоріями населення, мотивації на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, потреби в безперервному особистісному і професійному зростанні, а також поступове занурення в професійне навчання.

Провідними засобами реалізації змісту підготовки на цьому етапі були особистісно зорієнтовані технології та технології саморозвитку (тренінги, ігри, вправи, навчальні заняття, індивідуальна, самостійна робота).

На другому, *формуальному*, етапі впровадження системи професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в здобувачів 2, 3, 4 курсів відбувалося формування всіх складників професійної готовності, зокрема, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного, в освітньому процесі на основі інтеграції всіх напрямів діяльності ЗВО – навчального, науково-дослідного, міжнародного, соціально-гуманітарного, професійно-практичного.

Система **науково-теоретичних знань** (щодо методологічних підходів, теорій, концепцій, понятійно-термінологічного апарату, зарубіжного та вітчизняного досвіду, нормативно-правових засад соціальної політики та надання соціальних послуг, сутності і класифікації вразливих категорій населення та складних життєвих обставин, напрямів, змісту і технологій роботи із вразливими категоріями населення) формувалася в освітньому процесі на основі інтеграції навчальної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної роботи та неформальної освіти, що в сукупності забезпечували якість освітнього процесу на різних освітніх програмах зі спеціальності 231 Соціальна робота.

Так, **навчальна робота** базувалася на вивченні обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів, а також різних формах неформальної освіти. До циклу обов'язкових освітніх компонентів увійшли:

**«Історія, теорія і практика соціальної роботи»** – теми: Сім'я як об'єкт соціальної роботи, Соціальна робота з дітьми та молоддю, Особи з інвалідністю як об'єкт соціальної роботи, Соціальна робота з мігрантами, біженцями та особами без постійного місця проживання, Особливості соціальної роботи з військовослужбовцями та їхніми сім'ями;

**«Технології соціальної роботи»** – теми: Технології роботи соціального працівника з дітьми, Технології роботи соціального працівника з молоддю, Технології роботи соціального працівника з «групами ризику», Технології роботи соціального працівника із сім'єю, Методика роботи соціального працівника з людьми похилого віку, під час опанування яких відбувалося засвоєння студентами і вітчизняних, і зарубіжних технологій соціальної роботи з урахуванням специфіки організації соціальної роботи в Україні, конкретних технологій соціальної роботи;

**«Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО»** – теми: Теоретичні основи та сутність понять соціальної роботи з особами, що потрапили у СЖО, Сімейно орієнтована соціальна робота, Використання ресурсів громади в соціальній роботі з особами, що потрапили у СЖО, Ведення випадку як базовий спосіб організації надання індивідуальних соціальних послуг сім'ям, що потрапили у СЖО, Соціальна адаптація внутрішньо переміщених осіб, Соціальна допомога особам, які пережили травму чи втрату, Соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, Соціальна інтеграція випускників інтернатних закладів, Соціальна робота з сім'ями, у яких є особи з інвалідністю, Попередження насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, Соціальна робота із сім'ями, в яких є особи, залежні від психоактивних речовин (ПАР), Соціально-психологічна підтримка осіб, яких торкнулась проблема ВІЛ/СНІДу, Соціальна робота з особами, які перебувають у конфлікті із законом, та їхніми сім'ями, Соціальна робота з людьми похилого віку, Соціальна робота з особами без постійного місця проживання, Соціальна підтримка безробітних та малозабезпечених осіб;

**«Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді»** – теми: 1) Розвиток соціальної роботи в територіальній громаді у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці. Територіальна громада як орган місцевого самоврядування. Сутність базових понять навчальної дисципліни. Соціальна робота в громаді за кордоном: історія та сучасні тенденції розвитку. Концептуальні підходи до організації соціальної роботи в територіальній громаді в Україні; 2) Ролі фахівця із соціальної роботи в територіальній громаді. Ролі соціального працівника у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.

Основні ролі, які фахівці можуть виконувати на рівні територіальної громади. Первинні та вторинні ролі фахівця із соціальної роботи; 3) Соціальні послуги у громаді: новели законодавства. Закон України «Про соціальні послуги». Складні життєві обставини. Основні цілі соціальних послуг. Які послуги мають бути розвинені на рівні громади. Базові соціальні послуги. Екстрене кризове втручання. Ведення випадку. Обов'язкове надання соціальних послуг. Повноваження щодо розвитку системи надання соціальних послуг виконавчих органів міських рад міст обласного значення, рад об'єднаних територіальних громад. Управління системою надання соціальних послуг на рівні територіальної громади. Надавачі та отримувачі соціальних послуг; 4) Класифікація теорій соціальної роботи та їх застосування в практиці соціальної роботи в територіальній громаді. До питання сутності поняття «теорія соціальної роботи». Аналіз найбільш раціональних ТСР, які можливо застосовувати у громаді: а) група психодинамічних теорій; б) група інтеракціоністських теорій; в) когнітивні і біхевіористські або поведінкові теорії; г) теорії систем; д) теорія конфліктів. Теорії, орієнтовані на розвиток самої громади як макрорівня соціальної роботи; 5) Наснаження як метод роботи соціального працівника територіальної громади. Міждисциплінарний зміст категорії наснаження. Колективне наснаження і самоорганізація територіальної громади. Емпауермент у роботі соціального працівника громади. Досвід Новописковської ТГ щодо соціальних послуг для сімей у громаді; 6) Теоретичні основи соціальної роботи в громаді. Аналіз концепцій змісту соціальної роботи в громаді. Сучасні моделі практичної соціальної роботи в громаді. Змістові компоненти соціальної роботи в громаді. Принципи організації соціальної роботи в громаді. Методи вивчення проблемно-потребнісного поля членів громади. Класифікація локальних ініціатив. Технологічні етапи здійснення їх підтримки. Стратегії і тактики діяльності соціальних працівників в громаді; 7) Ресурсне забезпечення соціальної роботи в громаді. Ресурси як необхідна умова забезпечення діяльності. Характеристика різновидів ресурсів соціальної роботи в громаді (природні, матеріальні, людські, інституційні, інформаційні). Зовнішні та внутрішні ресурси організації соціальної роботи на рівні громади; 8) Розробка й упровадження соціальних проєктів на локальному рівні. Поняття

соціального проєкту. Його різновиди. Етапи розробки соціального проєкту в громаді. Загальні правила написання проєкту. Форма та структура проєкту (проєкт-заявка на грант). Поняття інноваційності проєкту. Приклади інноваційних проєктів. Особливості реалізації соціального проєкту. Моніторинг та оцінка соціальних проєктів у територіальній громаді; 9) Роль партнерства в організації соціальної роботи на рівні громади. Сутність партнерства в соціальній роботі. Модель партнерства в межах територіальної громади. Механізми функціонування взаємодії між державними, громадськими організаціями та бізнесовими структурами в громаді. Роль засобів масової інформації у забезпеченні та підтримці партнерства в межах громади; 10) Методи соціальної роботи в територіальній громаді. Характеристика методів соціальної роботи в територіальній громаді. Основні методи соціальної роботи та особливості їх застосування. Метод індивідуальної соціальної роботи. Метод групової соціальної роботи. Метод організації громади. Характеристика допоміжних методів соціальної роботи; 11) Правові та етичні засади роботи у громадах. Правові засади залучення громадян до участі в житті громади. Політико-правове регулювання роботи в громаді за кордоном. Українське законодавство про форми участі громадян у здійсненні місцевого самоврядування. Етика соціальної роботи в громаді. Автономність, благодійність та соціальна справедливість як базові принципи роботи в громаді. Етичні дилеми соціальної роботи в громаді. Можливості та межі соціальної роботи в громаді; 12) Зелена соціальна робота. Передтечі появи концепції зеленої соціальної роботи. Сталий розвиток. Концептуалізація зеленої соціальної роботи. Екологічна справедливість. Інституціоналізація зеленої соціальної роботи. Практика зеленої соціальної роботи. Зменшення екологічної несправедливості в громаді, формування готовності протидіяти екологічним викликам, навчання розумного споживання, упровадження зелених технологій; 13) Особливості соціальної роботи в полікультурній громаді. Сутність соціально-педагогічної роботи в громаді. Особливості полікультурної роботи в соціальних службах. Методика розробки культурно-дозвілєвого заходу на полікультурну тематику. Сутність та структура технологій соціально-педагогічної роботи в полікультурному середовищі. Застосування тренінгових

технологій у забезпеченні конструктивної комунікації в полікультурному просторі. Технологія розробки й реалізації соціального полікультурного проєкту. Роль рекламно-інформаційних технологій у полікультурній просвіті населення; 14) Особливості роботи з різними групами клієнтів у громаді. Індивідуальний підхід у соціальній роботі. Проблема вікової типологізації в соціальній роботі. Базові характеристики дитинства. Рання юність. Соціальна робота з молоддю. Соціальна робота з людьми зрілого та похилого віку. Провідні інститути та агенти соціалізації. Основні напрями роботи соціальних працівників.

Загалом у процесі опанування освітнього компонента «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді» відбувалося підвищення теоретичного розуміння соціальної роботи як науки, навчальної дисципліни й особливої сфери діяльності, а також вивчення зарубіжних прийомів та методів роботи з індивідами та групами клієнтів соціальних сервісів; надання здобувачам освіти відомостей щодо принципів, змісту та технологій соціальної роботи з різними групами клієнтів; вивчення соціального досвіду зарубіжних країн і можливостей його впровадження в нашої державі; ознайомлення здобувачів освіти із основними напрямками діяльності у сфері соціальної роботи із соціальними громадами; навчити планувати та розробляти систему заходів соціальної роботи щодо окремо взятої організації або/та громади.

Система науково-теоретичних знань у майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників також формувалася під час вивчення вибіркового освітніх компонентів:

**«Соціально-педагогічна робота з біженцями та переселенцями»**, мета якого — ознайомити студентів з особливостями здійснення соціально-педагогічної роботи біженцями, мігрантами та внутрішньо переміщеними особами; сформуванню критичне оцінювання соціальних наслідків політики у сфері соціального забезпечення біженців, мігрантів та внутрішньо переміщених осіб; сформуванню вміння використовувати широкий спектр прийомів і засобів розв’язання соціально-психологічних проблем отримувачів послуг; сприяти розвитку готовності до розроблення та реалізації соціально-педагогічних технологій з урахуванням проблем, потреб та особливостей соціально-

педагогічної роботи з біженцями, мігрантами та внутрішньо переміщеними особами. Мета і завдання курсу реалізовувалися через низку тем: Теоретичні засади соціально-педагогічної роботи з біженцями, мігрантами та внутрішньо переміщеними особами; Нормативно-правове забезпечення соціально-педагогічної роботи з біженцями, мігрантами та внутрішньо переміщеними особами; Соціально-психологічний стан біженців, мігрантів і внутрішньо переміщених осіб; Специфіка соціально-педагогічної роботи з мігрантами та внутрішньо переміщеними особами; Планування та надання соціально-педагогічної допомоги біженцям, переміщеним особам, сім'ям з дітьми; Соціальний захист і соціальне забезпечення біженців і переселенців; Зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми внутрішніх мігрантів у закладі загальної середньої освіти; Концепції та технології соціально-педагогічної роботи з біженцями і переселенцями;

**«Соціально-педагогічна робота з соціальними сиротами»**, що мав за мету формування в студентів системного бачення процесу соціально-педагогічної профілактики бездоглядності та безпритульності дітей; ознайомлення студентів із сучасними технологіями організації соціально-педагогічної роботи з соціальними сиротами; розвиток у студентів професійно важливих умінь, необхідних для організації процесу профілактики соціального сирітства. Темами, через які реалізовувалася мета, стали: Захист бездоглядних та безпритульних дітей як соціально-педагогічна проблема; Бездоглядність та безпритульність як деструктивний соціальний феномен; Нормативно-правова основа реалізації державної політики щодо попередження соціального сирітства; Причини та наслідки соціального сирітства; Соціально-психологічний портрет бездоглядних та безпритульних дітей; Інституційне забезпечення профілактики соціального сирітства і реабілітації «дітей вулиці»; Сутність та особливості соціального захисту бездоглядних дітей як змістовна основа діяльності притулків для дітей;

**«Соціально-педагогічна робота з людьми з адиктивною поведінкою»**, що передбачав поглиблення теоретичних уявлень студентів щодо механізмів формування і функціонування адиктивної поведінки. Реалізація компонента відбувалася через опанування тем: Загальна характеристика адиктивної

поведінки, закономірності розвитку; Чинники та механізми формування залежних розладів; Вікові, гендерні, освітні особливості розвитку адиктивної поведінки; Організація і проведення діагностичної процедури та критерії соціально-педагогічної діагностики особистісної схильності до адиктивної поведінки; Діагностика, профілактика та корекція адиктивної поведінки зумовленої хімічними залежностями; Принципи та методи соціально-педагогічної роботи з людьми з адиктивною поведінкою;

**«Соціальна діяльність з неповними сім'ями»**, що формував систему знань щодо сприяння адаптації неповної сім'ї до соціуму, соціально-правовий захист сім'ї і соціальна реабілітація дітей з відхиленнями у поведінці; психологічної підготовки студентів до роботи з неповною сім'єю; діагностики, аналізу, прогнозування інтегральних соціально-психологічних характеристик неповної сім'ї і її впливу на соціалізацію підростаючого покоління (психологічний клімат, громадська думка, соціометрична структура, лідерство тощо); допомоги в реалізації основних гуманістичних підходів у розвитку особистості в сім'ї: індивідуального, диференційованого, особистісного. Темами курсу стали: Теоретичні аспекти соціальної роботи з неповними сім'ями; Психологічні особливості неповних сімей в сучасній Україні; Життєдіяльність неповних сімей як соціально-психологічна проблема; Роль соціальних служб у роботі з неповними сім'ями;

**«Соціальна профілактика та протидія торгівлі людьми»**, що ставив за мету вивчити особливості здійснення соціальної профілактики в суспільстві та надання соціально-психологічної допомоги потерпілим від торгівлі людьми. Темами, які вивчалися під час опанування курсу, стали: 1) Торгівля людьми як соціальне явище. Визначення поняття «торгівля людьми». Характеристики потенційної групи ризику. Причини та передумови торгівлі людьми. Види торгівлі людьми. Наслідки торгівлі людьми; 2) Концептуальні засади державної політики України у сфері протидії торгівлі людьми. Закон України «Про протидію торгівлі людьми». Політика України у сфері протидії торгівлі. програми протидії їх торгівлі людьми. Основні напрями державної політики у сфері протидії торгівлі людьми. Суб'єкти, які здійснюють заходи у сфері протидії торгівлі людьми. Загальні повноваження центральних органів



виконавчої влади у сфері протидії торгівлі людьми. Загальні повноваження місцевих державних адміністрацій у сфері протидії торгівлі людьми. Міжнародне співробітництво у сфері протидії торгівлі людьми; 3) Теоретичні засади соціальної профілактики торгівлі людьми. Концепція соціальної профілактики торгівлі людьми. Суб'єкти соціальної профілактики торгівлі людьми. Роль органів державної влади в здійсненні соціальної профілактики торгівлі людьми. Роль неурядових організацій у здійсненні соціальної профілактики торгівлі людьми; 4) Концепція первинної соціальної профілактики торгівлі людьми. Організація та проведення інформаційних кампаній у соціальній профілактиці торгівлі людьми та формування громадської думки. Методика проведення масових заходів та акцій щодо протидії торгівлі людьми. Ігрові технології. Відеопродукція як засіб первинної профілактики торгівлі людьми. Арт-інсталяція. Комікси. Методика «жива бібліотека»; 5) Організація вторинної соціальної профілактики торгівлі людьми. Організація «гарячої лінії» як форми вторинної профілактики торгівлі людьми. Організація групових занять з профілактики торгівлі людьми. Підготовка та поширення інформаційної продукції. Тренінги із запобігання торгівлі людьми та методика їх проведення. Інтерактивний театр як одна із форм вуличної соціальної роботи; 6) Третинна соціальна профілактика торгівлі людьми. Зміст, методи третинної профілактики та визначення потреб потерпілих від торгівлі людьми. Деякі аспекти здійснення третинної профілактики торгівлі людьми. Етика соціального працівника в третинній соціальній профілактиці торгівлі людьми;

**«Соціальна робота з мігрантами»**, метою і завданнями якого стало розглянути основні аспекти державної соціальної політики щодо соціальної роботи з мігрантами; вивчити специфіку роботи з мігрантами та їхніми сім'ями; засвоїти теоретичні засади соціальної роботи з мігрантами; узагальнити практичні методи та методики роботи з мігрантами; розглянути організаційні аспекти роботи з мігрантами. Реалізація змісту курсу відбувалася через вивчення тем: Поняття «міграція населення», «мігранти», Соціальна характеристика групи: мігранти, біженці й переміщені особи, Типи і види міграції: епізодична, маятникова, сезонна організована, неорганізована,

стихійна, добровільна, змушена, примусова, імміграція, еміграція, Особливості та напрями соціальної роботи з мігрантами та їхніми сім'ями, Державна соціальна політика щодо соціальної роботи з мігрантами, Технології соціальної роботи з мігрантами, національними меншинами, Проблема реінтеграції мігрантів;

*«Соціальний супровід сім'ї та дитячих будинків сімейного типу»*, що мав за мету підготовку спеціалістів до практичної реалізації політики України щодо охорони сім'ї, створення умов для її зміцнення та повноцінного функціонування, а також розвитку та підтримки сімейних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Під час опанування курсу вивчалися такі теми: Історія створення та розвитку ДБСТ, Законодавча база здійснення соціального супроводу ДБСТ, Сучасний стан соціального супроводу ДБСТ в Україні, Особливості організації соціального супроводу ДБСТ, Сутність соціального супроводу ДБСТ, Мета та завдання здійснення соціального супроводу ДБСТ, Етапи та умови здійснення соціального супроводу ДБСТ, Завдання соціальних працівників щодо організації соціального супроводу ДБСТ;

*«Соціальна робота з сім'ями в складних життєвих обставинах»*, метою якого стало сформулювати конкретні знання, уміння і навички для роботи з сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах. Тематами, що сприяли засвоєнню змісту курсу, стали: Сутність та характеристика поняття «складні життєві обставини», Соціальні чинники сімей, дітей, які перебувають у СЖО, Міжнародні та вітчизняні орієнтири соціальної роботи із сім'ями, які перебувають у СЖО, Основні напрями діяльності, завдання та функції фахівця із соціальної роботи із сім'ями, які перебувають у СЖО, Надання соціальних послуг сім'ям, які перебувають у СЖО, Технології соціальної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Велике значення у формуванні системи науково-теоретичних знань студентів щодо роботи із вразливими категоріями населення мала **неформальна освіта** на базі центрів і служб внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища ЗВО. Результати неформальної освіти визнавалися ЗВО та зараховувалися як окремі елементи (модулі, теми) освітніх компонентів, що

покращувало якість освіти. Так, протягом навчання студенти пройшли низку освітніх і тренінгових програм:

**«Соціальна робота із вразливими категоріями населення»** (див. додаток Е). Мета тренінгової програми: підготувати майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

Програма включала такі тренінги:

1. *Тренінг «Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи»* (див. додаток Е1), під час якого було сформовано когнітивний (знання), операційний (уміння) та мотиваційний компоненти готовності до соціальної роботи із вразливими категоріями населення.

2. *Тренінг «Організація системи соціальної підтримки населення в громаді»* (див. додаток Е2) – сформовано розуміння особливостей і переваг організації системи соціальної підтримки вразливих верст населення в громаді через упровадження моделі інтегрованих соціальних послуг [259].

3. *Тренінг «Планування та організація надання соціальних послуг»* (див. додаток Е3) – майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники змогли підвищити професійну компетентність учасників щодо планування бюджетування та організації надання інтегрованих соціальних послуг у громаді [260].

4. *Тренінг «Сімейно орієнтована соціальна робота та захист дитини»* (див. додаток Е4) – здобувачі підвищили професійну компетентність щодо здійснення сімейно орієнтованої соціальної роботи, спрямованої на захист дитини, та відпрацювали навички побудови міжвідомчої взаємодії в громаді в найкращих інтересах дитини та її сім'ї [261].

5. *Тренінг «Ведення випадку та оцінка потреб осіб, сімей у СЖО»* (див. додаток Е5) – забезпечено підвищення компетентності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників щодо здійснення соціальної роботи в громаді та оцінки потреб сім'ї / особи в процесі ведення випадку [262].

**Онлайн-курс «Конфліктна і гендерна чутливість у роботі з представниками(-цями) вразливих категорій»** [313], розроблений та розміщений на сайті Радника з питань ВПО.

Онлайн-курс складається з трьох тематичних блоків:

– *«Вразливі категорії населення – соціально-психологічні характеристики»*. Мета: розглянути поняття «криза», «складні життєві обставини», «вразливі категорії населення»; визначити чинники, що впливають на вразливість та основні групи «вразливих категорій населення».

– *«Конфліктна чутливість»*. Мета: визначити складники конфліктної чутливості, базові цінності та принципи конфліктної чутливості; розглянути інструменти запровадження конфліктно чутливого підходу (SWOT-аналіз).

– *«Гендерна чутливість»*. Мета: окреслити поняття «стать», «гендер», механізм формування стереотипів та дискримінації; розглянути гендерний підхід та гендерний аналіз як інструменти реалізації принципів гендерної чутливості на різних рівнях – ведення конкретного випадку, робота фахівця/чині з клієнтом/ками та організаційно-управлінський (менеджерський) рівень.

Кожен блок містить теоретичну частину та практичні приклади, які ілюструють, як теорія реалізовується на практиці. Після кожного блоку є питання для перевірки знань. Також у кінці всього курсу необхідно буде успішно виконати 10 тестових та 1 відкрите завдання для отримання сертифіката.

**Онлайн-курс «Реалізація принципів гендерної рівності при наданні адміністративних і соціальних послуг»** [314] розроблений та розміщений на сайті Радника з питань ВПО.

Курс складається з трьох тематичних блоків:

–*«Соціальні та адміністративні послуги: законодавча база»*. Мета: ознайомитися з базовими законодавчими документами та навчитися чітко розмежовувати поняття «адміністративна послуга», «соціальна послуга» та «адміністративна послуга соціального характеру».

–*«Поняття «гендер» та «гендерна рівність»*». Мета: визначити відмінності між біологічною статтю та гендерною ідентичністю, зрозуміти принцип і механізм формування стереотипів і дискримінації та окреслити головну мету гендерної рівності.

–*«Імплементація принципів гендерної рівності при наданні адміністративних і соціальних послуг»*. Мета: розглянути гендерний підхід та

гендерний аналіз як інструменти реалізації принципів гендерної рівності на різних рівнях – ведення конкретного випадку, робота з клієнтом/кою та організаційно-управлінський (менеджерський) рівень.

Кожен блок містить теоретичну частину, завдання для самоаналізу, які допоможуть вам зрозуміти власну позицію в конкретному питанні, та практичні приклади, які проілюструють, як теорія реалізовується на практиці. Після кожного блоку є питання для перевірки знань. У кінці курсу необхідно буде успішно виконати 10 тестових та 1 відкрите завдання для отримання сертифікату.

Навчальний модуль **«Соціальні послуги в ОТГ: з чого почати»** [292] розроблено за підтримки Програми «U-LEAD з Європою».

Мета модуля – ознайомити слухачів з підходами в розвитку соціальних послуг на рівні громади, які б відповідали потребам громади, та складниками моделі інтегрованих соціальних послуг.

Під час навчання студенти познайомилися з перспективним досвідом об'єднаних громад України, почули інтерв'ю голів ОТГ та керівників структурних підрозділів, відповідальних за реалізацію соціального напрямку в громаді.

Курс складається з трьох блоків:

1. Громада, дружня до людини: критерії успішності.
2. Законодавче регулювання розвитку соціальних послуг в ОТГ.
3. Упровадження моделі інтегрованих соціальних послуг в ОТГ.

Після проходження курсу студенти дізналися, які кроки необхідно зробити, щоб покращити доступність та якість послуг, як збільшити обсяг послуг, що надаються вразливим верствам населення, та забезпечити зростання стандартів якості життя населення в громаді.

**«Програма з вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації»** [294, с. 45–75].

Мета програми: формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, до дискримінації за будь-якими ознаками; створення умов для формування громадянських та соціальних компетентностей педагогічних (науково-педагогічних) працівників, здобувачів

освіти (учні, студенти), населення щодо вирішення конфліктів мирним шляхом, розбудові миру; формування навичок медіації в педагогічних (науково-педагогічних) працівників, здобувачів освіти (учні, студенти), населення.

Завданнями програми стали:

- ознайомити учасників тренінгу з основними засадами миробудування;
- сформувати навички вирішення конфліктів мирним шляхом;
- опанувати ненасильницьку модель поведінки;
- сформувати розуміння важливості спільної участі працівників(науково-педагогічних) освіти, здобувачів освіти (учні, студенти) та населення у вирішенні конфліктів мирним шляхом;
- ознайомити учасників тренінгу з цінностями та принципами медіації як інструменту вирішення конфліктів, що базується на врахуванні інтересів сторін конфлікту;
- відпрацювати навички ведення процедури медіації;
- відпрацювати навички проведення відновних практик.

Теми, які вивчалися: 1. Усвідомлення миру та безпечного середовища. Моя роль у розбудові миру. 2. Конфлікти в житті людини. Шляхи запобігання конфліктних ситуацій. 3. Медіація як інструмент вирішення конфліктів. Комунікативні навички медіатора. 4. Практика медіації. Відновні практики.

Невід’ємним складником формування системи науково-теоретичних знань майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників щодо роботи із вразливими категоріями населення стала **науково-дослідна робота здобувачів**. Під час реалізації системи було організовано та / або взято участь у:

- роботі *наукових гуртків* студентів;
- Всеукраїнських *науково-практичних конференціях*: «Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів» (2017 – 2019, Старобільськ), «Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів» (2019, Ужгород), «Hard / softskills фахівця нової генерації» (2020, Лисичанськ), «Topical issues of the development of modern science» (2020, Софія, Болгарія), «Соціальна, педагогічна та психологічна діяльність з різними категоріями населення в умовах гібридної війни на сході України» (2020, Старобільськ), «Зміст та особливості соціально-педагогічної та

психологічної діяльності в сучасних умовах» (2017 – 2020, Старобільськ), «Соціальна робота в міждисциплінарному вимірі: теорія і практика» (2020, Старобільськ), «Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації» (2020, Хмельницький) та ін.;

– *Міжнародних науково-практичних конференціях*: «Sociology, pedagogy, psychology – prospects for the development of modern society» (2019, Анталія, Туреччина), «Trends and directions of development of scientific approaches and prospect sofintegration of Internet technologies in to society», (2021, Стокгольм, Швеція) та ін.);

– *Всеукраїнських конкурсах* студентських наукових робіт та олімпіадах, дистанційному конкурсі студентських та учнівських наукових робіт із соціальної педагогіки / соціальної роботи (2017 – 2020), конкурсі «Від освіти до кар'єри» (2018 – 2020) та ін.;

– *публікаціях* у збірнику студентських праць «Науковий пошук молодих дослідників»;

– *міжнародних проєктах*: «Укріплення потенціалу сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, які мають статус ВПО та мають ризик втрати дитиною батьківського піклування» (Австрія, США), «Інтенсифікація впливу вчителів Луганської області на процеси примирення та встановлення миру» (ЄС), «Психосоціальний супровід для дітей та батьків / опікунів у буферній зоні на сході України» (Австрія) тощо.

Крім того, науково-теоретичні знання майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників формувалися під час **соціально-гуманітарної роботи** (соціальна, педагогічна та психологічна робота з внутрішньо переміщеними особами, особами з тимчасово окупованої території, військовослужбовцями-учасниками бойових дій).

Технологіями впровадження змісту науково-теоретичного компонента професійної готовності стали евристичні, розвивальні, проблемні, проєктні, тренінгові, ігрові, діалогові, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі, модульно-рейтингові.

**Операційно-практичні вміння й навички** майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями

населення (уміння й навички оцінювати та вирішувати соціальні проблеми та потреби вразливих категорій населення, налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад, виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення) формувалися в процесі різних видів *навчальних (1, 2, 3 курси) та виробничих (4 курс) практик* – ознайомлювально-вступної, соціально-обслуговуючої, соціально-виховної, анімаційної, соціально-підтримувальної, профілактично-попереджувальної, корекційно-реабілітаційної [295], програми яких ґрунтувалися на соціальній та соціально-педагогічній роботі із вразливими категоріями населення в різнопрофільних соціальних інституціях зовнішнього середовища ЗВО та використанні прикладних, кейс-технологій, технології професійного портфоліо тощо. Операційно-практична підготовка відбувалася на *активно-творчому етапі* впровадження системи та передбачала також здійснення професійної діяльності майбутніми фахівцями на робочих місцях, а також соціально активної діяльності із вразливими категоріями населення.

**Індивідуально-психологічні якості майбутніх фахівців** (критичність, гнучкість і креативність мислення, емоційна стабільність, волюва рішучість, цілеспрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність) формувалися протягом усього процесу професійної підготовки та під час реалізації спеціальних програм [294, с. 5–18] на базі різнопрофільних центрів, служб, інституцій внутрішнього і зовнішнього середовища ЗВО, зокрема:

***Програма стабілізації психоемоційного стану, вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації***

*Мета:* формування навичок медіації в педагогічних (науково-педагогічних) працівників, здобувачів освіти (учні, студенти), населення.

*Завдання:*

- ознайомити учасників тренінгу з основними засадами миробудування;
- сформувати навички вирішення конфліктів мирним шляхом;
- опанувати ненасильницьку модель поведінки;
- сформувати розуміння важливості спільної участі працівників (науково-педагогічних) освіти, здобувачів освіти (учні, студенти) та населення у



вирішенні конфліктів мирним шляхом;

- ознайомити учасників тренінгу з цінностями та принципами медіації як інструменту вирішення конфліктів, що базується на врахуванні інтересів сторін конфлікту;

- відпрацювати навички ведення процедури медіації;

- відпрацювати навички проведення відновних практик.

*Теми:* 1. Усвідомлення миру та безпечного середовища. Моя роль у розбудові миру. 2. Конфлікти в житті людини. Шляхи запобігання конфліктних ситуацій. 3. Медіація як інструмент вирішення конфліктів. Комунікативні навички медіатора. 4. Практика медіації. Відновні практики.

### ***Програма запобігання професійному вигоранню (супервізія)***

*Мета:* посилити потенціал фахівців, отримання нових компетентностей, підтримка фахівців допомагаючих професій та вчителів.

*Завдання:*

- сформувати в учасників розуміння, що за допомогою супервізора наставника можливо осмислити власну практику і самостійно спрямувати свої зусилля для її покращення;

- розкрити суть поняття «супервізія» та її складників;

- оволодіти навичками проведення супервізії.

*Теми:* 1. Теоретичні основи психоло-педагогічної супервізії. 2. Структура супервізії. 3. Навчальна супервізія. 4. Відпрацювання навичок проведення супервізії. 5. Стабілізація психоемоційного стану після супервізії.

### ***Програма «Школа лідерства» [294, с. 113–138]***

*Мета:* посилити потенціал молодих лідерів, надати практичні навички для формування лідерських якостей.

*Завдання:*

- ознайомлення учасників з поняттями «лідер» «лідерство», основними стилями лідерської поведінки;

- удосконалювати лідерські навички та майстерність планування;

- сприяння розвитку навичок правильно використовувати власний потенціал;

- покращити мотивацію та віру в себе.

*Теми:* Мінілекція 1. Програма «Школа лідерства». Мінілекція 2. «Теоретичні основи публічного виступу». Стабілізація психоемоційного стану після супервізії.

***Програма «Дизайн-мислення та людиноцентроване проєктування»***  
[294, с. 157–202]

*Мета:* оволодіння учасниками тренінгу теоретичними та технологічними засадами дизайн-мислення як універсальною надпрофесійною якістю сучасного фахівця для успішної професійної кар'єри в умовах мінливого світу; формування навичок використання інструментів технології дизайн-мислення та культури проєктування для створення й просування нових продуктів на ринку праці.

*Завдання:*

- познайомити педагогів, студентів із сутністю та механізмами мисленнєвої діяльності людини;
- розкрити специфічні особливості дизайн-мислення як одного з типів мислення;
- познайомити з технологією дизайн-мислення, її структурою;
- формувати вміння й навички застосовувати інструменти (форми, методи, прийоми, засоби) дизайн-мислення для створення нового продукту та просування його на ринку праці.

*Теми:* 1. Людиноцентрований дизайн. 2. Дизайн-мислення: технологія. 3. Дизайн-мислення: для педагогів та учнів.

***Програма «Формування критичного мислення особистості»*** [294, с. 237–296]

*Мета:* сформувати в здобувачів первинні знання, уміння й навички щодо критичного мислення.

*Завдання:*

- актуалізувати в учасників знання про критичне мислення;
- дати учасникам основні уявлення про критичне мислення;
- удосконалити знання, уміння й навички щодо використання критичного мислення під час роботи з інформацією;
- практично впровадити набуті знання, уміння й навички в процесі

роботи з інформацією (на прикладі соціальної мережі Facebook, стрічок новин у мережі Інтернет та ін.);

- розробити правила щодо застосування критичного мислення.

Теми: 1. Критичне мислення: для чого воно нам? 2. Критичне мислення і інформація: яка це працює? 3. Прикладні методи критичного мислення: які вони? 4. Правила застосування критичного мислення.

***Програма «Інформаційна безпека особистості»*** [294, с. 296–337].

***Мета:*** посилити потенціал здобувачів освіти шляхом практичного застосування навичок критичного мислення та медіаграмотності для інформаційної безпеки особистості.

***Завдання:***

- актуалізувати в учасників знання про критичне мислення та медіаграмотність;
- дати учасникам основні уявлення щодо інформаційної безпеки особистості;
- удосконалити знання, уміння й навички щодо використання критичного мислення та медіаграмотності з метою посилення інформаційної безпеки особистості;
- практично впровадити набуті знання, уміння й навички в процесі роботи з інформацією (на прикладі соціальної мережі Facebook, стрічок новин у мережі Інтернет та ін.);
- розробити правила щодо інформаційної безпеки особистості.

Теми: 1. Ми у світі інформації: за і проти. 2. Ефективні засоби роботи з інформацією: що я про це знаю? 3. Робота з інформацією: яка вона? Правила інформаційної безпеки.

Провідними технологіями формування *індивідуально-психологічних якостей* майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення стали особистісно зорієнтовані та саморозвитку (тренінги, ігри, творчі завдання, вправи тощо).

Отже, представлений у цьому підрозділі дисертації опис ходу дослідно-експериментальної роботи щодо впровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із

вразливими категоріями населення в процесі фахової підготовки ґрунтувався на формуванні чотирьох складників професійної готовності: 1) ціннісно-мотиваційного через створення аксіологічного середовища (внутрішнього і зовнішнього) ЗВО шляхом інтеграції кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних та інформаційних ресурсів суб'єктів та різнопрофільних центрів, служб, органів, установ, організацій, залучених до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; проведення комплексу заходів щодо адаптації першокурсників до навчання в університеті та формування ціннісно-мотиваційного складника професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення; 2) науково-теоретичного через формування системи науково-теоретичних знань щодо роботи із вразливими категоріями населення в процесі вивчення *обов'язкових* («Історія, теорія і практика соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді», «Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО») та *вибіркових* («Соціально-педагогічна робота з біженцями та переселенцями», «Соціально-педагогічна робота з соціальними сиротами», «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими», «Соціально-педагогічна робота з людьми з адиктивною поведінкою», «Соціальна діяльність з неповними сім'ями», «Соціальна профілактика та протидія торгівлі людьми», «Соціальна робота з мігрантами», «Соціальний супровід сім'ї та дитячих будинків сімейного типу», «Соціальна робота з сім'ями в складних життєвих обставинах») освітніх компонентів; неформальної освіти на базі центрів і служб внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища ЗВО (тренінгова програма «Соціальна робота із вразливими категоріями населення», онлайн-курси «Конфліктна і гендерна чутливість у роботі з представниками(-цями) вразливих категорій», «Реалізація принципів гендерної рівності при наданні адміністративних і соціальних послуг», «Соціальні послуги в ОТГ: з чого почати», Програма з вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації); науково-дослідної роботи (робота наукових гуртків студентів, участь у науково-практичних конференціях, всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт та олімпіадах з соціальної педагогіки / соціальної роботи, конкурсі «Від

освіти до кар'єри», публікації в збірнику студентських праць «Науковий пошук молодих дослідників»); міжнародної роботи (участь у міжнародних проєктах та конференціях); соціально-гуманітарної роботи (соціальна, педагогічна та психологічна робота із вразливими категоріями населення в громаді); 3) операційно-практичного шляхом формування операційно-практичних умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в процесі різних видів навчальних (1, 2, 3 курси) та виробничих (4 курс) практик (ознайомлювально-вступної, соціально-обслуговуючої, соціально-виховної, анімаційної, соціально-підтримувальної, профілактично-попереджувальної, корекційно-реабілітаційної); 4) індивідуально-психологічного в процесі формування індивідуально-психологічних якостей (абстрактність, критичність, гнучкість і креативність мислення, емоційна стабільність, волюва рішучість, цілеспрямованість, толерантність, комунікативність, емпатійність, відповідальність, рефлексивність) протягом усього процесу професійної підготовки та під час реалізації спеціальних програм на базі різнопрофільних центрів, служб, інституцій внутрішнього і зовнішнього середовища ЗВО, зокрема програм стабілізації психоемоційного стану, вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації, запобігання професійному вигоранню (супервізія), «Школа лідерства», «Дизайн-мислення та людиноцентроване проєктування», формування критичного мислення особистості, інформаційної безпеки особистості та ін.

Засобом реалізації змісту системи стали різноманітні технології – евристичні, розвивальні проблемні, проєктні, тренінгові, ігрові, діалогові, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі, модульно-рейтингові, прикладні, кейс-технології, технології професійного портфоліо тощо.

Після впровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення в процес фахової підготовки залишився останній етап дослідження – експериментальна оцінка її ефективності з метою доведення або спростування висунутої на початку дослідження гіпотези.

### **4.3. Оцінка ефективності системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

Завершальним етапом будь-якого експерименту є емпіричне підтвердження (або спростування) ефективності його результатів, і, таким чином, підтвердження (або не підтвердження) гіпотези дисертаційної праці та справедливості теоретичних висновків. Без цієї процедури неможливе досягнення основного задуму автора – включення теоретичних результатів дослідження до масиву соціально-педагогічного знання, а практичних – до широкої соціальної дійсності.

У педагогічних студіях уже склалася певна культура оцінювання ефективності результатів експериментального дослідження: спочатку здійснюється вибір рівноцінних за характеристиками контрольної та експериментальної груп, а потім, після завершення експерименту, за допомогою визначених критеріїв та методичного інструментарію порівнюються ці характеристики з тим, щоб показати їх розвиток і вдосконалення та ефективність розробленої й упровадженої педагогічної системи (технології, умов) тощо [160].

По закінченні експерименту передбачався останній етап – *контрольний*, що визначав оцінку ефективності готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на основі здійснення підсумкової (контрольної) діагностики результатів дослідно-експериментальної роботи з розробки й упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за чотирма узагальненими критеріями – ціннісно-мотиваційним, науково-теоретичним, операційно-практичним, індивідуально-психологічним.

Розробники системного підходу до наукових студій з використанням обробки результатів педагогічних досліджень (І. Андрєєв, С. Архіпова, Л. Вяткін, В. Загвязинський, В. Ільїн, Л. Ітельсон, Н. Кузьміна, В. Лєдньов, М. Махмутов, В. Поляков, В. Сластьонін, Н. Тализіна та ін.) вважають, що обґрунтованість наукових висновків та науковий рівень соціально-педагогічних

праць загалом найбільшою мірою здатні забезпечити сучасні *методи математичної статистики обробки інформації*, вибір яких визначається змістом і метою дослідження. Застосування методів математичної статистики в експериментальній частині соціально-педагогічних розвідок пов'язане перш за все з обробкою й аналізом отриманої інформації [9].

Щодо нашого експериментального дослідження, то спочатку на підставі розробленої нами критеріальної основи (див. підрозділ 4.1) за допомогою стандартизованих та розроблених діагностичних методик (методика «Мотиви вибору професії» (Р. Овчарової), методика вивчення мотивів навчальної діяльності (К. Замфір, модифікація А. Реана, В. Якуніна), методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), методика «Питальник емпатійних тенденцій» (Мехрабіан і Епштайн), «Методика діагностики самооцінки мотивації до схвалення» (Д. Марлоу, Д. Краун), методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС2), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч), методика визначення особистісних якостей майбутнього педагога (Ф. Фідлер), методика «Шкала локусу контролю» (Дж. Роттер), методика діагностики творчого мислення (Є. Торранс), методика оцінки творчих здібностей (В. Меде, К. Піорковський), тест «Критичне мислення» (Л. Старкі, адаптація О. Луценко), тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності» (О. Луценко)) та *спеціально розробленої для здобувачів освіти «Анкети для визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення»* нами було здійснено підсумкову діагностику та оцінку результатів експерименту в експериментальній та контрольній групах, а потім порівняно їх з результатами констатувального етапу експерименту з тим, щоб підтвердити їхню достовірність, валідність та значущість за допомогою методів математичної статистики. Таким чином ми підтвердимо (або спростуємо) ефективність системи професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення з метою поширення досвіду у ЗВО України.

І на констатувальному, і на контрольному етапах експерименту було здійснено вибірку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, яка склала 418 здобувачів з п'яти закладів вищої освіти. До *контрольної* групи ввійшли 208 здобувачів освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Хмельницький інститут соціальних технологій ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; до *експериментальної* – 210 здобувачів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ). У контрольній групі професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників відбувалася за традиційною схемою. Здобувачі освіти експериментальної групи пройшли професійну підготовку за експериментальною програмою.

Узагальнені порівняльні результати визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за **ціннісно-мотиваційним** критерієм представлено в таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

**Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)**

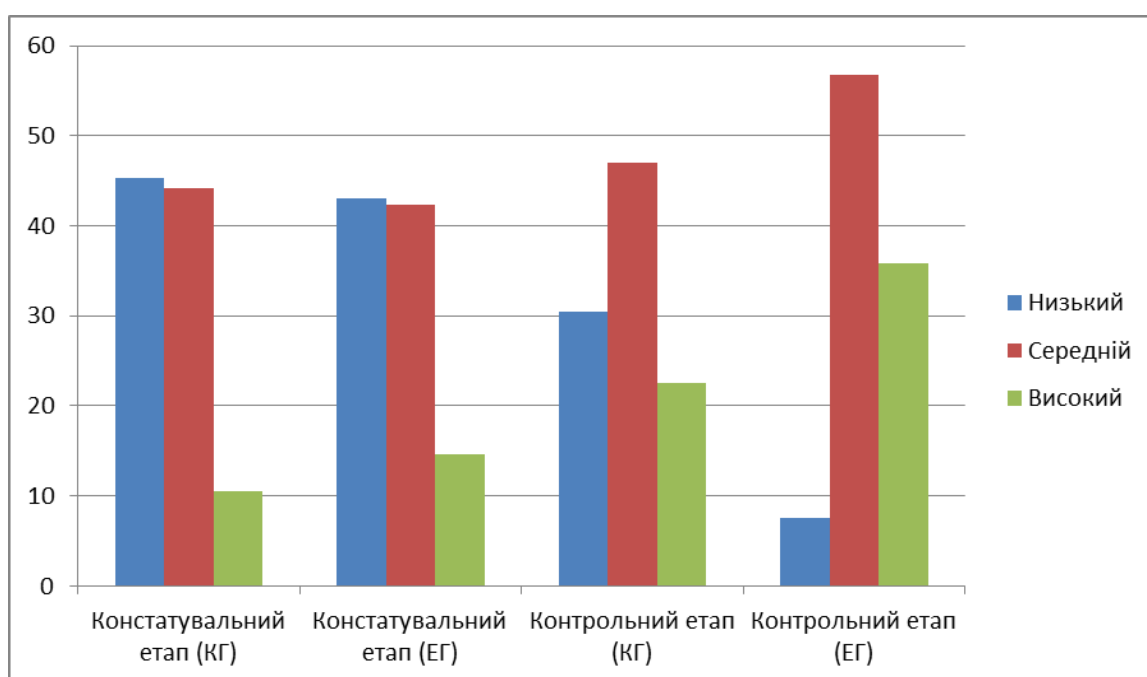
Показники Рівні (у%)	Констатувальний етап						Контрольний етап					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1. Ціннісне ставлення до вищої освіти та майбутньої професії	44,8	44,6	10,6	41,3	43,9	14,8	30,5	47,0	22,5	7,5	56,1	36,4
2. Мотивація на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, зокрема в роботі	46,2	43,4	10,4	44,2	42,4	13,4	28,3	48,3	23,4	8,2	56,4	35,4



Продовження табл. 4.14

із вразливими категоріями населення												
3. Потреба в постійному особистісному та професійному зростанні	44,9	44,6	10,5	43,8	40,6	15,6	32,7	45,7	21,6	6,8	57,6	35,6
<b>Разом:</b>	<b>45,3</b>	<b>44,2</b>	<b>10,5</b>	<b>43,1</b>	<b>42,3</b>	<b>14,6</b>	<b>30,5</b>	<b>47,0</b>	<b>22,5</b>	<b>7,5</b>	<b>56,7</b>	<b>35,8</b>

Примітки: Н – низький; С – середній; В – високий.



**Рис. 4.1. Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за ціннісно-мотиваційним критерієм**

Наприкінці експерименту ми за допомогою критерію Фішера  $\varphi^*$  порівняли стан сформованості кожного складника професійної готовності (ціннісно-мотиваційного, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного) респондентів контрольної та експериментальної груп.

Таблиця 4.15

**Порівняння рівня професійної готовності респондентів контрольної та експериментальної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм наприкінці експерименту**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	69,5	30,5
ЕГ	92,5	7,5

Отримали  $\varphi^*_{емт}=4,3651$ ,  $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi^*_{емт} > \varphi^*_{кр}$ , отже, рівень

сформованості ціннісно-мотиваційного складника професійної готовності респондентів експериментальної групи вищий, ніж у контрольної.

Порівняльні результати щодо рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за **науково-теоретичним** критерієм представлено в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16

**Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за науково-теоретичним критерієм (у %)**

Показники Рівні (у%)	Констатувальний етап						Контрольний етап					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1. Знання методологічних підходів, теорій, концепцій, понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення	50,3	38,5	11,2	49,3	41,4	9,3	30,5	45	24,5	10,9	52,7	36,4
2. Знання засад соціальної політики в роботі із	50,5	38,3	11,2	51,1	41,5	7,4	30,3	44,6	25,1	9,7	52,6	37,7

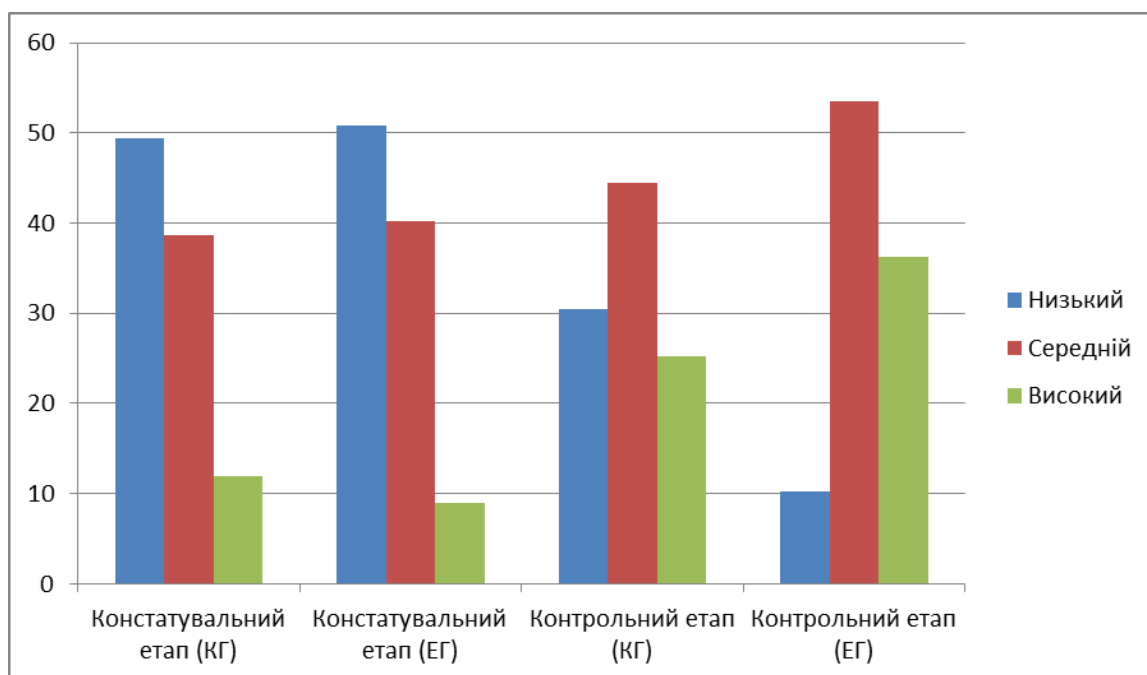
Продовження табл. 4.16

вразливими категоріями населення та особливостей надання соціальних послуг												
3. Знання міжнародних та державно-правових засад соціальної роботи із вразливими категоріями населення	49	38,2	12,8	49,7	40,6	9,7	32,5	43,9	23,6	10,3	54,2	35,5
4. Розуміння сутності і класифікації вразливих категорій населення, складних життєвих обставин	49,3	39,4	11,3	49,3	41,3	9,4	31,5	44,2	24,3	9,5	54,1	36,4
5. Знання напрямів і змісту соціальної роботи із вразливими категоріями населення	48,5	38,4	13,1	49,7	41,6	8,7	29,3	44,3	26,4	10,2	52,4	37,4
6. Знання технологій науково-теоретичного прогнозування, проектування, моделювання соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання технологій, методів та форм соціальної роботи із вразливими категоріями населення	49,2	38,6	12,2	50,7	39,5	9,8	30,7	45,1	24,2	9,1	53,6	37,3
7. Знання системи вітчизняної системи соціального захисту, принципів міжвідомчої	49,4	38,1	12,5	50,1	40,6	9,3	28,3	46,3	25,4	10,2	55,4	34,4

Продовження табл. 4.16

взаємодії при роботі із вразливими категоріями населення												
8. Розуміння способів інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду при роботі із вразливими категоріями населення	48,4	39,4	12,2	51,5	38,6	9,9	31,7	42,8	25,5	11,1	53,3	35,6
9. Знання індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей вразливих категорій населення	49,2	38,7	12,1	52,1	39,8	8,1	29,3	43,3	27,4	11,2	54,4	34,4
10. Знання і розуміння соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; знання способів виявлення, оцінювання й вирішення соціальних проблем, потреб, особливостей та ресурсів вразливих категорій населення	50,2	38,4	11,4	54,5	37,1	8,4	29,9	44,5	25,6	9,8	53	37,2
<b>Разом</b>	<b>49,4</b>	<b>38,6</b>	<b>12,0</b>	<b>50,8</b>	<b>40,2</b>	<b>9,0</b>	<b>30,4</b>	<b>44,4</b>	<b>25,2</b>	<b>10,2</b>	<b>53,57</b>	<b>36,23</b>

Примітки: Н – низький; С – середній; В – високий.



**Рис. 4.2. Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за науково-теоретичним критерієм**

*Таблиця 4.17*

**Порівняння рівня професійної готовності респондентів контрольної та експериментальної груп за науково-теоретичним критерієм наприкінці експерименту**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	69,6	30,4
ЕГ	89,8	10,2

Отримали  $\varphi_{емп}^* = 3,656$ ,  $\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64, & p \leq 0,05 \\ 2,31, & p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$ , отже, рівень

сформованості науково-теоретичного складника професійної готовності респондентів експериментальної групи вищий, ніж у контрольної.

Порівняльні результати визначення рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за **операційно-практичним** критерієм представлено в таблиці 4.18.

**Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за операційно-практичним критерієм (у %)**

Показники  Рівні (у%)	Констатувальний етап						Контрольний етап					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1. Гностичні вміння (оцінювати й вирішувати соціальні проблеми, потреби вразливих категорій населення; уміння проводити дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації; виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їхніх проблем, виходу із складних життєвих обставин)	52,3	35,2	12,5	54,6	35,9	9,5	30,5	38,8	30,7	7,5	49,8	42,7
2. Проєктувальні вміння (застосовувати організаційно-правові механізми забезпечення соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій населення; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів вразливих	53,8	35,9	10,3	54,9	34,9	10,2	29,4	39,4	31,2	8,2	49,4	42,4

Продовження табл. 4.18

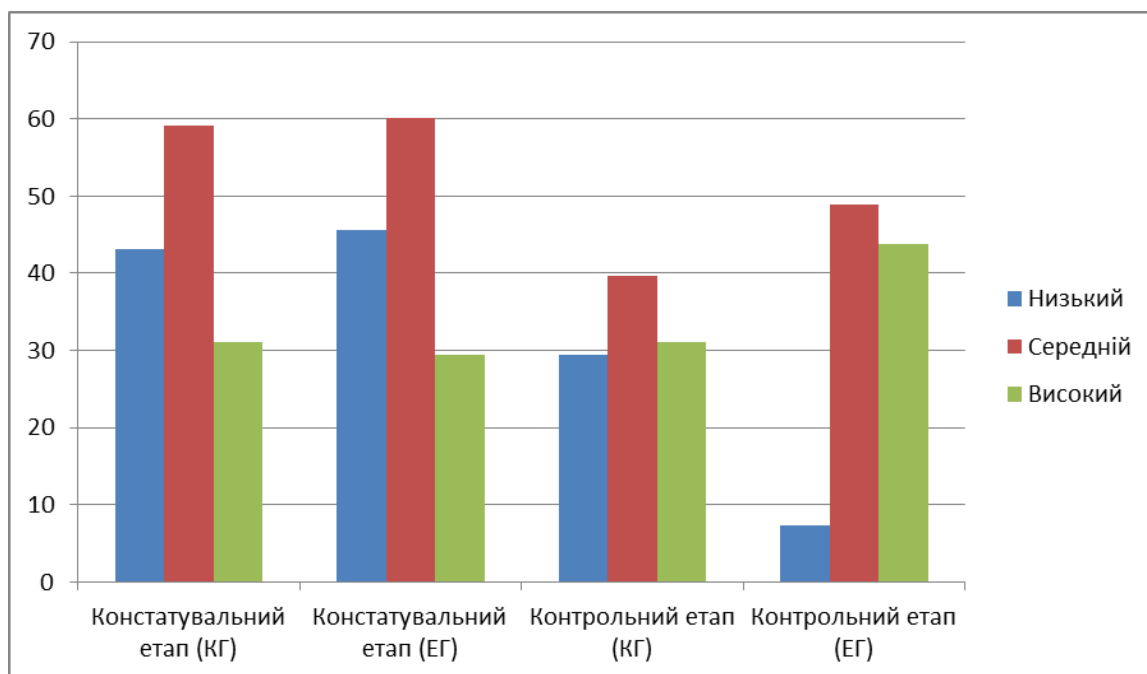
груп населення; розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях; розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки; здійснювати пошук, аналізувати і синтезувати інформацію з різних джерел для розв'язування професійних завдань і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами; формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми)												
3. Конструктивні вміння (проводити інтервенції (пряма робота з клієнтами, співробітництво з колегами та іншими спеціалістами, аналіз та зміна планів діяльності за необхідності))	53,7	35,6	10,7	53,2	35,5	11,3	30,7	39,9	29,4	6,9	48,6	44,5

[illegible]



Продовження табл. 4.18

комунікацію з вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими спеціалістами; вести випадки клієнтів; установлювати та підтримувати взаємини із вразливими категоріями населення на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів; налагоджувати співпрацю з представниками різних професійних груп та громад)	3												
	53,6	35,3	11,1	55,5	32,7	11,8	28,3	40,3	31,4	6,1	49,85	44,05	
<b>Разом</b>	<b>53,2</b>	<b>35,6</b>	<b>11,2</b>	<b>54,2</b>	<b>35,1</b>	<b>10,7</b>	<b>29,4</b>	<b>39,6</b>	<b>31,0</b>	<b>7,3</b>	<b>48,95</b>	<b>43,75</b>	



**Рис. 4.3. Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за операційно-практичним критерієм**

Таблиця 4.19

**Порівняння рівня професійної готовності респондентів контрольної та експериментальної груп за операційно-практичним критерієм наприкінці експерименту**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	70,6	29,4
ЕГ	92,7	7,3

Отримали  $\varphi^*_{емп}=4,236$ ,  $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$ , отже, рівень

сформованості операційно-практичного складника професійної готовності респондентів експериментальної групи вищий, ніж у контрольної.

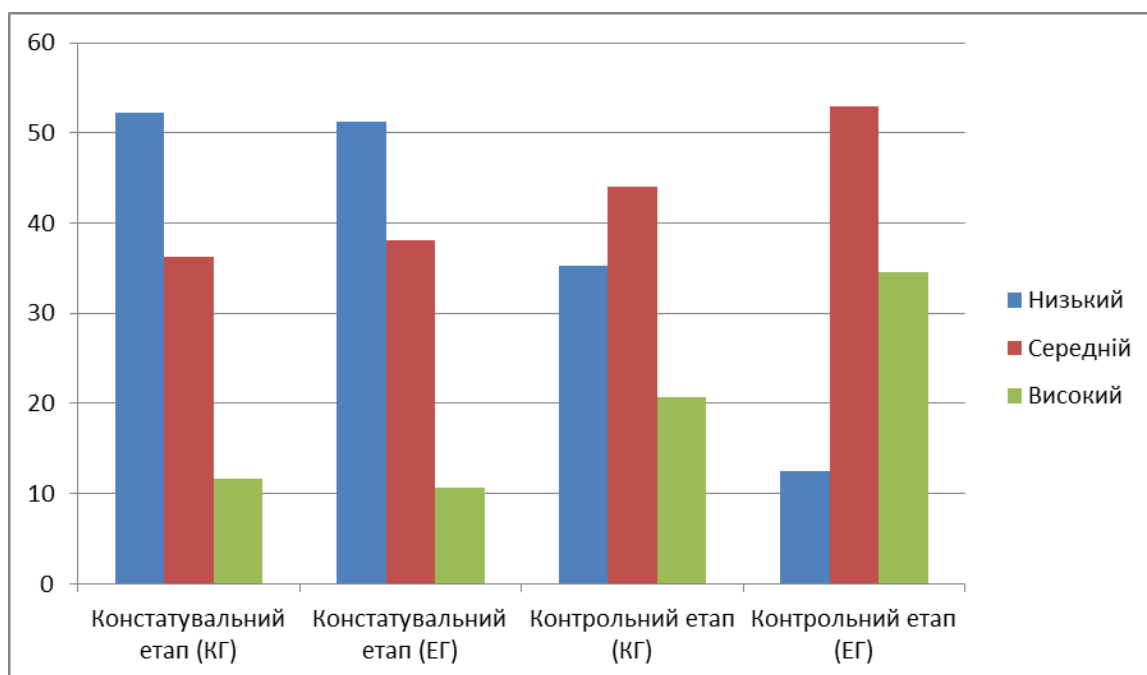
Порівняльні результати визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за **індивідуально-психологічним** критерієм представлено в таблиці 4.20.

Таблиця 4.20

**Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за індивідуально-психологічним критерієм (у %)**

Показники Рівні (у%)	Констатувальний етап						Контрольний етап					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1. Абстрактність, критичність, гнучкість і креативність мислення	50,4	36,1	13,5	51,2	37,3	11,5	34,1	45,3	20,6	12,5	52,7	34,8
2. Емоційна стабільність та вольова рішучість	52,8	36,4	10,8	52,4	38,4	9,2	35,1	43,5	21,4	11,2	51,8	37
3. Толерантність	52,7	36,1	11,2	50,7	38,7	10,6	36,4	43,3	20,3	11,9	53,5	34,6
4. Комунікативність	53,3	35,2	11,5	51,1	37,4	11,5	34,1	45,1	20,8	13,8	52,6	33,6
5. Рефлексивність	51,8	37,2	11	51,1	38,7	10,2	36,3	43,3	20,4	13,1	54,4	32,5
<b>Разом</b>	<b>52,2</b>	<b>36,2</b>	<b>11,6</b>	<b>51,3</b>	<b>38,1</b>	<b>10,6</b>	<b>35,2</b>	<b>44,1</b>	<b>20,7</b>	<b>12,5</b>	<b>53,0</b>	<b>34,5</b>

Примітки: Н – низький; С – середній; В – високий.



**Рис. 4.4. Динаміка рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за індивідуально-психологічним критерієм**

*Таблиця 4.21*

**Порівняння рівня професійної готовності респондентів контрольної та експериментальної груп за індивідуально-психологічним критерієм наприкінці експерименту**

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	64,8	35,2
ЕГ	87,5	12,5

Отримали  $\varphi^*_{емп}=3,875$ ,  $\varphi^*_{кр}=\begin{cases} 1,64, & p \leq 0,05 \\ 2,31, & p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$ , отже, рівень

сформованості індивідуально-психологічного складника професійної готовності респондентів експериментальної групи вищий, ніж у контрольної.

Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив позитивну динаміку за всіма критеріями й показниками в ЕГ порівняно з КГ. Порівняльний аналіз динаміки професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення показав найбільшу перевагу результатів у здобувачів ЕГ над результатами здобувачів КГ за

науково-теоретичним і операційно-практичним критеріями. Цей факт пояснюємо тим, що формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за цими критеріями значною мірою залежить від системи професійної підготовки за відповідними освітніми програмами, тоді як на формування професійної готовності за ціннісно-мотиваційним та індивідуально-психологічним критеріями значний вплив мають психофізіологічні та психологічні чинники.

Порівняльний аналіз загальних результатів оцінки професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за всіма критеріями засвідчив значне підвищення рівнів його сформованості в здобувачів, які навчалися за розробленою системою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

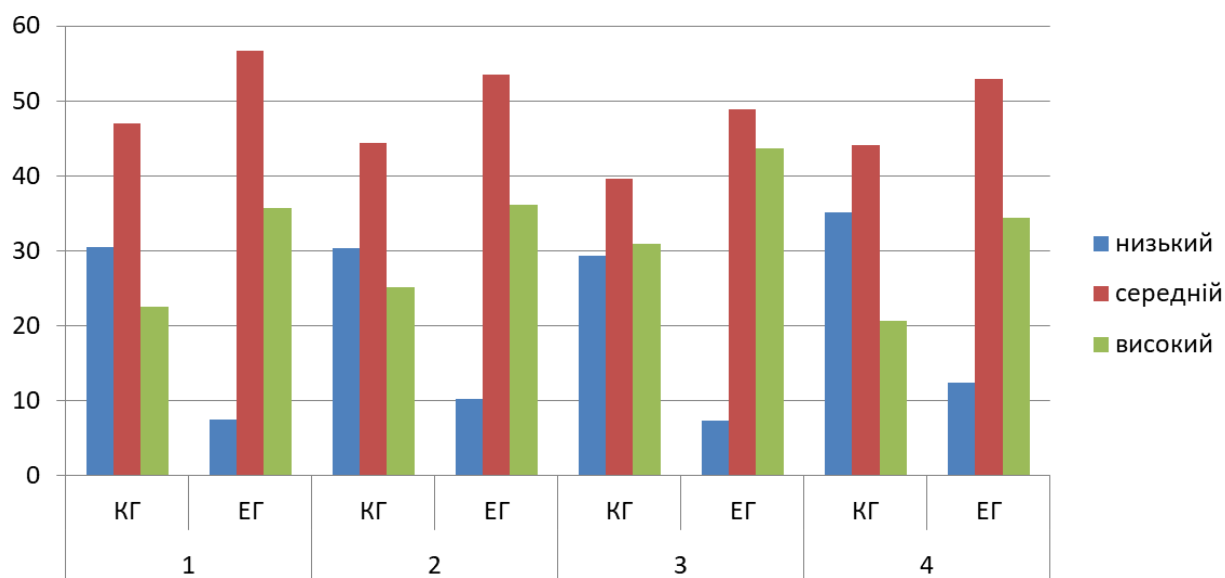
Рівні готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на випускному курсі за всіма критеріями наведено в таблиці 4.22

Таблиця 4.22

**Рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (контрольний етап, у %)**

Критерії/ рівні	Ціннісно-мотиваційний		Науково-теоретичний		Операційно-практичний		Індивідуально-психологічний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Н	30,5	7,5	30,4	10,2	29,4	7,3	35,2	12,5
С	47,0	56,7	44,4	53,57	39,6	48,95	44,1	53,0
В	22,5	35,8	25,2	36,23	31,0	43,75	20,7	34,5

Примітка: Н – низький; С – середній; В – високий.



**Рис. 4.5. Рівні готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (в %):**

- 1 – ціннісно-мотиваційна готовність;
- 2 – науково-теоретична готовність;
- 3 – операційно-практична готовність;
- 4 – індивідуально-психологічна готовність.

Так само, як і в межах констатувального експерименту, ми порівняли результати дослідження для контрольної та експериментальної груп, використовуючи U-критерій Манна-Уїтні. Використано експериментальні гіпотези для низького рівня професійної готовності:

$H_0$ : кількість респондентів контрольної групи, які мають низький рівень професійної готовності, не перевищує кількості учасників експериментальної групи;

$H_1$ : кількість респондентів контрольної групи, які мають низький рівень професійної готовності, перевищує кількість учасників експериментальної групи.

Таблиця 4.23

**Зіставлення за результатами експерименту кількості респондентів  
контрольної та експериментальної груп, які мають низький рівень  
професійної готовності**

№	Контрольна група	Ранг 1	Експериментальна група	Ранг 2
1	30,5	7	7,5	2
2	30,4	6	10,2	3
3	29,4	5	7,3	1
4	35,2	8	12,5	4
Суми:		26		10

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні дорівнює 0, порівняємо його з табличними значення:  $U_{\text{табл1}} = 1$  для рівня значущості  $p \leq 0,05$ . Розрахункове значення потрапляє до зони значущості, отже, кількість респонденти контрольної групи, які мають низький рівень професійної готовності, перевищує кількість респондентів експериментальної групи.

Використано експериментальні гіпотези для середнього рівня професійної готовності:

$H_0$ : кількість респондентів контрольної групи, які мають середній рівень професійної готовності, не перевищує кількість респондентів експериментальної групи;

$H_1$ : кількість студентів контрольної групи, які мають середній рівень професійної готовності, перевищує кількість респондентів експериментальної групи.

Таблиця 4.24

**Зіставлення за результатами експерименту кількості респондентів  
контрольної та експериментальної груп, які мають середній рівень  
професійної готовності**

№	Контрольна група	Ранг 1	Експериментальна група	Ранг 2
1	47,0	5	56,7	8
2	44,4	4	53,57	7

Продовження табл. 4.24

3	39,6	2	48,95	6
4	44,1	3	5,0	1
Суми:		14		22

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні дорівнює 4, порівняємо його з табличними значеннями:  $U_{\text{табл1}} = 1$ , і  $U_{\text{табл2}} = 4$ . Розрахункове значення потрапляє до зони незначущості, отже, кількість респондентів контрольної групи, які мають середній рівень професійної готовності, не перевищує кількість респондентів експериментальної групи.

Використано експериментальні гіпотези для високого рівня професійної готовності:

$H_0$ : кількість респондентів експериментальної групи, які мають високий рівень професійної готовності, не перевищує кількість респондентів контрольної групи;

$H_1$ : кількість студентів експериментальної групи, які мають високий рівень професійної готовності, перевищує кількість респондентів контрольної групи.

Таблиця 4.25

**Зіставлення за результатами експерименту кількості респондентів контрольної та експериментальної груп, які мають високий рівень професійної готовності**

№	Контрольна група	Ранг 1	Експериментальна група	Ранг 2
1	22,5	2	35,8	6
2	25,2	3	36,23	7
3	31,0	4	43,75	8
4	20,7	1	34,5	5
Суми:		10		26

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні дорівнює 0, порівняємо його з табличними значеннями:  $U_{\text{табл1}} = 1$  для рівня значущості  $p \leq 0,05$ .

Розрахункове значення потрапляє до зони значущості, отже, кількість респондентів експериментальної групи, які мають високий рівень професійної готовності, перевищує кількість респондентів контрольної групи.

Загалом результати контрольного етапу експерименту засвідчили такі позитивні тенденції в експериментальній групі: *по-перше*, суттєве зменшення кількості здобувачів, які мають низький рівень показників за всіма критеріями; *по-друге*, у переважної більшості випускників констатовано наявність ціннісного ставлення до освіти та майбутньої професії, позитивної мотивації на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, потреби в постійному особистісному й професійному зростанні; *по-третє*, констатовано підвищення рівня компетентності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників як інтегрального показника сформованості знань, умінь, навичок, досвіду, індивідуально-психологічних навичок щодо роботи із вразливими категоріями населення.

Із табл. 4.22 видно, що в контрольній групі, де процес професійної підготовки здійснювався за традиційною системою, рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення наприкінці 4 курсу також підвищився, проте статистично не значущо.

Підтвердження достовірності, валідності та значущості дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення здійснювалося за допомогою непараметричного статистичного критерію Пірсона  $\chi^2$

Отже, результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність розроблених теоретичних і практичних засад системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, що дало підстави для поширення досвіду впровадження системи в інших ЗВО України.



## Висновки до розділу 4

У четвертому розділі було висвітлено хід та результати дослідно-експериментальної роботи з упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, яка відбувалася протягом 2017 – 2021 рр. у межах трьох етапів: адаптивного, формувального, активно-творчого.

1. На адаптивному етапі визначено й схарактеризовано критеріальну базу дослідження: критерії (ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний), відповідні показники та рівні (низький, середній, високий) з метою діагностики рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення на різних етапах експерименту; проведено констатувальний етап експерименту й визначено переважно низький рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за всіма критеріями, що підтвердило необхідність упровадження розробленої системи в процес професійної підготовки.

Створено аксіологічне середовище (внутрішнє і зовнішнє) ЗВО шляхом інтеграції кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних та інформаційних ресурсів суб'єктів та різнопрофільних центрів, служб, органів, установ, організацій, залучених до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; проведено комплекс заходів щодо адаптації першокурсників до навчання в університеті та формування ціннісно-мотиваційного складника професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення: реалізовано «Програму соціально-психологічної адаптації першокурсників до навчання в закладі вищої освіти», тренінги «Розвиток мотивації досягнення успіху», «Професійне та особистісне зростання»; обов'язкові освітні компоненти «Особистість у соціальній роботі»,

«Соціальна робота з дезадаптованими людьми», результатом чого стала сформованість у здобувачів ціннісного ставлення до вищої освіти, майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника, зокрема соціальної роботи із вразливими категоріями населення, мотивації на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, потреби в безперервному особистісному і професійному зростанні, а також поступове занурення в професійне навчання. Провідними засобами реалізації змісту підготовки на цьому етапі були особистісно зорієнтовані технології та технології саморозвитку (тренінги, ігри, вправи, навчальні заняття, індивідуальна, самостійна робота).

2. Формувальний етап упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (2, 3, 4 курси) збігався з однойменним етапом дослідно-експериментальної роботи, на якому відбувалося формування всіх складників професійної готовності, зокрема, науково-теоретичного, операційно-практичного, індивідуально-психологічного на основі інтеграції всіх напрямів освітньої діяльності ЗВО – навчального, науково-дослідного, міжнародного, соціально-гуманітарного, професійно-практичного. Активно-творчий етап відповідав 4 курсу навчання, коли здобувачі проходили виробничу практику та виконували професійні обов'язки на робочих місцях, проявляли соціальну активність у громаді в роботі із вразливими категоріями населення.

3. Система науково-теоретичних знань щодо роботи із вразливими категоріями населення формувалася в процесі вивчення обов'язкових («Історія, теорія і практика соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді», «Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО») та вибірових («Соціально-педагогічна робота з біженцями та переселенцями», «Соціально-педагогічна робота з соціальними сиротами», «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими», «Соціально-педагогічна робота з людьми з адиктивною поведінкою», «Соціальна діяльність з неповними сім'ями»,

«Соціальна профілактика та протидія торгівлі людьми», «Соціальна робота з мігрантами», «Соціальний супровід сім'ї та дитячих будинків сімейного типу», «Соціальна робота з сім'ями в складних життєвих обставинах») освітніх компонентів; неформальної освіти на базі центрів і служб внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища ЗВО (тренінгова програма «Соціальна робота із вразливими категоріями населення», онлайн-курси «Конфліктна і гендерна чутливість у роботі з представниками(-цями) вразливих категорій», «Реалізація принципів гендерної рівності при наданні адміністративних і соціальних послуг», «Соціальні послуги в ОТГ: з чого почати», Програма з вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації); науково-дослідній роботі (робота наукових гуртків студентів, участь у науково-практичних конференціях, всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт та олімпіадах з соціальної педагогіки / соціальної роботи, конкурсі «Від освіти до кар'єри», публікації в збірнику студентських праць «Науковий пошук молодих дослідників»); міжнародній роботі (участь у міжнародних проєктах та конференціях); соціально-гуманітарній роботі (соціальна, педагогічна та психологічна робота із вразливими категоріями населення в громаді). Технологіями впровадження змісту науково-теоретичного компонента професійної готовності стали евристичні, розвивальні проблемні, проєктні, тренінгові, ігрові, діалогові, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі, модульно-рейтингові.

4. Операційно-практичні вміння й навички майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення формувалися в процесі різних видів навчальних (1, 2, 3 курси) та виробничих (4 курс) практик ознайомлювально-вступної, соціально-обслуговуючої, соціально-виховної, анімаційної, соціально-підтримувальної, профілактично-попереджувальної, корекційно-реабілітаційної), програми яких ґрунтувалися на соціальній та соціально-педагогічній роботі із вразливими категоріями населення в різнопрофільних соціальних інституціях зовнішнього

середовища ЗВО та використанні прикладних, кейс-технологій, технології професійного портфоліо тощо.

5. Індивідуально-психологічні якості майбутніх фахівців формувалися протягом усього процесу професійної підготовки та під час реалізації спеціальних програм на базі різнопрофільних центрів, служб, інституцій внутрішнього і зовнішнього середовища ЗВО, зокрема програм стабілізації психоемоційного стану, вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації, запобігання професійному вигоранню (супервізія), «Школа лідерства», «Дизайн-мислення та людиноцентроване проєктування», формування критичного мислення особистості, інформаційної безпеки особистості та ін. Провідними технологіями формування індивідуально-психологічних якостей майбутніх фахівців стали особистісно зорієнтовані та саморозвитку (тренінги, ігри, творчі завдання, справи тощо).

6. Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи засвідчив позитивну динаміку щодо професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. За науково-теоретичним (високий рівень – 36,23%, середній рівень – 53,57%) та операційно-практичним (високий рівень – 43,75%, середній рівень – 48,95%) критеріями зафіксовано більш високий рівень готовності в здобувачів ЕГ порівняно зі студентами КГ (за науково-теоретичним критерієм високий рівень – 25,2%, середній рівень – 44,4%; за операційно-практичним критерієм високий рівень – 31%, середній рівень – 39,6%). Пов'язуємо це з тим, що сформованість професійної готовності майбутніх фахівців за цими критеріями значною мірою залежала від цілеспрямованості освітнього процесу в межах експерименту. Своєю чергою, формування професійної готовності за ціннісно-мотиваційним та індивідуально-психологічним критеріями залежить переважно від особистісних психофізіологічних та психологічних чинників. Загалом позитивна динаміка в рівнях професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення дозволила констатувати ефективність запропонованої системи.

7. Порівняльний аналіз загальних результатів оцінки професійної готовності за всіма критеріями засвідчив значне підвищення рівнів її сформованості в здобувачів, які навчалися за розробленою системою. Достовірність і значущість результатів дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення було підтверджено за допомогою непараметричного статистичного критерію Пірсона  $\chi^2$ .

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки.

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та оригінальне наукове вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

1. Дефінітивний аналіз однорідних понять «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників», «готовність до професійної діяльності» в наукових працях з соціальної роботи, соціальної педагогіки, педагогіки, психології дозволив визначити базові поняття дослідження. Професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників визначено як цілеспрямований процес і результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, спрямований на оволодіння сукупністю ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи; готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників – як інтегративне особистісне утворення, психологічний стан та очікуваний результат професійної підготовки, що поєднує ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний складники та дозволяє успішно виконувати професійні завдання в галузях соціальної педагогіки / соціальної роботи. Виявлено, що проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення потребує подальшого розв'язання на науково-теоретичному, технологічному та практичному рівнях.

2. Установлено, що на сьогодні накопичено значний міжнародний та вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Визначено п'ять етапів історичного розвитку досліджуваної проблеми: 1) перетворення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та

соціальних працівників на основне заняття для певної групи людей; 2) організація спеціальних навчальних закладів для підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників; 3) законодавче оформлення функцій та повноважень суб'єктів підготовки; 4) розроблення і затвердження етичного кодексу професії; 5) глобальне визначення соціальної роботи як заснованої на практиці професії та академічної дисципліни, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей.

Виділено три групи країн за схожістю моделей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: 1) Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція, де підготовка фахівців соціальної сфери здійснюється поза системою університетської освіти; 2) Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина, у яких розвинуті і університетська, і позауніверситетська моделі підготовки; 3) Естонія, Фінляндія, Великобританія, Ісландія, Швеція, США, Україна, де підготовка фахівців здійснюється переважно в закладах вищої освіти. Визначено рівні професійної підготовки у світовому просторі: допрофесійний, освітній (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), освітньо-науковий (доктор філософії) рівні, науковий ступінь доктора наук.

3. Схарактеризовано нормативно-правову базу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення: *міжнародну* (Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій (2012), Глобальне визначення соціальної роботи (2014), Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи (2018), Глобальні пріоритети соціальної роботи та соціального розвитку на 2020–2030 роки (2020), Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи (2020) та ін.) та *вітчизняну* (закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), «Про соціальні послуги» (2003, 2019), Національна рамка кваліфікацій, Державні галузеві стандарти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти (2019), професійні стандарти на групу професій «Соціальний працівник / Соціальний педагог» (2019 – 2021).

4. Визначено поняття та класифікацію вразливих категорій населення як об'єкта соціальної та соціально-педагогічної роботи майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Установлено, що вразливі категорії населення – це та частина людської спільноти конкретного суспільства, яка в цей проміжок часу або на постійній основі має найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників та потребує допомоги, підтримки і захисту з боку держави, державних і недержавних органів, установ й організацій, оскільки не в змозі без сторонньої допомоги забезпечити собі необхідних умов для існування.

Здійснено класифікацію вразливих категорій населення: 1) особи, що мають обмежені ресурси для життєдіяльності та соціальної конкурентоспроможності, проте не перебувають у стані соціальної дезадаптації (неповні та багатодітні сім'ї, діти та молодь, особи похилого віку, люди з особливими потребами, з неповною працездатністю (III групи інвалідності); внутрішньо переміщені особи, особи з тимчасово окупованої території, військовослужбовці – учасники бойових дій, біженці, переселенці тощо); 2) особи, які перебувають у стані дезадаптації внаслідок складних життєвих обставин, проте не втратили можливості відновлення за певних умов здатності до самостійної життєдіяльності (з функційними обмеженнями або які зазнали важких травм, що опинилися в стані соціальної дезадаптації внаслідок вчинення злочинів, постраждали від торгівлі людьми, експлуатації, насилля, природних, техногенних та соціальних катастроф; бездомні, безпритульні, діти, які залишилися без піклування дорослих); 3) особи з тимчасовою або незворотною втратою можливостей для самостійної життєдіяльності, що потребують сторонньої допомоги в задоволенні потреб (що зазнають впливу важких захворювань, з функційними обмеженнями (I група інвалідності), похилого віку та ін.).

5. Визначено сутність і структуру професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. Ключове поняття дослідження – професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення – потлумачено як цілеспрямований процес і



результат формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в сукупності ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних знань, операційно-практичних умінь і навичок, індивідуально-особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, пов'язаних із попередженням, мінімізацією або подоланням складних життєвих обставин для успішної соціалізації та інтеграції в суспільство цієї частини суспільства.

Установлено, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення має складну структуру, що включає, по-перше, компоненти професійної готовності фахівців до роботи із вразливими категоріями населення як вимірювального результату професійної підготовки (ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний); по-друге, компоненти професійної підготовки як цілеспрямованого педагогічного процесу у ЗВО (суб'єкт, об'єкт, мета, завдання, напрями і зміст, форми, методи, технології, етапи, результат).

6. Теоретично обґрунтовано й розроблено систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення, яку визначено як цілісну, упорядковану, взаємозумовлену сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-об'єктний, середовищний, змістовий та технологічний), спрямовану на формування готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

7. Систему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення реалізовано протягом 2017 – 2021 рр. у межах трьох етапів: адаптивного, формувального, активно-творчого.

На *адаптивному етапі* визначено й схарактеризовано критеріальну базу дослідження: критерії (ціннісно-мотиваційний, науково-теоретичний, операційно-практичний, індивідуально-психологічний), відповідні показники та рівні (низький, середній, високий) з метою діагностики рівнів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи

із вразливими категоріями населення на різних етапах експерименту; проведено констатувальний етап експерименту й визначено переважно низький рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення за всіма критеріями, що підтвердило необхідність упровадження розробленої системи в процес професійної підготовки.

Наступним кроком стало створення аксіологічного середовища (внутрішнього і зовнішнього) ЗВО шляхом інтеграції кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних та інформаційних ресурсів суб'єктів та різнопрофільних центрів, служб, органів, установ, організацій, залучених до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення; проведено комплекс заходів щодо адаптації першокурсників до навчання в університеті та формування ціннісно-мотиваційного складника професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення: реалізовано «Програму соціально-психологічної адаптації першокурсників до навчання в закладі вищої освіти», тренінги «Розвиток мотивації досягнення успіху», «Професійне та особистісне зростання»; обов'язкові освітні компоненти «Особистість у соціальній роботі», «Соціальна робота з дезадаптованими людьми», результатом чого стала сформованість у здобувачів ціннісного ставлення до вищої освіти, майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника, зокрема соціальної роботи із вразливими категоріями населення, мотивації на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, потреби в безперервному особистісному і професійному зростанні, а також поступове занурення в професійне навчання. Провідними засобами реалізації змісту підготовки на цьому етапі були особистісно зорієнтовані технології та технології саморозвитку (тренінги, ігри, вправи, навчальні заняття, індивідуальна, самостійна робота).

8. *Формувальний етап* упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення (2, 3, 4 курси) збігався з однойменним етапом дослідно-експериментальної роботи, на якому відбувалося формування всіх складників професійної готовності, зокрема, науково-теоретичного,

операційно-практичного, індивідуально-психологічного на основі інтеграції всіх напрямів освітньої діяльності ЗВО – навчального, науково-дослідного, міжнародного, соціально-гуманітарного, професійно-практичного. *Активно-творчий етап* відповідав 4 курсу навчання, коли здобувачі проходили виробничу практику та виконували професійні обов'язки на робочих місцях, проявляли соціальну активність у громаді в роботі із вразливими категоріями населення.

Система *науково-теоретичних знань* щодо роботи із вразливими категоріями населення формувалася в процесі вивчення *обов'язкових* («Історія, теорія і практика соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів у громаді», «Соціальна робота з особами, що потрапили у СЖО») та *вибіркових* («Соціально-педагогічна робота з біженцями та переселенцями», «Соціально-педагогічна робота з соціальними сиротами», «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими», «Соціально-педагогічна робота з людьми з адиктивною поведінкою», «Соціальна діяльність з неповними сім'ями», «Соціальна профілактика та протидія торгівлі людьми», «Соціальна робота з мігрантами», «Соціальний супровід сім'ї та дитячих будинків сімейного типу», «Соціальна робота з сім'ями в складних життєвих обставинах») *освітніх компонентів; неформальної освіти* на базі центрів і служб внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища ЗВО (тренінгова програма «Соціальна робота із вразливими категоріями населення», онлайн-курси «Конфліктна і гендерна чутливість у роботі з представниками(-цями) вразливих категорій», «Реалізація принципів гендерної рівності при наданні адміністративних і соціальних послуг», «Соціальні послуги в ОТГ: з чого почати», Програма з вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації); *науково-дослідній роботі* (робота наукових гуртків студентів, участь у науково-практичних конференціях, всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт та олімпіадах з соціальної педагогіки / соціальної роботи, конкурсі «Від освіти до кар'єри», публікації в збірнику студентських праць «Науковий пошук молодих дослідників»); *міжнародній роботі* (участь у міжнародних проєктах та конференціях); *соціально-гуманітарній роботі* (соціальна, педагогічна та

психологічна робота із вразливими категоріями населення в громаді). Технологіями впровадження змісту науково-теоретичного компонента професійної готовності стали евристичні, розвивальні проблемні, проєктні, тренінгові, ігрові, діалогові, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі, модульно-рейтингові.

*Операційно-практичні вміння й навички* майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення формувалися в процесі різних видів *навчальних (1, 2, 3 курси) та виробничих (4 курс) практик* ознайомлювально-вступної, соціально-обслуговуючої, соціально-виховної, анімаційної, соціально-підтримувальної, профілактично-попереджувальної, корекційно-реабілітаційної), програми яких ґрунтувалися на соціальній та соціально-педагогічній роботі із вразливими категоріями населення в різнопрофільних соціальних інституціях зовнішнього середовища ЗВО та використанні прикладних, кейс-технологій, технології професійного портфоліо тощо.

*Індивідуально-психологічні якості* майбутніх фахівців формувалися протягом усього процесу професійної підготовки та під час реалізації спеціальних програм на базі різнопрофільних центрів, служб, інституцій внутрішнього і зовнішнього середовища ЗВО, зокрема програм стабілізації психоемоційного стану, вирішення конфліктів мирним шляхом та формування навичок медіації, запобігання професійному вигоранню (супервізія), «Школа лідерства», «Дизайн-мислення та людиноцентроване проєктування», формування критичного мислення особистості, інформаційної безпеки особистості та ін. Провідними технологіями формування індивідуально-психологічних якостей майбутніх фахівців стали особистісно зорієнтовані та саморозвитку (тренінги, ігри, творчі завдання, вправи тощо).

9. *Контрольний етап* дослідно-експериментальної роботи засвідчив позитивну динаміку щодо професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення. За науково-теоретичним (високий рівень – 36,23%, середній рівень – 53,57%) та операційно-практичним (високий рівень – 43,75%, середній рівень – 48,95%) критеріями зафіксовано більш високий рівень готовності в здобувачів

ЕГ порівняно з КГ (за науково-теоретичним критерієм високий рівень – 25,2%, середній рівень – 44,4%; за операційно-практичним критерієм високий рівень – 31%, середній рівень – 39,6%). Пов'язуємо це з тим, що сформованість професійної готовності майбутніх фахівців за цими критеріями значною мірою залежала від цілеспрямованості освітнього процесу в межах експерименту. Своєю чергою, формування професійної готовності за ціннісно-мотиваційним та індивідуально-психологічним критеріями залежить переважно від особистісних психофізіологічних та психологічних чинників. Загалом позитивна динаміка в рівнях професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення дозволила констатувати ефективність запропонованої системи.

Порівняльний аналіз загальних результатів оцінки професійної готовності за всіма критеріями засвідчив значне підвищення рівнів її сформованості в здобувачів, які навчалися за розробленою системою. Достовірність і значущість результатів дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення було підтверджено за допомогою непараметричного статистичного критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вдосконалення потребують освітні програми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників з урахуванням прийнятих останнім часом професійних стандартів соціальної роботи та соціальних послуг населенню, пропозицій різних стейкхолдерів (працедавців, випускників, здобувачів), досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, регіонального й міжнародного контексту тощо. Тому перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці змісту й технологій професійної підготовки, підвищення кваліфікації, неформальної освіти соціальних педагогів та соціальних працівників у межах різних спеціальностей та освітніх програм галузі знань

23 Соціальна робота.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : пособ. для студ. пед. спец. высш. учеб. завед. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Анголенко В. В. Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Донбас. держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2018. 20 с.
3. Аніщенко О. В., Яковець Н. І. Сучасні педагогічні технології : курс лекцій : навч. посібник / за заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.
4. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213–218.
5. Арендачук И. В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков. *Материалы VII Интернет-конференции*. Саратов : Нац. исслед. гос. ун-т, 2012. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk.pdf>.
6. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2007. 40 с.
7. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монография. Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2006. 237 с.
8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1980. 368 с.
9. Архипова С. П. Використання методів математичної статистики для перевірки результатів соціально-педагогічного експерименту. *Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. 2009. Вип. № 1. URL: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2009\\_st\\_6/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_6/)

10. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личности. Теоретические проблемы психологии личности. Москва, 1974. 122 с.
11. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 8–13.
12. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.
13. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. Москва : Политиздат, 1968. 384 с.
14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. Ю. К. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев; авт. коммент. А. М. Моисеев]; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
15. Бавина П. А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 26 с.
16. Бакланов К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 1998. 180 с.
17. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 334 с.
18. Барабась Д., Джафаров Д., Шпак І. Освітні інновації та їх імплементація в Україні. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету*. 2016. № 3. С. 35–54.
19. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). Одеса, 2004. 21 с.
20. Барко В. І. Роль креативності у формуванні професійної компетентності. *Вісник Національної академії України : зб. наук. пр.* Київ : НУОУ, 2010. Вип. 6 (19). С. 69–76.

21. Бартош О. П. Окремі підходи до визначення поняття «діти групи ризику». *InterConf*. 2021. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/9618>.

22. Бартош О. П. Підготовка соціальних працівників у навчальних закладах вищої освіти Великої Британії до роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки. *Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід : монографія* / О. Янкович, О. Кікінежді, І. Козубовська, В. Поліщук, Г. Радчук та ін. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. С. 263–284.

23. Басов М. Я. Основы педологии. Москва – Ленинград : Госиздат, 1928. 774 с.

24. Бацман О. С. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи зі студентами з функціональними обмеженнями здоров'я у закладах вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. 23 с.

25. Безносюк Е. В. Профессиональная подготовка будущих социальных педагогов в контексте компетентностного подхода. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-1. С. 20–24.

26. Безпалько О. В. Поняття «соціально-педагогічна діяльність» у тезаурусі соціальної педагогіки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету : зб. наук. пр.* / наук. ред. Г. В. Терещук. Тернопіль : ТНПУ, 2003. Вип. 4: Педагогіка. С. 45–50.

27. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

28. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.

29. Березан В. Зародження і становлення соціономічних професій у міжнародному освітньому просторі. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5. № 1. Р. 47–56.



30. Беспалько В. П. Основы теории и педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.

31. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Часть 2 (Измерение качества процесса обучения). Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. Москва: Знание, 1971. 72 с.

32. Бех Ю. В. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.

33. Белоліпцева О. В. Підготовка соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, Київ, 2013. 20 с.

34. Беляєва К. Ю. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2017. 20 с.

35. Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХП», 2008. № 2. С. 16–123.

36. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2010. № 1. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf).

37. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2014. 142 с.

38. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 440 с.

39. Боднарук І. І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник*

*Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 29. С. 29–33.

40. Бойко О. М. Глобальне визначення соціальної роботи та український контекст. *Наукові записки НаУКМА.* Т. 199. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ : Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2017. 198 с.

41. Большая советская энциклопедия / Сайт наука и образование: школьникам, студентам, научным работникам. Новости науки и техники. URL: <http://oval.ru/enc/66129/html>.

42. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Большая рос. энцикл. СПб. : Норинт, 1998. 1456 с.

43. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ : ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.

44. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

45. Боровков А. Готовность учителя к использованию информационных технологий в педагогической деятельности как основа ИКТ компетентности. Доклад : *Международный конгресс конференций «Информационные технологии в образовании»* (ИТО-2003). URL: [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_sec=118&id\\_thesis=4197](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=118&id_thesis=4197).

46. Бородіна О. С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 20 с.

47. Бородкин Ф. М. Социальные эксклюзии. *Социол. журн.* 2000. № 3/4. С. 5–17.

48. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. Москва : SvR-Аргус, 1994. 208 с.

49. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 11–17.

50. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2007. 22 с.

51. Бучківська В. В. Сутність особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній теорії. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2002. № 9. С. 142–146.

52. Буяджи Д., Семигіна Т. В. Вразливі групи в контексті епідемії ВІЛ/СНІДу. *Виклик та подолання: ВІЛ/СНІД та права людини в Україні* / відп. ред. А. Скурбаті. Київ : ПРООН, 2008. С. 22–32.

53. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 44 с.

54. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 432 с.

55. Васюк О. В. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів : монографія. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 336 с.

56. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.

57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

58. Ветрова О. Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів, 2018. 23 с.

59. Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /

Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 21 с.

60. Викторова Л. Г. О педагогических системах. Красноярск : Красноярский ун-т, 1989. 101 с.

61. Випуск 80 Про затвердження «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників : Наказ Міністерства соціальної політики України від 29 березня 2017 р. № 518. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/FN034167>.

62. Вища освіта в Україні. URL: <https://osvita.ua/vnz/>.

63. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у ВНЗ США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2003. 21 с.

64. Віщукаєва К. М. Соціальний супровід клієнта : навч. посіб. Одеса : Вид-во Букаєв Вадим Вікторович, 2017. 322 с.

65. Власенко А. С. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе : Уч. зап. Моск. обл. инст. Москва, 1971. 54 с.

66. Власюк О. П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2011. № 1. 356 с.

67. Водяна О. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Тернопіль, 2016. 358 с.

68. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем и системный анализ : учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2014. 616 с.

69. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-е вид., доп. Київ : «Академвидав», 2007. 615 с.

70. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісн. ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія : «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2018. № 1 (15). С. 228–234.

71. Волошенко М. О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. Рівне, 2016. 24 с.

72. Воронцова И. В., Полежаева О. А. Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования к трудовой деятельности. *Молодой ученый*. 2015. № 20. С. 435–439.

73. Вразливі категорії населення – соціально-психологічні характеристики. URL: <https://radnyk.org/i-vrazlyvi-kategoriyi-naselennya-soczialno-psyhologichni-harakterystyky/>.

74. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. / Семигіна Т. В., Грига І. М. та ін. Київ : Фенікс, 2001. 288 с.

75. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.

76. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр.* Київ, 2011. Т. 13. Ч. 6. С. 74–82.

77. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 264 с.

78. Галагузова М. А. Социальная педагогика : курс лекций. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.

79. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2001. 344 с.

80. Галан О. Теоретичні аспекти готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах вищого закладу освіти. *Гірська школа українських Карпат*. 2018. № 19. С. 71–76.

81. Галатир І. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Відкр. міжнар. ун-т розв. людини «Україна». Київ, 2012. 16 с.

82. Галустов Р. А., Зубов Н. И. Творческие проекты студентов ТЭФ / под ред. Р. А. Галустова. Брянск : Издательство БГПУ, НМЦ «Технология», 1999. 152 с.

83. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. Донецьк, 2014. 416 с.

84. Глузман Н. А. Профессиональное образование в инновационном обществе. *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2016. № 3 (35). С. 11–18.

85. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 23 с.

86. Голубенко Т. О. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 25 с.

87. Гомонюк Е. М., Якубовская Л. П. Особенности подготовки будущего специалиста социальной сферы в Великой Британии. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2 (8). С. 43–48.

88. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ : ВІПОЛ, 2000. С. 81–107.

89. Гончаров С. М. Методи та технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. / С. М. Гончаров, В. А. Гурин. Рівне : НУВГП, 2010. 451 с.

90. Горбань Л. В. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 25 с.

91. Гордійчук О. Є. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія* / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 177–186.

92. Горішна Н. М. Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи та підготовки соціальних працівників. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4. № 2. Р. 8–22.

93. Горішна Н. М. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід. *Social Work and Education*. 2014. № 1. Р. 13–20.

94. Григорьева М. И. Социальная работа как вид деятельности: проблема методологического анализа. *Вестник Пермского университета*. Пермск, 2009. Вып. 4 (6). С. 134–139.

95. Громада як осередок соціальної роботи з дітьми та сім'ями : метод. матеріали для тренера / авт.-упоряд. : О. В. Безпалько, Т. П. Авельцева, О. М. Петрик, Г. О. Притиск ; під заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Наук. світ, 2004. 69 с.

96. Грязнов І. О. Обґрунтування компонентів системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць*. Кривий Ріг : КДПУ, 2004. Вип. 8. С. 257–262.

97. Давидюк Н. Інтеграція загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів: традиційні та інноваційні напрями розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 181–183.

98. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навч.-метод. посіб. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.

99. Дерябо С. Д. Учителю о диагностики эффективности образовательной среды / под ред. : В. П. Лебедевой, В. И. Панова. Москва : Мол. гвардия, 1997. 216 с.

100. До питання розробки модульних програм підготовки соціальних педагогів (бакалаврський та магістерський рівень) / уклад.: Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва. Київ : Наук. світ, 2000. 45 с.

101. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем як галузь міждисциплінарного синтезу. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія* / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 50–89.

102. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 481 с.

103. Доронина Н. Н. Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения: методы обучения студентов в вузе. *Социология образования*. 2011. № 3. С. 33.

104. Дорохин Ю. С. Формирование технологической компетентности будущих учителей при изучении дисциплин профильной подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. Тула, 2010. 193 с.

105. Дрючило О. А., Кордонська А. В. Тренінгові технології навчання як засіб розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців. URL: <http://fpo.udpu.org.ua/wp-content/uploads/2013/10/Кордонська-Дрючило.pdf>.

106. Дужа-Задорожна М. П. Професійна підготовка соціальних педагогів до роботи з сім'єю у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 19 с.

107. Дуплійчук О. М. Сукупність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. URL: <http://eprints.zu.edu.ua>.

108. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

109. Евристичний метод викладання. Технологія евристичного навчання. Метод «ігри з ідеєю». URL: <https://bykm.ru/uk/education/evristicheskii-metod-prepodavaniya-tehnologiya-evristicheskogo-obucheniya/>.

110. Евристичні технології навчання. URL: <http://psih.pp.ua/evristichni-tehnologiyi-navchannya-pedagogika.html>.



111. Економічні, соціальні й культурні права / під ред. А. Ейде, К. Краузе, А. Розаса ; пер. з англ. Г. Є. Краснокутського ; наук. ред. Г. І. Чанишева. Одеса : АО Бахва, 2006. 728 с.
112. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 560 с.
113. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
114. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 983 с.
115. Еремина Ю. С., Бабаян А. В. Готовность будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: определение понятия, сущность. *Высшее образование сегодня*. 2015. № 11. С. 80–82.
116. Єфремова Г. Л. Підготовка майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності. *Засоби навчання та науково-дослідницької роботи*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. С. 39–47.
117. Єфремова Г. Л. Розвиток професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2014. 20 с.
118. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 88–93.
119. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 98–116.
120. За матеріалами Проєкту «Запровадження моделі інтегрованих соціальних послуг в об'єднаних територіальних громадах». Проєкт фінансується Європейським Союзом і впроваджується Представництвом ЮНІСЕФ в Україні у партнерстві з Oxford Policy Management та Партнерством «Кожній дитині». URL: [http://www.p4ec.org.ua/upload/IntegratedSocialServices\\_OPM\\_UnicefUA\\_ProjectBrief\\_201807\\_ukr.pdf](http://www.p4ec.org.ua/upload/IntegratedSocialServices_OPM_UnicefUA_ProjectBrief_201807_ukr.pdf).
121. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.

122. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб до середніх загальноосвітніх закладів Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 21 с.

123. Заїка О. П., Чайковський М. Є. Основні проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до діяльності в полікультурному середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 93–96.

124. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. 3-тє вид., переробл. і допов. Київ : Ліра-К, 2016. 608 с.

125. Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

126. Зацерковний В. І., Тішаєв І. В., Демидов В. К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.

127. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / за ред. Л. О. Савенкової, В. М. Приходько. Київ : КНЕУ, 2009. 343 с.

128. Звернення учасників круглого столу «Професійні стандарти соціальної роботи в Україні: QuoVadis» (Київ, 01.11.2018 р.). URL: <https://bit.ly/2FTYQEm>

129. Зверева І. Д. Діагностика моральної вихованості школярів. Київ : ІСДО, 1995. 156 с.

130. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

131. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Київ, 1999. 451 с.

132. Зеер Т. В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Урал : Наука, 1988. 89 с.

133. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2002. 384 с.

134. Зобенько Н. А. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах класичного університету. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна*

робота. 2013. Вип. 29. С. 48–53. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2013\\_29\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_29_16).

135. Зозуляк-Случик Р. Теоретико-методологічний аналіз процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 9 (73). С. 42–52. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/4349/1/Zozuliak-Sluchyuk.pdf>.

136. Зязюн І. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. збірник. Київ : ІСДО, 1994. С. 38–40.

137. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 4. С. 209–221.

138. Иванов В. С. Компетентностный подход в подготовке социального педагога к профессиональной деятельности. *Акмеология: специальный выпуск по материалам XXI акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых*. 2013. №1. С. 76–78.

139. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, 2000. 512 с.

140. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений. *Результаты новых исследований в педагогике*. Москва, 1977. С. 3–18.

141. Іваньо Н. В. Педагогічна підтримка соціально-незахищених громадян в умовах функціонування корпоративістської моделі соціальної роботи. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2010. № 16 (203). Ч. II. С. 25–34.

142. Ігнатюк О., Сизикова В. Аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи в США та Україні. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 1. С. 35–43.

143. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. URL: [https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/Klimova/6\\_3.pdf](https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/Klimova/6_3.pdf).

144. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] ; Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і

освіти дорослих АПН України. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. С. 17–22.

145. Інноваційні технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями «групи ризику»: навч. посіб. / Харченко С. Я., Краснова Н. П., Юрків Я. І. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 540 с.

146. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / авт.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця [та ін.] ; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петровича. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.

147. Кавтарадзе Д. Имитационные игры в экологическом образовании. *Биология в школе*. 1990. №3. С. 32–34.

148. Калаур С. М. Педагогічний потенціал загальнонаукових принципів, покладених в основу системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 89–92.

149. Калаур С. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 40 с.

150. Каленський А. Методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. № 16. С. 27–33.

151. Кальченко Л. В. Організаційне моделювання системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста. *Сучасний науково-педагогічний дискурс у вирішенні освітніх проблем : кол. монографія* / Харченко С. Я. та ін. ; за наук. ред. С. Я. Харченка. Київ : Талком, 2021. С. 37–88.

152. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник для студ. вищ. навч. закладів / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; за ред. А. Й. Капської. 2-ге вид., переробл. та доп. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.

153. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка. Серія : Педагогічні науки*. 2010. №15. С. 12–16.

154. Капська А. Й. Концептуальний підхід до організації професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Педагогічна освіта в Україні*. Київ : Знання, 2006. С. 68–80.

155. Капська А. Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. ст.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. Сер. 11. С. 19–29.

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

157. Капська А. Й., Пеша І. В., Міхеєва О. Ю., Соляник М. Г. Технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2015. 328 с.

158. Караман О. Л. Наукове обґрунтування та розробка системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія* / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 180–218.

159. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / НАПН України, Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2012. 447 с.

160. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 570 с.

161. Караман О. Л., Савченко С. В. Соціально-педагогічні аспекти інформаційної війни на Донбасі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2017. № 8 (313). Ч. II. С. 279–288.

162. Караман О. Л., Юрків Я. І. Використання платформи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. №1 (315) березень. С. 24–32.

163. Караман О. Л., Юрків Я. І. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи в громаді. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 6 (329). Ч. І. С. 5–15.

164. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 546 с.

165. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.

166. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2006. С. 47–54.

167. Карпенко О. Г. Теорія і практика професійного становлення соціального працівника : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 192 с.

168. Карпенко О. Г., Романова Н. Ф. Теорія та практика соціальної роботи : навчальний посібник. Київ, 2015. 408 с.

169. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційно-освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

170. Кейс-технології у навчанні. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/kejs-tehnologiyi-u-navchanni/>.

171. Кисельова О. І., Єфіменко А. С. Застосування технологій проблемного навчання в умовах стандартизації вищої освіти «Наука і освіта». *Педагогіка – Педагогіка – Pedagogic*. 2013. № 1–2. С. 169–172.

172. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 40 с.

173. Кларин М. В. Инновация в мировой педагогике. Рига, 1995. 106 с.

174. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 8.

175. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОППО, 2006. 111 с.

176. Климанська Л. Д. Комунікативні технології моделювання політичного простору в демократичному суспільстві. *III міжнародна конференція «Розвиток демократії та демократична освіта в Україні»*, 2005. URL: [http://www.democracy.kiev.ua/publications/collections/conference\\_2005](http://www.democracy.kiev.ua/publications/collections/conference_2005).

177. Ключко О. О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей підліткового віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2016. 20 с.

178. Коберник О. Підготовка майбутніх учителів до застосування проектної технології у професійній діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (3). С. 98–105.

179. Кобзар Н. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. №3. [Електронне видання]. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf>.

180. Ковалёв А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления. Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. 114 с.

181. Ковальчук В. І. Підготовка фахівців соціальної сфери до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Vasil-Kovalcuk/publication/335340137\\_PIDGOTOVKA\\_FAHIVCIV\\_SOCIALNOI\\_SFERI\\_DO\\_PROFESIJOI\\_DIALNOSTI\\_ZASOBAMI\\_INNOVACIJNIH\\_TEHNOLOGIJ/links/5d5fc24692851c619d6ea74f/PIDGOTOVKA-FAHIVCIV-SOCIALNOI-SFERI-DO-PROFESIJOI-DIALNOSTI-ZASOBAMI-INNOVACIJNIH-TEHNOLOGIJ.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vasil-Kovalcuk/publication/335340137_PIDGOTOVKA_FAHIVCIV_SOCIALNOI_SFERI_DO_PROFESIJOI_DIALNOSTI_ZASOBAMI_INNOVACIJNIH_TEHNOLOGIJ/links/5d5fc24692851c619d6ea74f/PIDGOTOVKA-FAHIVCIV-SOCIALNOI-SFERI-DO-PROFESIJOI-DIALNOSTI-ZASOBAMI-INNOVACIJNIH-TEHNOLOGIJ.pdf).

182. Ковальчук І. А. Методи інтерактивного навчання майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2010. № 4. С. 82–87.

183. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 42 с.

184. Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 42 с.

185. Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 20 с.

186. Колодійчук Ю. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Одеський національний політехнічний університет. Одеса : НПП, 2017. 265 с.

187. Комбекова Р. В. Профессиональная подготовка учителя широкого профиля для начальной школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Стерлитамак, 2003. 313 с.

188. Конончук А. І. Неповна батьківська сім'я як об'єкт соціально-педагогічної роботи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 50–56.

189. Конох А. П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2007. 494 с.

190. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы. Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 2004. 85 с.



191. Королева Н. Е. Содержание подготовки социальных работников для учебных заведений в США и Великобритании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2003. 205 с.
192. Короткий тлумачний словник української мови / уклад. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гуменська, В. Л. Карпова. Київ : Рад. шк., 1978. 296 с.
193. Костіна В. В. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2017. Вип. № 57. С. 112–125.
194. Костіна В. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 40 с.
195. Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.
196. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : СамГПИ, 1994. 165 с.
197. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
198. Кремнева Т. Л. Подготовка социальных работников в Великобритании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 1999. 179 с.
199. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 206 с.
200. Кубарьков Г. Л., Тимошук В. А. Большой современный англо-русский словарь. 250000 слов. Донецк : БАО, 2010. 1056 с.
201. Кубіцький С. О. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота». *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 6 (14). С. 18–22.
202. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник. Київ : ДАКККиМ, 2009. 228 с.

203. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. 3-тє вид. доп. і перероб. Київ : Міленіум, 2015. 300 с.
204. Кузьменко Д. О. Технологія професійної саморегуляції майбутніх юристів. *Шості Фльоровські читання. Матеріали науково-практичної конференції*. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. С. 67–69.
205. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Политехника, 2002. 189 с.
206. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
207. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. С. 11.
208. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
209. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. П. Педагогіка : підручник. 3-є вид., випр. Київ : Знання-Прес, 2008. 447 с.
210. Кулікова А. Є. Зміст підготовки соціальних працівників у Швеції до роботи з дітьми та молоддю. URL: [http://www.rusnauka.com/10\\_ENXXIV\\_2007/Pedagogica/21753.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Pedagogica/21753.doc.htm).
211. Кулікова А. Є. Зміст підготовки соціальних працівників у Швеції та Україні: порівняльний аналіз. *Освіта Донбасу*. 2007. № 4 (123). С. 89–93.
212. Кулікова А. Є. Особливості змісту й організації практичної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Швеції. *Вісн. Черн. держ. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2008. Вип. 50. № 50. С. 111–114.
213. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т імені Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
214. Курило В. С., Савченко С. В. Організація соціально-педагогічного спротиву зовнішній інформаційній агресії : монографія / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : ТОВ «Талком», 2021. 220 с.

215. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Київ : Талком, 2018. 240 с.

216. Курило В. С., Щука Г. П. Можливості оптимізації науково-дослідної роботи студентів. *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 1 (164). С. 5–13.

217. Кучай О. В. Професійна підготовка майбутніх психологів у ВНЗ України. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. Київ, 2018. Вип. 291. С. 134–136.

218. Кучер Г. М. Інноваційні підходи в роботі фахівців із соціальної роботи із вразливими верствами населення. *Сучасні підходи до формування професійної самосвідомості фахівців соціальної сфери в умовах реалізації гендерної політики в Україні : матеріали Регіон. наук.-практ. конф. (23 березн. 2017 р.)*. Харків, 2017. С. 96–100.

219. Кучер Г. М. Соціальна робота з вразливими категоріями населення в умовах територіальної громади : дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії) : 13.00.05 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. 301 с.

220. Кучер Г. М. Соціально вразливі категорії населення і ринок праці в сучасних умовах. *Україна: аспекти праці: науково-економічний та соціально-політичний журнал*. 2002. № 2. С. 8–13.

221. Лапа О. В. Підготовка соціального педагога до практичної роботи з молоддю у сільському соціумі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 22 с.

222. Ларіонова Н. Б. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2013. 305 с.

223. Левченко Н. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з молоддю (з досвіду неформальної освіти). *Науковий часопис НПУ імені*

М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 77. С. 127–132.

224. Легостаев И. И. Парадигмальный подход к системной методологии и педагогики. *Вестн. Нижневартоск. гос. ун-та*. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmalnyy-podhod-k-sistemnoy-metodologii-pedagogiki>.

225. Лекція 1. Загальні засади педагогічних технологій. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/Лекція-1.pdf>.

226. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.

227. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.

228. Лещук Г. В. Соціальна робота у Франції. *Соціальна робота : підручник* / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкарь, Н. М. Горішна та ін. Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. Розділ IV. С. 173–230.

229. Литвин А. Ф. Методологічні підходи до формування технологічної культури майбутніх учителів технологій у професійній підготовці. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. СXXXIX (139). С. 162–172.

230. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 304 с.

231. Лісовець О. В. Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2019. 593 с.

232. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 22 с.

233. Логвиненко Т. О. Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2016. 20 с.

234. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів. 2-е вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 398 с.

235. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика. Запоріжжя : ЗНУ, 2007. 376 с.

236. Лоренц У. Соціальна робота в изменяющейся Європе. Київ, 1997.

237. Луганцева О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2011. 20 с.

238. Лузан П. Г. Формування активності студентів у навчанні. *Матеріали доповідей наукової конференції професорсько-викладацького складу та аспірантів*. Київ : Вид. центр НАУ, 1994. С. 63–68.

239. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2013. № 1. С. 272–279.

240. Луценко О. Л. Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Харків, 2018. 449 с.

241. Любецька М. М. Актуальні питання здійснення соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 16. С. 133–135.

242. Ляшенко О. І. Особистісно орієнтоване знання як сучасна парадигма проектування змісту освіти. *Філософія освіти в сучасній Україні*. Київ, 1996. С. 339–343.

243. М'ясоїд Г. І. Сучасні вимоги до викладача вищої школи: огляд тенденцій світової педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3. С. 107–113.

244. Макаров Р. Н., Рубец М. И., Неделько С. Н., Бамбуркин А. П. *Авиационная педагогика : учебник*. Москва : МНАПЧАК ; Кировоград : ГЛАУ, 2005. 433 с.

245. Макарова О. В. Державні соціальні програми: теоретичні аспекти, методика розробки та оцінки : монографія. Київ : Ліра-К, 2004. 328 с.

246. Макеева О. А. Формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2020. 20 с.

247. Максимова Н. Ю. Типологія сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : «Соціальна робота»*. 2017. Том 1. № 1. С. 45–51.

248. Макух І. І. Зміст та основні напрямки соціальної політики Канади на межі 60 – 70-х рр. *Історико-політичні проблеми сучасного світу : зб. наук. ст.* Чернівці : Рута, 2001. Т. 8. С. 253–261.

249. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 20 с.

250. Мальцева О. І. Наукові підходи до визначення вразливості та виокремлення вразливих груп населення. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 1 (339). Ч. II. С. 62–71.

251. Манохіна І. В. Формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2013. 20 с.

252. Манько Н. Н. Теоретико-методологические аспекты формирования технологической компетентности педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2000. 22 с.

253. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Москва : Гардарики, 2005. 269 с.

254. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник. 5-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2011. 797 с.

255. Мартинюк О. Б. Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення психологічних дисциплін : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ялта, 2006. 325 с.

256. Маслов А., Мартыненко Е. Методические аспекты преподавания математики в вузах. *Проблеми освіти*. 1999. Вип. 18. Ч. I. С. 64–67.

257. Матвеева Л. Міжнародні та європейські стандарти захисту прав вразливих груп населення. *Вісник Пенітенціарної асоціації України*. 2020. № 3. С. 48–59.

258. Матвієнко І. Л. Фінансування соціально вразливих верств населення: теоретичні аспекти дослідження. *Економічний вісник університету*. 2017. Вип. № 34/1. С. 274–282.

259. Матеріали вступного семінару «Організація системи соціальної підтримки населення в ОТГ» розроблені експертами проекту: «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми «U-LEAD з Європою». Київ, 2018. 68 с.

260. Матеріали тренінгу «Планування та організація надання соціальних послуг» розроблені експертами проекту: «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми «U-LEAD з Європою». Київ, 2019. 78 с.

261. Матеріали тренінгу «Сімейно орієнтована соціальна робота, захист дитини та міжвідомча взаємодія» розроблені експертами проекту: «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних

послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми «U-LEAD з Європою». Київ, 2019. 87 с.

262. Матеріали тренінгу «Соціальна робота в громаді: ведення випадку та оцінка потреб» розроблені експертами проекту: «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми «U-LEAD з Європою». Київ, 2019. 71 с.

263. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Москва : Просвещение, 1977. 240 с.

264. Мацкевич Ю. Р. Підготовка соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 2002. 224 с.

265. Медвідь А. О. Соціальний захист бездомних осіб і безпритульних дітей : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.05 / Національний університет «Одеська юридична академія». Одеса, 2015. 23 с.

266. Международная система образования социальных работников. *Энциклопедия социальной работы* : в 3 т. / отв. ред. В. В. Негодин ; пер. с англ. Москва : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. Т. 2 : К–П 1994. С. 301–307.

267. Межирицький О. Я. Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2003. 20 с.

268. Мекшун А. Д. Характеристика основних підходів до сутності поняття «соціальний працівник» у процесі професійної підготовки фахівців даної сфери (з врахування зарубіжного та вітчизняного досвіду). *Молодий вчений*. 2014. № 11 (14). С. 181–188.

269. Мекшун А. Д., Острянюк Т. С. Історичний екскурс становлення соціальної роботи економічно розвинутих країн з підготовки соціальних працівників. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2017. № 1 (9). С. 54–61.

270. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання. *Завуч*. 2006. № 13 (271), травень. С. 12–14.



271. Методи навчання і їх класифікація. URL: [https://educator.at.ua/Pedagogika/lekciya\\_4.1-dlja\\_studentiv\\_zfn.pdf](https://educator.at.ua/Pedagogika/lekciya_4.1-dlja_studentiv_zfn.pdf).
272. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посібник / уклад. С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. Київ : Вид дім «Слово», 2011. 496 с.
273. Методики психологічної діагностики індивідуально-психологічних особливостей працівників Національної поліції України: методичні рекомендації / В. О. Криволапчук, А. С. Сизоненко, В. П. Остапович, В. І. Барко. Київ : Видавництво Людмила, 2019. 78 с.
274. Методичний вісник: ПОРТФОЛІО як засіб підвищення якості освіти / упоряд. Л. Скальська, О. Нижник, А. Дутчак, С. Клімковська. Вип. 2. Івано-Франківськ : ОІППО, 2009. 60 с.
275. Методичні рекомендації в допомогу спеціалістам центрів СССДМ. Миколаїв, 2016. 66 с. URL: [http://ocss.mk.ua/files/---2016\\_.pdf](http://ocss.mk.ua/files/---2016_.pdf).
276. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва : Либроком, 2013. 208 с.
277. Методологічні основи соціального захисту вразливих категорій населення: комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни : навч. посіб. для здобувачів ступеня магістра за спеціальністю 231 «Соціальна робота» / КПІ ім. Ігоря Сікорського ; уклад. : Т. П. Руденко. Електронні текстові дані (1 файл: 123 Кбайт). Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 53 с.
278. Методология та організація наукових досліджень : навч. посіб. / В. І. Михайлов та ін. Харків : ХДУХТ, 2014. 220 с.
279. Методология та організація наукових досліджень : навч. посіб. / І. С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін. ; за ред. І. С. Добронравової (Ч. 1), О. В. Руденко (Ч. 2). Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. 607 с.
280. Методология. Словник іншомовних слів Мельничука. URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53404/285974.html>.
281. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 172 с.

282. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва : Народное образование, 2002. 208 с.

283. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 20 с.

284. Михайленко О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 23 с.

285. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології : навч. посіб. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.

286. Михайлычев Е. А. Терминология педагогической диагностики. Система и словарь. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ИПК и ПРО, 1997. 136 с.

287. Міхєєва О. Ю. Соціально-педагогічні умови підготовки соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 20 с.

288. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 1997. 359 с.

289. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования. Москва : Академия, 1999. 198 с.

290. Моренко О. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення засобами проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мелітопол. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2020. 24 с.

291. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов ; под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 200 с.

292. Навчальний модуль. «Соціальні послуги в ОТГ: з чого почати». URL: <https://u-learn.org.ua/p/social-services>

293. Навчальні матеріали Всеукраїнського семінару «Підготовка соціальних працівників до розвитку інтегрованих соціальних послуг в ОТГ», розроблені експертами проєкту «ГРОМАДА для ЛЮДИНИ: підвищення компетентності громад для розвитку соціальних послуг», що реалізується Партнерством «Кожній дитині» за підтримки Програми U-LEAD з Європою. Київ, 2019. 66 с.

294. Навчальні програми для педагогічних та науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти, населення / уклад. С. В. Лисечко. У 2 частинах. Ч. II. Програми тренінгових занять. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2021. 337 с.

295. Наскрізна програма практики для студентів спеціальностей 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія»: навч.-метод. посіб. для студ., організаторів і керівників практики / О. Л. Караман, В. І. Степаненко, Я. І. Юрків; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2021. 69 с.

296. Національний класифікатор. Класифікатор професій України ДК 003:2010: Затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 року № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>.

297. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. 636 с.

298. Несмеянова С. Э., Калинина Е. Г. Концепция уязвимости отдельных групп лиц: международный и национальный опыт. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-uyazvimosti-otdelnyh-grupp-lits-mezhdunarodnyy-i-natsionalnyy-opyt>.

299. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції. Запоріжжя: Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. 512 с.

300. Нечосіна О. Функціонування системи соціальних послуг в Україні: короткий опис. Київ, 2019. 16 с.
301. Никитин В. А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 269 с.
302. Нікітчина О. В. Особливості формування інституту соціального захисту населення України (на прикладі Житомирської області). *Економіка. Управління. Інновації*. 2010. № 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui\\_2010\\_2\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_31).
303. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнко на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року. *Освіта України*. 2007. № 10. С. 34.
304. Новиков А. М. Докторская диссертация : пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. 3-е изд. Москва : Эгвес, 2003. 120 с.
305. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессиональный и лично стимулирующий фактор. *Психологическая наука и образование*. 2012. № 1. С. 1–10.
306. Носко И. В. Психология развития и возрастная психология. Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2003. 131 с.
307. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва: Просвещение, 1996. 352 с.
308. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 53000 слов / под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва : ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство Мир и образование», 2007. 640 с.
309. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 4-е изд., доп. Москва : ИТИ Технологии, 2008. 944 с.
310. Окса М. М. Системний підхід у педагогіці: історичний аспект. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного ун-ту. Педагогічні науки*. 2007. № 1. С. 5–10.
311. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 20 с.

312. Омельченко С. О. Науково-методологічне обґрунтування та розробка відкритої системи взаємодії соціальних інститутів суспільства з формування здорового способу життя підлітків. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія* / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 218–252.

313. Онлайн-курс «Конфліктна і гендерна чутливість у роботі з представниками(-цями) вразливих категорій». URL: <https://radnyk.org/treningi/onlajn-kurs-konfliktna-i-genderna-chutlyvist-u-roboti-z-predstavnykamy-czyamy-vrazlyvyh-kategorij/>

314. Онлайн-курс «Реалізація принципів гендерної рівності при наданні адміністративних і соціальних послуг». URL: <https://radnyk.org/treningi/onlajn-kurs-realizacziya-pryncypiv-gendernoyi-rivnosti-pry-nadanni-administratyvnyh-i-soczialnyh-poslug/>

315. Онлайн-словники «Словопедія». URL: <http://slovopedia.org.ua>.

316. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч. посіб. Черкаси : Чабаненко Ю., 2008. 375 с.

317. Орлова А. А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2001. 34 с.

318. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с. URL: <https://subject.com.ua/pdf/254.pdf>.

319. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». URL: [http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/op\\_231\\_soc\\_work\\_pp\\_bac\\_2020.pdf](http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/op_231_soc_work_pp_bac_2020.pdf).

320. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». URL: <https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2019/opp/bachelor/231.pdf>.

321. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. URL: <https://sites.google.com/view/kafedra-sr-sp/голова?authuser=0>.

322. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» *Київського університету імені Бориса Грінченка*. URL: [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP\\_soc\\_robota.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP_soc_robota.pdf).

323. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. URL: [https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/opp/socialna\\_robota\\_i\\_riven\\_e21f4.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/opp/socialna_robota_i_riven_e21f4.pdf).

324. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. URL: [http://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni\\_prohramy/bakalavr/fpp/231\\_2020.pdf](http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/231_2020.pdf).

325. Осипова И. И. Система предотвращения социального сиротства : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04. Н. Новгород, 2009. 64 с.

326. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.

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

328. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия. *Человек. Сообщество. Управление*. 2013. № 4. С. 37–52.

329. П'ятакова Г., Заячківська Н. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 55 с.

330. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка. Київ : Кондор, 2005. 560 с.

331. Попович Г. Соціальна робота в Україні та за рубежом. Ужгород : Гражда, 2000. С. 69.

332. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання : наук.-пед. зб.* Київ, 2014. Вип. 81 (спецвипуск). С. 75–79.

333. Павлішак О. Р. Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, 2008. 221 с.

334. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості – до нових технологій навчання. *Рідна школа*. 1998. № 2. С. 52–62.

335. Панчешникова Л. М. О системном подходе в методических исследованиях. *Сов. педагогика*. 1973. № 4. С. 71–80.

336. Пахомова Л. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання інноваційних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Харків, 2020. 315 с.

337. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 2000. 176 с.

338. Пащенко Т. М. Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8792/1/Пащенко2.pdf>.

339. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / гл. ред. А. И. Каиров. Москва: Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. 879 с.

340. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

341. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.

342. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Пед. думка, 2001. 514 с.

343. Педагогічні технології на основі активізації і інтенсифікації діяльності учнів. Ігрові технології. URL: <http://kyrskorped.bpc.ks.ua/mod/book/tool/print/index.php?id=324&chapterid=186>.

344. Педагогічні технології: теорія та практика: курс лекцій: навчальний посібник / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: АСМІ, 2004. 180 с.

345. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 20 с.

346. Петришин Л. Й. Особливості моделювання процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2012. № 24. С. 125–128.

347. Петришин Л. Й. Системний підхід як методологічна основа наукового дослідження та моделювання. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія* / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 89–119.

348. Петришин Л. Й. Системний підхід як основа організації процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2013. № 26. С. 147–151.

349. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.

350. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : метод. пособ. Москва : Высшая школа, 1990. 175 с.

351. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Тернопіль : Вектор, 2015. 60 с.

352. Письменний В. В. Забезпечення соціальної справедливості в оподаткуванні нерухомості. *Вісник ТНЕУ.* 2015. № 3. С. 53–61.

353. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.



354. Повідайчик О. С. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Ужгород, 2019. 285 с.

355. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 360 с.

356. Пожидаєва О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 20 с.

357. Полисадова М. Н. Подготовка будущего социального педагога к деятельности по профилактике наркомании среди трудновоспитуемых подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. гос. соц. ун-т. Москва, 2004. 202 с.

358. Політологічний словник : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка. Київ : МАУП, 2005. 792 с.

359. Поліщук В. А. Інтеграція як провідна тенденція міжнародного розвитку соціальної роботи і соціальної освіти у ХХІ ст. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 1–6.

360. Поліщук В. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактичної роботи щодо вживання наркогенних засобів неповнолітніх. *Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Черкаси : Черкаський національний університет, 2004. С. 184–191.

361. Поліщук В. А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 143–145.

362. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль, 2002. 222 с.

363. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2006. 44 с.

364. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 424 с.

365. Положення про стейкхолдерів освітніх програм / Міністерство освіти і науки України ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. URL: [http://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2017/Polozhennia\\_pro\\_steikkholderiv\\_osvitnikh\\_prohram.pdf](http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2017/Polozhennia_pro_steikkholderiv_osvitnikh_prohram.pdf).

366. Поляков В. А. Профессиональная подготовка. *Энциклопедия профессионального образования*. Т. 2. Москва, 1999. 390 с.

367. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78–87.

368. Пономаренко О. В. З історії започаткування соціальної роботи в Америці. *Вісник Запорізького державного університету*. 2002. № 1. С. 77–81.

369. Попова А. С. Зміст і форми організації підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в університетах Швеції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8 (72). С. 102–115.

370. Попова А. С. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2018. 466 с.

371. Портфоліо в професійній та в освітній діяльності людини. Компонування й оцінювання портфоліо. URL: <https://subject.com.ua/textbook/technology/11klas/16.html>.

372. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах, 2002. 628 с.

373. Практический интеллект / Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ. ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 265 с.

374. Представництво інтересів соціально вразливих дітей та сімей : навч. посіб. / за ред. Т. В. Семигіної. Київ : Четверта хвиля, 2004. 216 с.

375. Приходченко К. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища: теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 3. С. 17–31.

376. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 219 с.

377. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

378. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України від 18.12.2019 року № 392-IX. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2020. № 24. Ст. 170. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#n11>.

379. Про державну допомогу сім'ям з дітьми : Закон України від 21 листопада 1992 року № 2811-XII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1993. № 5. Ст. 21. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-12#Text>.

380. Про доповнення переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : Постанова Кабінету міністрів України від 3 жовтня 2007 року № 1193. URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/294219\\_481914](https://zakononline.com.ua/documents/show/294219_481914).

381. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 13 січня 2005 року № 2342-IV. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2005. № 6. Ст. 147. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15#Text>.

382. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20 жовтня 2014 року № 1706-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2015. № 1. Ст. 1. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>.

383. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 7 грудня 2017 року № 2229-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2018. № 5. Ст. 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>.

384. Про затвердження Кваліфікаційної характеристики професії «Фахівець із соціальної роботи»: Наказ Міністерства соціальної політики України 24.03.2016 року № 285. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0285739-16#Text>.

385. Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів: Наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 року № 74. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text>.

386. Про затвердження Нової редакції кваліфікаційної характеристики посади «соціальний працівник»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 24.07.2006 року № 274. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0274203-06/ed20060724#Text>.

387. Про затвердження Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів від 29.04.2015 року № 266. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>.

388. Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати: Наказ Мінсоцполітики України від 03.09.2012 року № 537. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1614-12#Text>.

389. Про затвердження Переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра: Постанова Кабінету міністрів України від 27 серпня 2010 року № 787. URL: [http://rb.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2011/12/Postanova\\_787.pdf](http://rb.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2011/12/Postanova_787.pdf).

390. Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України: Наказ Міністерства освіти України від 03.05.1999 року № 127. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99#Text>.

391. Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах: Наказ від 14.06.2006

року № 1983/388/452/221/556/596/106. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0824-06#Text>.

392. Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб) : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 листопада 2013 року № 896. Стор. 17. Стаття 3609. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-2013-п>.

393. Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах : Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25 квітня 2008 року № 1795. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/RE15162.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE15162.html).

394. Про затвердження Порядку здійснення центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді соціального інспектування сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах : Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту 27.05.2010 року № 1480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0569-10#Text>.

395. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів : Постанова Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 року № 373. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF#Text>.

396. Про затвердження Професійного стандарту «Соціальний менеджер» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 10 лютого 2021 року № 261. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=ukUA&fileId=c38a2475-bc05-4d49-8f90-8db2856e3134>.

397. Про затвердження Професійного стандарту «Фахівець із соціальної допомоги вдома» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 20 червня 2020 року № 1180. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/ME200567>.

398. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти :

Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 року № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>.

399. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 року № 556. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>.

400. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

401. Про організацію надання соціальних послуг : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 червня 2020 року № 587. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF#n10>.

402. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

403. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21 березня 1991 року № 875-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР)*. 1991. № 21. Ст. 252. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.

404. Про перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 7 липня 2021 року № 762). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>.

405. Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями : Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 2007 року № 507. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP970507.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP970507.html).

406. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : Постанова Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 року № 1719. URL: [https://kodeksy.com.ua/norm\\_akt/source-КМУ/type-Постанова/1719-2006-п-13.12.2006.htm](https://kodeksy.com.ua/norm_akt/source-КМУ/type-Постанова/1719-2006-п-13.12.2006.htm).

407. Про протидію торгівлі людьми : Закон України від 20 вересня 2011 року № 3739-VI. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2012. № 19–20. Ст. 173. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3739-17#Text>.

408. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10 лютого 1998 року № 103/98-ВР. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1998. № 32. Ст. 215. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр#Text>.

409. Про соціальний та правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей : Закон України від 20 грудня 1991 року № 2011-XII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1992. № 15. Ст. 190. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text>.

410. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січня 2019 року № 2671-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2019. № 18. Ст. 73. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>.

411. Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк : Закон України від 17 березня 2011 року № 3160-VI. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2011. № 38. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3160-17#Text>

412. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 червня 2001 року № 2558-III. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 42. Ст. 213. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>.

413. Про схвалення Стратегії подолання бідності : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 березня 2016 року № 161-р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/161-2016-%D1%80>.

414. Проблеми втілення програм інтеграції «вразливих груп» в українське суспільство. URL: [http://old.niss.gov.ua/content/articles/files/pr\\_integrac-2dfca.pdf](http://old.niss.gov.ua/content/articles/files/pr_integrac-2dfca.pdf).







422. Професійний стандарт «Соціальний робітник» : Наказ Міністерства соціальної політики України від 15.08.2019 року № 1243. URL: [file:///C:/Users/home/Downloads/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D1%96%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D1%96%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20(1).pdf).

423. Прошкін В. В. Педагогічна система інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія* / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 252–281.

424. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4 (45). С. 7–12.

425. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Коропулина, М. Н. Смирнов, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова ; под общей ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-н/Д : Феникс, 2003. 640 с.

426. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.

427. Пундик Л. Є. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 17 с.

428. Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Мельник С. В., Кравець Ю. І. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою. Київ : НВП Поліграфсервіс, 2014. 176 с.

429. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. 3-е изд. Москва : Издательство Института психотерапии, 2001. 640 с.

430. Разина Н. А. Акмеологический подход к развитию профессионализма современного педагога в инновационной образовательной

среде средней школы. *Вестник Научной школы педагогов «АКМЕ»* / под ред. М. И. Лукьяновой. 2009. Вип. 3. С. 5–14.

431. Раскалинов В. Н. Профессиональная подготовка социальных педагогов на основе компетентностного подхода. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 9. С. 126–130. URL: <http://ekconcept.ru/2015/95042.htm>.

432. Реут А. Г. Система соціальних послуг для вразливих верств населення: новітні тенденції та інновації. *Демографія та соціальна економіка*. 2008. № 1. С. 190–200.

433. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 1998. 40 с.

434. Рибалко В. В. Підготовка до трудової діяльності. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 676–677.

435. Робота із сім'ями, які потребують професійної соціально-педагогічної підтримки. Тренінговий курс для спеціалістів соціальної сфери / авт.-упоряд. : В. Г. Головатий, А. В. Калініна, О. А. Виноградова ; за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Київ : Основа-Принт, 2007. 128 с.

436. Розвиток в Україні механізмів державного регулювання системи професійних кваліфікацій. URL: [https://www.researchgate.net/publication/343753351\\_ROZVITOK\\_V\\_UKRAINI\\_MECHANIZMIV\\_DERZAVNOGO\\_REGULUVANNA\\_SISTEMI\\_PROFESIJNIH\\_KVALIFIKACIJ](https://www.researchgate.net/publication/343753351_ROZVITOK_V_UKRAINI_MECHANIZMIV_DERZAVNOGO_REGULUVANNA_SISTEMI_PROFESIJNIH_KVALIFIKACIJ).

437. Розділ 5. Методологія та методи наукового дослідження в соціальній роботі. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/327/7.pdf>.

438. Романова Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія. Київ : КНЕУ, 2009. 252 с.

439. Романова С. А. Психология семьи : программа курса. Москва : Изд-во «СТИ», 1999. 24 с.

440. Романовский О. Г. Образовательная среда как одно из условий формирования национальной гуманитарно-технической элиты. *Проблеми та перспективи формування національно гуманітарно-технічної освіти : зб. наук.*

пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХП», 2009. Вип. 22 (26). С. 3–12.

441. Романовська Л. І. Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними типами сімей. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2013. Вип. 674. С. 148–155.

442. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 3. URL: [http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3236/1/Vnadps\\_2013\\_3\\_21%20\(2\).pdf](http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3236/1/Vnadps_2013_3_21%20(2).pdf).

443. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. Москва : Науч изд-во «Большая российская энциклопедия», 1999. Т. 2. 423 с.

444. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Стресс и поисковая активность. *Вопросы психологии*. 1977. № 4. С. 117–127.

445. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : МГППУ, 2002. 272 с.

446. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Піраміда, 2015. 342 с.

447. Рудяк В. О. Класифікація осіб, які потрапили у складні життєві обставини. *Актуальні проблеми держави і права*. 2020. № 86. С. 197–203. URL: <https://doi.org/10.32837/apdp.v0i86.2438>.

448. Саввинов В., Стрекаловский В. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования. *Вестник международных организаций*. 2013. № 1 (40). С. 87–99.

449. Савельчук І. Б. Перспективи удосконалення підготовки соціальних працівників як особливого виду соціальної освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2021. № 196. С. 59–63. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-59-63>.

450. Савицька А. Класифікація соціально виключеної молоді. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5. No. 2. P. 35–43.

451. Савченко С. В., Караман О. Л. Кіберсоціалізація молоді в умовах інформаційної війни Росії проти України. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3 (1). DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-13-4>.

452. Садовский В. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. Москва : Наука, 1974. 276 с.

453. Сайко Н. Система професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 385–390.

454. Самборська Н. М. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. № 85. С. 97–101.

455. Самохіна Н. М. Педагогічна система професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні: монографія* / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 305–355.

456. Світлична О. С., Гончаренко О. М. Інформаційно-комунікаційні технології викладання дисциплін у вищих навчальних закладах. URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5809/1/Інформаційно-комунікаційні%20технології%20викладання%20дисциплін%20у%20вищих%20навчальних%20закладах.pdf>.

457. Селевко Г. К. Игровые технологии. *Школьные технологии*. 2006. № 4. С. 23–42.

458. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Нар. обр., 1998. С. 52.

459. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.

460. Семигіна Т. В. Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній*

*системі наук : колективна монографія* / під ред. Каплак В. Г. 1-е вид. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2021. 138 с. С. 75–84. URL: [https://www.researchgate.net/publication/348826393\\_GLOBALNI\\_STANDARTI\\_PIDGOTOVKI\\_SOCIALNIH\\_PRACIVNIKIV\\_AK\\_IDEALISTICNE\\_BACENNA\\_ROZVITKU\\_OSVITI\\_IZ\\_SOCIALNOI\\_ROBOTI](https://www.researchgate.net/publication/348826393_GLOBALNI_STANDARTI_PIDGOTOVKI_SOCIALNIH_PRACIVNIKIV_AK_IDEALISTICNE_BACENNA_ROZVITKU_OSVITI_IZ_SOCIALNOI_ROBOTI). DOI: <https://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-1.07>.

461. Семигіна Т. В. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2015. № 1. С. 6–11.

462. Семигіна Т. В. Міжнародна соціальна робота: пріоритети та стандарти. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 175 с.

463. Семигіна Т. В. Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 70–85.

464. Семигіна Т. В. Сучасна соціальна робота. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.

465. Семигіна Т. В., Пожидаєва О. В. Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук*. 1st ed. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2020. С. 47–63. URL: <https://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-1.05>.

466. Сергеев Н. К. Непрерывное образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) : монография. СПб. – Волгоград, 1997. 166 с.

467. Сергійчук О., Сембрат А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 48. С. 39–46. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/48/6.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/48/6.pdf).

468. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения : учеб. пособие : в 2 ч. / под ред. Н. А. Томина. Челябинск : ЧПИ, 1980. Ч. 1. 97 с.

469. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения : учеб. пособие : в 2 ч. / под ред. Н. А. Томина. Челябинск : ЧПИ, 1980. Ч. 2. 81 с.

470. Севаст'янова О. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 192 с.

471. Сидорук І. І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 218–223.

472. Сидорук І. І. Реалізація соціального партнерства та взаємодії закладів вищої освіти з молодіжним центром Волині у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. № 9 (382). Луцьк : СХУ імені Лесі Українки, 2018. С. 130–137.

473. Сидорук І. І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Волинський національний університет імені Лесі Українки ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2021. 699 с.

474. Синюк Н. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2014. 20 с.

475. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

476. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник* / кер. С. М. Шевцова, І. Г. Єрмаков. Київ : Видавництво «Департамент», 2003. С. 119–124.

477. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ : Видавничий дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

478. Сисоєва С. О., Бондарєва Л. І. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. Київ: ВМУРоЛ Україна, 2006. 162 с.
479. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
480. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання. Київ – Маріуполь : ВД ЕКМО, 2010. 250 с.
481. Системний підхід у вищій школі : навч.-метод. посіб. до курсу / авт.-упоряд. Н. М. Салига. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
482. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.
483. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 127 с.
484. Скачкова Г. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 116–128.
485. Сластенин В. А. Некоторые методологические подходы к проблеме совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя. *Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі*. Полтава, 1992. С. 5–10.
486. Сластенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина : в 2 ч. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. Ч. 1. 288 с.
487. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школа-Пресс, 1997. 512 с.
488. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
489. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высших пед. учебных заведений. Москва : Академия, 2002. 576 с.



490. Сліпушко О. М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. Правопис. Граматика: 10 000 слів : для студ. вищих навч. закл. Київ : Криниця, 2000. 512 с.

491. Словарь философских терминов. Новейший философский словарь. URL: <http://www.philosophi-terms.ru/word/>.

492. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 662 с.

493. Словник навчально-педагогічних понять і термінів : методичний посібник / укл. Л. П. Вовк, Г. Д. Панченко, О. С. Падалка та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 83 с.

494. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970 – 1980). URL: <http://sum.in.ua/s/pokaznyk>.

495. Слосанська Г. І. Досвід Австралії з організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Соціальна робота та соціальна педагогіка: виклики сьогодення : зб. наук. праць за матеріалами IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Тернопіль, 28–29 квітня 2016 р.)*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 96–106.

496. Слосанська Г. І. Зарубіжний досвід організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. № 1–2. С. 138–144.

497. Слосанська Г. І. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах на основі застосування контекстного підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. № 21 (2), Ч. 1. С. 183–188.

498. Слосанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 21 с.

499. Слосанська Г. І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи : монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. В. А. Поліщук. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. 382 с.



500. Слозанська Г. І. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 687 с.

501. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004. 22 с.

502. Совгіра С. Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи : матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 16–17 лютого 2018 року)*. Folia Comeniana : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 31–36.

503. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. Харків, 2002. 128 с.

504. Социальная педагогика : курс лекций / под общей ред. М. А. Галагузовой. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.

505. Соціальна педагогіка (кваліфікаційна характеристика, навчальний план та програма ВНЗ для спеціальності 7.010106) / О. О. Авраменко, Н. М. Бойко, С. В. Васьковська та ін. ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ : Час молоді, 1999. 201 с.

506. Соціальна педагогіка : навч.-метод. комплекс / за ред. А. Й. Капської. Київ : УДЦССМ, 2003. 338 с.

507. Соціальна робота / В. П. Андрущенко та ін. Київ : Ін-т вищої освіти АПН України ; Держ. центр соц. служб для молоді, 2001. Кн. 5 : Збірник навчальних програм. 2002. 332 с.

508. Соціальна робота : Короткий енциклопедичний словник. Кн. 4. Київ : ДЦССМ, 2002. 536 с.

509. Соціальна робота : навч.-метод. комплекс / за ред. В. П. Андрущенко, О. Г. Карпенко, С. В. Толстоухової. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2006. 400 с.

510. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посібник : у 2-х ч. Ч. 1. Сучасні орієнтири та ключові технології / З. П. Кияниця, Ж. В. Петрочко. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.

511. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. у 2-х ч.; Ч. 2. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми / А. В. Аносова, О. В. Безпалько, Т. П. Цюман та ін. ; за заг. ред. : Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.

512. Соціальна робота з соціально вразливими категоріями (групами). URL: <http://moodle.socosvita.kiev.ua/moodldata/filedir/09/20/0920e3108c21981f344ac5e33b46e7470dc1ac88>.

513. Соціальна робота : навчальний посібник. Київ, 2002. Кн. II. 188 с.

514. Соціальна робота: навчально-методичне забезпечення магістерської програми : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. П. Гусака, Н. Корпач. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2018. 424 с.

515. Соціально-педагогічне консультування : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Харченко С. Я., Краснова Н. П., Юрків Я. І. ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. 403 с.

516. Спицнандель В. Н. Основы системного анализа : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Бизнес-пресс, 2000. 326 с.

517. Співак Я. О. Теорія та практика формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2020. 528 с.

518. Спільно до нових послуг. Керівництво із впровадження інтегрованих соціальних послуг для сімей з дітьми в громадах. Ч. 2. Ведення випадку та міжвідомча взаємодія. Збірка додатків / О. Ю. Дацаківська, С. С. Стельмах, К. М. Максименко. Київ, 2021. 96 с.

519. Спільно до нових послуг. Керівництво із впровадження соціальних послуг для сімей з дітьми в громадах. Ч. 1. Соціальне планування та розвиток послуг : посібник / О. Ю. Дащаківська, І. П. Криницька, К. М. Максименко. Київ, 2021. 76 с.

520. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 20 с.

521. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти СП(ПТ)О 5133.Q.88.10-2021 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 05 січня 2021 року № 25. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ihRirVEt2SoJ:https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/01/13/Sotsialnyy%2520robitnyk.doc+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua&client=opera>.

522. Сташук О. О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020. 20 с.

523. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу : навч.-метод. комплекс / авт.-упоряд. : Г. М. Лактіонова, Ж. В. Петрочко, А. В. Калініна та ін. ; за заг. ред. Г. М. Лактіонової, Ж. В. Петрочко. Київ : Наук. світ, 2006. 270 с.

524. Степаненко В. І. Особливості дистанційного консультування в соціальній роботі з різними категоріями клієнтів. *Сучасний науково-педагогічний дискурс у вирішенні освітніх проблем : кол. монографія* / Харченко С. Я. та ін. ; за наук. ред. С. Я. Харченка. Київ : Талком, 2021. С. 176–197.

525. Степаненко В. І. Технології підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку. *Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації : монографія* / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 188–209.

526. Стожок Л. Г. Соціальна вразливість та її особливості в період кризи. *Формування ринкової економіки*. 2010. Т. 2. С. 353–361.
527. Сторож В. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання соціономічних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2015. 273 с.
528. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 120 с.
529. Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Тольятти : МАБ и БД, 1999. Кн. 1. 208 с.
530. Султанова Н. В. Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2013. 20 с.
531. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 43 с.
532. Сучасна освіта у соціальній роботі: Антологія / упоряд. Т. Семигіна. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 217 с.
533. Сучасний словник іншомовних слів / укладачі : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
534. Сушик Н. Особливості впливу сім'ї на соціалізацію дитини. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 105. № 1. С. 64–70. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-105-1-64-70>.
535. Творчо-розвивальні технології навчання та умови їх реалізації на уроках в початкових класах. *Блог вчителя початкових класів Сенчакевич Ірини*. URL: [http://senchakevich.blogspot.com/p/blog-page\\_73.html](http://senchakevich.blogspot.com/p/blog-page_73.html).
536. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ – Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.

537. Теория систем и системный анализ в управлении организациями : справочник / ред. В. Н. Волкова, А. А. Емельянова. Москва : Финансы и статистика, 2006. 848 с.

538. Тест «Діагностика творчого потенціалу та креативності» (з ключем)  
URL: [http://inin.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=785:tekst-diahnostyka-tvorchoho-potentsialu-ta-kreatyvnosti-z-kliuchem&catid=41&Itemid=967](http://inin.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=785:tekst-diahnostyka-tvorchoho-potentsialu-ta-kreatyvnosti-z-kliuchem&catid=41&Itemid=967)

539. Тест Торренса «Діагностика творческого мышления». URL: <https://www.hr-director.ru/article/67098-test-torrensa-otsenka-kreativnosti-18-m4>

540. Технології соціальної роботи : навч. посіб. для студентів ВНЗ / О. А. Агарков, Д. Ю. Арабаджієв, В. В. Кузьмін, І. В. Мещан, В. М. Попович. Запоріжжя : Мотор Січ, 2015. 486 с.

541. Технологія саморозвитку навчання (Г. К. Селевко). URL: [https://studopedia.com.ua/1\\_206203\\_tehnologiya-samorozvitku-navchannya-gk-selevko.html](https://studopedia.com.ua/1_206203_tehnologiya-samorozvitku-navchannya-gk-selevko.html).

542. Технологія соціального супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. URL: <http://school57.edu.kh.ua/Files/downloads/soc.suprovid.pdf>.

543. Тимошенко Н. Є. Технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 11 (270). Ч. II. С. 112–117.

544. Тимощук Н. С. Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 129–132.

545. Товкач І. Є. Психологічний портрет студента-першокурсника. *Молодий вчений*. 2018. № 8.1 (60.1), серпень. С. 94–98.

546. Томашевський О. М., Цегелик Г. Г., Вітер М. Б., Дубук В. І. Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів : навч. посіб. Київ : Вид-во Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

547. Торохтий В. С. Учебная программа по дисциплине «Психология социальной работы с семьей». Москва, 1996. 44 с.

548. Трубачева С. Е., Корсакова О. К. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 6–9.

549. Турянська О. Ф. Класифікація методів особистісно орієнтованого навчання як теоретико-методична засада визначення видів навчальних текстів. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/efd/efd276ce5dbfc50f48cca09d1243a78a.pdf>.

550. Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.

551. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва : Мысль, 1978. 272 с.

552. Украинский Советский энциклопедический словарь / отв. ред. А. В. Кудрицкий и др. Киев : Глав. Ред. УСЭ, 1989. Т. 3. 772 с.

553. Установчі документи освітніх центрів : збірник нормативних документів / уклад. С. В. Лисечко. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2021. 137 с.

554. Файчук О. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 299–302.

555. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2006. 264 с.

556. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Москва : Советская энцикл., 1983. 840 с.

557. Філософський енциклопедичний словник: 1700 статей / уклад. В. Шинкарук та ін. Київ : Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, 2002. 742 с.

558. Філь О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2010. 20 с.

559. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

560. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Тернопіль, 1997. 192 с.

561. Фокин Ю. Г. Определения основных терминов дидактики высшей школы. Москва : Наука, 1995. 38 с.

562. Фоминых М. М. Педагогическая эвристика как методология современного обучения. *Социализация личности в XXI веке : материалы Межрегион. науч.-практ. конф., посвященной 75-летию профессора В. Д. Семенова (Екатеринбург, 1 июня 2005 г.)* / ред. Л. Л. Рыбцова, И. Е. Левченко. Екатеринбург : Уральский институт социального образования, 2005. С. 257–259.

563. Формування в Україні національної системи кваліфікацій: завдання для фахової спільноти із соціальної роботи. URL: [https://www.researchgate.net/publication/345313207\\_FORMUVANNA\\_V\\_UKRAINI\\_NACIONALNOI\\_SISTEMI\\_KVALIFIKACIJ\\_ZAVDANNA\\_DLA\\_FAHOVOI\\_SPILNOTI\\_IZ\\_SOCIALNOI\\_ROBOTI](https://www.researchgate.net/publication/345313207_FORMUVANNA_V_UKRAINI_NACIONALNOI_SISTEMI_KVALIFIKACIJ_ZAVDANNA_DLA_FAHOVOI_SPILNOTI_IZ_SOCIALNOI_ROBOTI).

564. Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика. URL: [https://www.researchgate.net/publication/344126928\\_FORMUVANNA\\_KOMPETENTNOSTEJ\\_SOCIALNIH\\_PRACIVNIKIV\\_MIZNARODNA\\_TA\\_LOKALNA\\_PRAKTIKA](https://www.researchgate.net/publication/344126928_FORMUVANNA_KOMPETENTNOSTEJ_SOCIALNIH_PRACIVNIKIV_MIZNARODNA_TA_LOKALNA_PRAKTIKA).

565. Халамендик В. Б. Инфраструктура социальной работы: теоретико-методологический анализ : монография. Запори́жжя, 2006. 262 с.

566. Харчев А. Г., Мацковский М. С. Современная семья и ее проблемы. Социально-демографическое исследование. Москва, 1978. 276 с.

567. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности : монография. Луганск : Альма-матер, 1999. 138 с.

568. Харченко С. Я. Методологія дослідження професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів на основі використання системного підходу. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія* / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 6–50.



569. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

570. Харченко С. Я., Кальченко Л. В., Золотова Г. Д., Горенко С. В. Соціально-педагогічна робота з дітьми групи ризику : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Т. Шевченка», 2009. 145 с.

571. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. 364 с.

572. Храпко І. Є. Особливості функціонування і фінансування закладів соціального захисту вразливих груп населення. *Науковий вісник Буковинського державного фінансово-економічного університету. Економічні науки*. 2014. Вип. 26. С. 275–284.

573. Циган Н. В. Особливості формування професійної компетентності при підготовці фахівців для різних типів соціальних закладів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 13. С. 71–75.

574. Цюняк О. П. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 175–178.

575. Цюра С. Педагогічна взаємодія як система самоорганізовувана. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 51–64.

576. Чепка О. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. URL: <http://www.twirpx.com/file/702770/>.

577. Червоненко К. С. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2019. 24 с.



578. Чернета С. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8. № 1. Р. 77–89.

579. Чернега О. А. Формування критичного мислення студентів засобами евристичної технології навчання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. № 3. С. 291–300.

580. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИДАНА, 2002. 437 с.

581. Черниш О. О. Поняття «складні життєві обставини» у міждисциплінарному вимірі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 6 (329), Ч. I. С. 55–63.

582. Чернілевський В. Д. Педагогіка вищої школи / [за ред. В. Д. Чернілевського]. Вінниця : АМСКП, Глобус-Пресс, 2010. 408 с.

583. Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. 48 с.

584. Чубук Р. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 213 с.

585. Чусова О. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2017. 20 с.

586. Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности. *Взаимосвязь социальной работы и социальной политики*. Москва : АспектПресс, 1997. С. 18–43.

587. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.

588. Шаповаленко С. Г. Обучение и научное познание. Москва : Педагогика, 1981. 152 с.

589. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Проектні та тренінгові технології: їх сутність, різновиди та досвід використання у вищій школі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009.

№ 12. С. 193–195. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-12/09soiuhs.pdf>.

590. Шатрова Е. А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012. № 2 (117). С. 111–116.

591. Шеїна О. О. Важливі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Наукові праці. Педагогіка*. 2018. Вип. 299. Т. 311. С. 59–63.

592. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності : підруч. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : Знання-Прес, 2002. 296 с.

593. Шеремет А. М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2016. 20 с.

594. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы. Ульяновск : Изд-во СВНЦ, 1997. 240 с.

595. Шпиг Н. О. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2013. 20 с.

596. Шпільчак Л. Я. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 20 с.

597. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1996. 304 с.

598. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО, 1999. Т. 2. 440 с.

599. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва, 1997. 444 с.

600. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 391 с.

601. Юринець В. Є. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 178 с.

602. Юрков Я. И. Проблема подготовки будущих социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения. *Организация социокультурной деятельности подростков и молодежи, находящихся в трудной жизненной ситуации : научно-методический сборник с международным участием* / под ред. Герлах И. В., Шкуропий К. В. Уфа, 2012. С. 23–29.

603. Юрков Я. И. Социальное сопровождение как форма поддержки студенческой молодежи с ограниченными возможностями. *Социальная педагогика в первом десятилетии XXI века и перспективы ее развития : материалы XIV Всерос. соц.-пед. чтений, посвященных 20-летию РГСУ (25 марта 2011 года) : в 2 ч. Ч. 2* / под ред. Л. В. Мардахаева. Москва : Изд-во «Перспектива», 2011. С. 214–218.

604. Юрков Я. И. Социально-педагогическая работа социального педагога по предупреждению насилия в семье. *Подготовка социальных педагогов к работе с детьми и молодежью группы риска : международный сборник научных статей* / науч. ред. И. В. Ткаченко ; отв. ред. А. М. Дохоян, В. И. Спирина, М. Л. Спирина. Армавир : РИО АГПА, 2013. С. 274–279.

605. Юрков Я. И. Факторы и механизмы социализации студенческой молодежи. *Молодежь. Интеллект. Инициатива : Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, ученых : материалы докладов* / отв. ред. А. М. Дохоян, О. В. Белоус. Армавир : РИО АГПА, 2013. С. 137–140.

606. Юрків Я. І. Аналіз соціально-психологічних чинників жорстокого поводження з дітьми у сім'ї та їх профілактика. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. № 23 (282) грудень. Ч. І. С. 162–168.

607. Юрків Я. І. Зарубіжний досвід соціально-виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 1 (290) січень. С. 290–296.

608. Юрків Я. І. Змішане навчання як форма ефективної організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2021. № 1 (339) березень. С. 265–279.

609. Юрків Я. І. Історико-педагогічний аналіз сімейного насилля над дитиною. *Наук. вісник Ужгородськ. нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. № 31. С. 196–199.

610. Юрків Я. І. Медіація як спосіб вирішення конфліктів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. №8 (322) листопад. С. 85–91.

611. Юрків Я. І. Методи соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства в сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 3 (300) квітень. Ч. І. С. 328–335.

612. Юрків Я. І. Методика соціально-педагогічної діагностики сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2011. № 20 (231) жовтень. Ч. V. С. 223–232.

613. Юрків Я. І. Міжнародний досвід попередження жорстокого ставлення до дітей у сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 2 (291) квітень. Ч. І. С. 103–110.

614. Юрків Я. І. Моніторинг як метод дослідження прав дітей, які постраждали внаслідок АТО. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції : зб. наук. праць / за заг. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 342–347.*

615. Юрків Я. І. Мультидисциплінарна команда як форма соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. *Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 21. С. 218–222.

616. Юрків Я. І. Надання вищої освіти особам з обмеженими функціональними можливостями та підготовка фахівців до роботи з ними (на прикладі досвіду в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка). *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 1. С. 32–38.

617. Юрків Я. І. Насильство дітей у сім'ї як соціально-педагогічна проблема. *Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 28. С. 185–189.

618. Юрків Я. І. Особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2016. № 6 (303) жовтень. Ч. III. С. 87–94.

619. Юрків Я. І. Підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2012. № 19 (254) жовтень. Ч. III. С. 293–304.

620. Юрків Я. І. Підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2017. № 7 (312) червень. Ч. I. С. 279–284.

621. Юрків Я. І. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення : монографія. Київ : Талком, 2021. 460 с.

622. Юрків Я. І. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних працівників. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2017. № 1(306) лютий. Ч. I. С. 283–289.

623. Юрків Я. І. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних педагогів. *Настоящи изследвания и развитие : материали за 8-а Международ. науч.-практ. конф.* Т. 14. Педагогические науки. София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. С. 78–82.

624. Юрків Я. І. Роль соціального педагога в реабілітації дітей з обмеженими можливостями. *Materialy Miedzynar. nauk.-prakt. konf. Rozwoj nauk humanistycznych (27.02.2012 – 29.02.2012).* Poznan, 2012. Р. 114–119.

625. Юрків Я. І. Соціальна вулична робота як засіб формування здорового способу життя підлітків у громаді. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2020. № 2 (333) лютий. Ч. II. С. 294–304.

626. Юрків Я. І. Соціально-педагогічна профілактика конфліктів в учнівському колективі підлітків. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2014. № 5 (288) березень. Ч. I. С. 138–147.

627. Юрків Я. І. Соціально-правові аспекти захисту дітей від насильства у сім'ї. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 80–88.

628. Юрків Я. І. Соціально-психологічний портрет дитини, над якою здійснюється насилля. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 413–417.*

629. Юрків Я. І. Специфіка соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців. *Актуальні проблеми взаємодії громадянського суспільства і Збройних Сил України : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О. Л. Караман, С. О. Вовк, І. М. Шопіної. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. С. 114–116.*

630. Юрків Я. І. Сутність та зміст соціального феномену «насильство в сім'ї». *Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 234–237.

631. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 21–28.

632. Юрків Я. І. Телефонне консультування як метод соціально-педагогічної допомоги клієнтам. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 4. С. 39–48.

633. Юрків Я. І. Тренінгова програма як локальна технологія вирішення підліткових конфліктів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. № 13 (272) липень. Ч. IV. С. 148–154.

634. Юрків Я. І. Умови вирішення конфліктів у підлітковому середовищі соціальним педагогом. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 2. С. 32–41.

635. Юрків Я. І., Луканов Д. В. Труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя.

*Наук. вісник Ужгородськ. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. Вип. 1 (48). С. 469–473.

636. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 185 с.

637. Ягупов В. В. Моделювання педагогічного процесу як педагогічна проблема. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал.* Київ : МДГУ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.

638. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

639. Ядвиршис Л. А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Брянск, 2001. 401 с.

640. Ярошко М. М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2011. 20 с.

641. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

642. A systems approach to teaching and learning procedures: a guide for educators / Guy Berger, Étienne Brunswic. 2<sup>nd</sup> ed. Paris : The UNESCO Press, 1981. 203 p. P. 10–11.

643. AIEJI–International Association of Social Educators. *Wikipedia: The Free Encyclopedia.* 2017. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/AIEJI%E2%80%93International\\_Association\\_of\\_Social\\_Educators,2017](https://en.wikipedia.org/wiki/AIEJI%E2%80%93International_Association_of_Social_Educators,2017).

644. Bauman Z. Wasted lives. Modernity and its outcasts. Cambridge : Polity Press, 2004. P. 5–7.

645. Bratko M. Environmental Approach in Higher Education: Methodological Aspects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія : Педагогічні науки.* 2015. № 4 (45). С. 13–18.

646. Brian Munday. European social services: A map of characteristics and trends. Council of Europe. 2004. URL: [https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialrights/source/SocServEumap\\_en.doc](https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialrights/source/SocServEumap_en.doc).

647. Brief historic overview of the Commission on Human Rights. URL: <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CHR/BriefHistoric.doc>.
648. Coleman J., Hagell A. Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds. Chichester, the UK : John Wiley and Sons, 2007. 205 p.
649. Communication of General Interest [COM(2007)725]. 2007. P. 3.
650. Coordinated research in the social field. Study Group 1 on the initial and further training of social workers taking into account their changing role. Final report (DRAFT). Strasbourg, 1995. 71 p.
651. Day P. J. A New History of Social Welfare. Boston, etc. : Pearson Education, 2003. 261 p.
652. Deutscher Berufsverband Für Sozialarbeit. Sozialarbeiter\_in / Sozialpädagog\_in. 2020. URL: <https://www.dbsh.de/profession/berufsbilder/sozialarbeiter-in/-sozialpaedagog-in.html>.
653. Duden. Electronic resource. URL: <http://www.duden.de/>.
654. Ed. Janie Percy-Smith. Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion? Buckingham Philadelphia: Open University Press, 2000. 27 p.
655. Elmer A. Socionomutbildingen in Serige. *Nerdisk social arbete*. 1991. Vol. 11. P. 31–40.
656. European Commission (2013). ESCO: European Classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>.
657. European Commission Biennial Report on social services of general interest, 2008.
658. European Union. The European Qualifications Framework (EQF). 2017. URL: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>.
659. Grey M., Webb S. Global «double» standards in social work: A critical analysis. 2008, June. URL: [https://www.researchgate.net/publication/248920653\\_The\\_Myth\\_of\\_Global\\_Social\\_Work\\_Double\\_Standards\\_and\\_the\\_Local-Global\\_Divide](https://www.researchgate.net/publication/248920653_The_Myth_of_Global_Social_Work_Double_Standards_and_the_Local-Global_Divide). DOI:10.1080/10428230802077988.
660. Grey M., Webb S. The Myth of Global Social Work: Double Standards and the Local-Global Divide. *Journal of Progressive Human Services*. 2008. No. 19 (1). P. 61–66.



661. IASSW, IFSW. Global Standards for Social Work Education And Training. 2020. URL: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>.

662. IASSW. Ethics in Social Work, Statement of Principles. 2014. URL: <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/10/Ethics-in-Social-Work-Statement-IFSW-IASSW-2004.pdf>.

663. IASSW. Global Social Work Statement of Ethical Principles. 2018. URL: <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iassw>.

664. IASSW. The IASSW Statement on Social Work Research. 2014. URL: <https://www.iassw-aiets.org/the-iassw-statement-on-social-work-research-july-2014>.

665. IFSW. Global Definition of Social Work. 2014. URL: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>.

666. IFSW. Global Social Work Statement of Ethical Principles. 2018. URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles>.

667. IFSW. Global Standards for the Education and Training of Social Work Professionals. 2004. URL: <http://www.socialserviceworkforce.org/resources/global-standards-education-and-training-social-work-professionals>.

668. IFSW. The Ethics of Social Work – Principles and Standards. 1994. URL: <http://raulpage.org/koolitus/ethics1994.html>.

669. IFSW. The Ethics of Social Work: Principles and Standard. URL: <http://www.cc.utah.edu/jy1415/techconf/Docs/names.htm>.

670. IFSW. The Global Agenda for Social Work and Social Development. 2012. URL: <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/globalagenda2012.pdf>.

671. IFSW. The role of social work in social protection systems: the universal right to social protection. 2020. URL: <https://www.ifsw.org/the-role-of-social-work-in-social-protection-systems-the-universal-right-to-social-protection/>.

672. Illich I. Disabling professions. New Hampshire : Marion Boyars Publishers, 1977.

673. Inclusion of Vulnerable Groups. URL: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/2010againstopoverty/extranet/vulnerable\\_groups\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/2010againstopoverty/extranet/vulnerable_groups_en.pdf).

674. Inglehart R. F., Welzel C. Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence. New York : Cambridge University Press, 2005.

675. International Association of Schools of Social Work. IASSW Census of Social Work Education 1998–1999. URL: <http://www.iassw.soton.ac.uk/en/publications/worldcensuscommissionreport1.pdf>.

676. Karaman O., Stepanenko V., Yurkiv Ya. Propensity for Suicide among Gifted Schoolchildren of General Secondary-Education Establishments: the Role of Deviant Behavior. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*. 2020. Vol. 9. No. 4. P. 798–807.

677. Karaman O., Yurkiv Ya. Deformation of Personality as a Consequence of a Hybrid Warfare. *Postmodern Openings*. 2020. Vol. 11. Issue 1. P. 42–56. (Web of Sciences).

678. Karaman O., Yurkiv Ya., Mordovtseva N., Pochinkova M. Diagnosis of the quality indicators of learning process as the basis for designing the technology of critical thinking formation of future teachers. *Fundamental and Applied Researches: Contemporary Scientific and Practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects*. Banska Bystrica – Baku – Uzhhorod – Kherson : Posvit, 2019. Vol. 5. P. 105–111.

679. Karaman O., Yurkiv Ya. Transformation of the higher education system in the conditions of the hybrid war in the east of Ukraine. *Educational Studios: Theory and Practice : monograph* / Edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. P. 9–19.

680. Klein, K. J. Evolution of Social Work Ethics. *Social work*. 1999. No. 44 (4). P. 397–398.

681. Krasnova N., Yurkiv Ya. Civil Socialization of Youth in the Conditions of the Postmodern Information Society. *Postmodern Openings*. 2021. Vol. 12 (1). P. 74–90. (Web of Sciences).

682. Le Patit Robert. URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643>.

683. Linköpings Universitet. URL: <http://www.liu.se/>.

684. Lovelock R., Lyons K., Powel J. Reflecting on Social Work. Discipline and Profession. London : Routledge, 2017.
685. Lunds Universitet. URL: <http://www.soch.lu.se/>.
686. McWhirter J. J., McWhirter V. T., McWhirter E. H., McWhirter R. J. At Risk Youth. 5<sup>th</sup> ed. Belmont : Brooks/Cole, 2013. 448 p.
687. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary: Eleventh Edition. URL: [http://books.google.com.ua/books?id=TAnheelIPcAEC&pg=PA1112&redir\\_esc](http://books.google.com.ua/books?id=TAnheelIPcAEC&pg=PA1112&redir_esc).
688. Ornellas A., Spolander G., Engelbrecht L. K. The global social work definition: Ontology, implications and challenges. *Journal of Social Work*. 2018. No. 18 (2). P. 222–240.
689. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oed.com>.
690. Srikanthan G., Dalrymple J. Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*. 2003. No. 17 (3). P. 126–136. URL: <https://doi.org/10.1108/09513540310467804>.
691. Stockholms Universitet. URL: <http://www.socarb.su.se/>.
692. Talentia Union of Professional Social Workers. Recommendations for division of tasks. 2020. URL: <https://www.talentia.fi/en/about-us/talentias-recommendations/recommendationsfor-division-of-tasks/>.
693. Tamburro A. Including Decolonization in Social Work Education and Practice. *Journal of Indigenous Social Development*. 2013. No. 2 (1). P. 1–16.
694. Tasse A. International Association of Schools of Social Work (IASSW). *Encyclopedia of Social Work*. [20th ed.]. Washington : NASW Press ; Oxford ; New York : Oxford University Press, 2008. Vol. 2. P. 472–473.
695. The Global Agenda for Social Work and Social Development / International Federation of Social Workers. URL: <https://www.ifsw.org/social-work-action/the-global-agenda/>.
696. Toren N. Social work: The case of a semi-profession. Beverly Hills : Sage, 1972.
697. Travail social européenet international. URL: [http://www.aforts.com/metiers\\_et\\_formations/page\\_metiers\\_et\\_formations.htm](http://www.aforts.com/metiers_et_formations/page_metiers_et_formations.htm).
698. Trenhaile J. Solution-focused supervision: Returning the focus to client goals. *Journal of Family Psychotherapy*. 2005. No. 1–2. P. 223–228.

699. Yurkiv Ya. Psychologic support of the education space partisipants' interaction «education establishment – family – community» in activities of the new Ukrainian school. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School : monograph* / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague : OKTAN PRINT s. r. o., 2020. P. 284–293.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**ФОРМА ЗБОРУ СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИХ ДАНИХ  
ПРО ВРАЗЛИВІ ГРУПИ НАСЕЛЕННЯ ТА ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ  
У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

№ з/п	Показник	Кількість (станом на 1 січня відповідного року)/*за попередній календарний рік	Джерела отримання інформації
<b>I. Соціально-демографічні характеристики населення та домогосподарств громади</b>			
<b>1.1. Загальні соціально-демографічні показники</b>			
	<b>Чисельність населення (всього осіб) з них:</b>		Орган державної статистики
	Жінки		Орган державної статистики
	Чоловіки		Орган державної статистики
	Міське населення з них:		Орган державної статистики
	Жінки		Орган державної статистики
	Чоловіки		Орган державної статистики
	Сільське населення з них:		Орган державної статистики
	жінки		Орган державної статистики
	чоловіки		Орган державної статистики
	<b>Чисельність дитячого населення (0 – 17) з них:</b>		Заклади охорони здоров'я
	дівчата		Заклади охорони здоров'я
	хлопці		Заклади охорони здоров'я
	Діти першого року життя (від народження до 1 року)		Заклади охорони здоров'я
	Діти раннього віку (0 – 2 роки)		Заклади охорони здоров'я
	Діти дошкільного віку (3 – 5 років)		Заклади охорони здоров'я
	Діти молодшого шкільного віку (6 – 10 років)		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	Кількість одиноких матерів з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	неповнолітніх одиноких матерів		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення

## Продовження табл. А

	Кількість одиноких батьків		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
1.2. Дані щодо природного та міграційного руху населення			
	Кількість народжених (осіб)*		Відділ державної реєстрації актів цивільного стану
	Кількість померлих (осіб)*		Відділ державної реєстрації актів цивільного стану
	Кількість померлих дітей віком до 1 року*		Відділ державної реєстрації актів цивільного стану
	Природний приріст/скорочення (осіб)		Відділ державної реєстрації актів цивільного стану
	Кількість прибулих (осіб)*		Орган державної статистики
	Кількість вибулих (осіб)*		Орган державної статистики
	Кількість мігрантів з них:		Орган міграції, місцеві ради
	Жінки		Орган міграції, місцеві ради
	Чоловіки		Орган міграції, місцеві ради
	Діти		Орган міграції, місцеві ради
	Кількість біженців, осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту з них:		Орган міграції, місцеві ради
	Жінки		Орган міграції, місцеві ради
	Чоловіки		Орган міграції, місцеві ради
	Діти		Орган міграції, місцеві ради
	з них діти, розлучені із сім'єю		Орган міграції, місцеві ради
	Кількість внутрішньо переміщених осіб з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, місцеві ради
	Жінки		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, місцеві ради
	Чоловіки		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, місцеві ради
	Діти		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, місцеві ради

II. Дані щодо вразливих груп населення			
2.1. Особи/сім'ї, які належать до вразливих груп населення або перебувають у складних життєвих обставинах			
	Кількість сімей на обліку надавача соціальних послуг, як такі, що перебувають у складних життєвих обставинах		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	в них дітей		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість сімей, які отримують соціальні послуги		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість сімей, які отримують державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	в них дітей		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість сімей, члени яких мають інвалідність з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	кількість сімей, у яких батьки мають інвалідність		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	кількість сімей, у яких діти мають інвалідність		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість сімей з дітьми, де батьки є трудовими мігрантами		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з них дітей, які залишилися проживати у територіальній громаді		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість сімей, де триває процес розлучення батьків і вирішується спір між матір'ю та батьком щодо визначення місця проживання дітей, участі батьків у їх вихованні		Служба у справах дітей

## Продовження табл. А

	Кількість осіб, з числа учасників антитерористичної операції та тих, які здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській обл.		Військовий комісаріат
	Кількість дітей, батьки або один із батьків яких загинули внаслідок бойових дій із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість осіб, з числа дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування (18-23 роки), які проживають у адміністративно-територіальній одиниці / територіальній громаді з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	особи, які не навчаються і не працевлаштовані		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	особи, які не мають власного впорядкованого житла		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	особи з інвалідністю		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість жінок, які виявили намір відмовитися від новонародженої дитини* з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я, з питань соціального захисту населення
	кількість випадків попередження відмови від новонародженої дитини*		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість ВІЛ-інфікованих осіб з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я



## Продовження табл. А

	Жінки		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	Чоловіки		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	діти		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	Кількість осіб, хворих на туберкульоз з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	жінки		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	чоловіки		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	діти		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	хворіють на мультирезистентний туберкульоз		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	Кількість осіб з розладами психіки та поведінки через уживання усіх груп психоактивних речовин з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	діти через уживання наркотичних речовин		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	повнолітні особи через уживання наркотичних речовин		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	діти, через уживання алкоголю		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я

## Продовження табл. А

	повнолітні особи через уживання алкоголю		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань охорони здоров'я
	Кількість осіб із залежністю від азартних ігор з них:		Органи Національної поліції України
	Діти		Органи Національної поліції України
	повнолітні особи		Органи Національної поліції України
	Кількість осіб, які постраждали від домашнього насильства з них:		Органи Національної поліції України
	Жінки		Органи Національної поліції України
	Чоловіки		Органи Національної поліції України
	Діти		Органи Національної поліції України
	Кількість осіб, які вчинили домашнє насильство, направлених для проходження корекційної програми з них:		Органи Національної поліції України
	Жінки		Органи Національної поліції України
	Чоловіки		Органи Національної поліції України
	Діти		Органи Національної поліції України
	Кількість осіб, які пройшли корекційні програми з них:		Органи Національної поліції України
	Жінки		Органи Національної поліції України
	Чоловіки		Органи Національної поліції України
	Діти		Органи Національної поліції України
	Кількість осіб, які постраждали від торгівлі людьми з них:		Органи Національної поліції України
	Жінки		Органи Національної поліції України
	Чоловіки		Органи Національної поліції України
	Діти		Органи Національної поліції України
	Кількість осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі й готуються до звільнення через 6 місяців з них:		Уповноважений орган з питань пробації
	неповнолітні особи з них:		Уповноважений орган з питань пробації
	Дівчата		Уповноважений орган з питань пробації
	Хлопці		Уповноважений орган з питань пробації
	повнолітні особи з них:		Уповноважений орган з питань пробації
	Жінки		Уповноважений орган з питань пробації

## Продовження табл. А

	Чоловіки		Уповноважений орган з питань пробації
	Кількість осіб, які перебувають на обліку органу пробації з них:		Уповноважений орган з питань пробації
	неповнолітні з них:		Уповноважений орган з питань пробації
	Дівчата		Уповноважений орган з питань пробації
	Хлопці		Уповноважений орган з питань пробації
	повнолітні особи з них:		Уповноважений орган з питань пробації
	жінки		Уповноважений орган з питань пробації
	чоловіки		Уповноважений орган з питань пробації
	Кількість бездомних осіб		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг, центри обліку бездомних осіб, релігійні організації та громадські об'єднання
<b>2.2. Діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, які перебувають у складних життєвих обставинах</b>			
	Кількість дітей, які перебувають на обліку служби у справах дітей як такі, що перебувають у складних життєвих обставинах з них:		Служба у справах дітей
	дівчата		Служба у справах дітей
	хлопці		Служба у справах дітей
	з них:		Служба у справах дітей
	0 – 2 роки		Служба у справах дітей
	3 – 6 років		Служба у справах дітей
	7 – 14 років		Служба у справах дітей
	15 – 17 років		Служба у справах дітей
	Кількість випадків домашнього насильства та жорстокого поводження з дитиною* зокрема:		Органи Національної поліції України, служба у справах дітей
	випадків смерті з причин домашнього насильства та жорстокого поводження з дитиною*		Органи Національної поліції України, служба у справах дітей
	Кількість дітей, батьки яких (особи, які їх замінюють) ухиляються від виконання своїх обов'язків		Органи Національної поліції України, служба у справах дітей

## Продовження табл. А

	Кількість дітей, які перебувають в обставинах, зумовлених стихійним лихом, техногенними аваріями, катастрофами, воєнними діями чи збройними конфліктами		Служба у справах дітей
	Кількість дітей, які зазнали булінгу (цькування)*		Органи Національної поліції України
	Кількість дітей, які вчинили спробу самогубства*		Органи Національної поліції України
	Кількість дітей, які загинули внаслідок травм, отруєння та інших наслідків дії зовнішніх причин*		Структурні підрозділи місцевої державної адміністрації / виконавчі органи місцевої ради з питань охорони здоров'я / заклади охорони здоров'я
	Кількість дітей, покинутих у закладах охорони здоров'я*		Служба у справах дітей
	Кількість дітей, яких відмовилися забрати з пологового будинку та інших закладів охорони здоров'я*		Служба у справах дітей
	Кількість підкинутих, знайдених дітей*		Служба у справах дітей
	Кількість дітей, які були відібрані від батьків або осіб, які їх замінюють, на підставі рішення про негайне відібрання дитини у зв'язку з безпосередньою загрозою життю або здоров'ю дитини*		Служба у справах дітей
	Кількість дітей, які влаштовані в сім'ю патронатного вихователя*		Служба у справах дітей
	Кількість дітей, які влаштовані до закладів соціального захисту*		Служба у справах дітей
	Кількість дітей, батьків яких позбавлено батьківських прав*		Служба у справах дітей
	Кількість дітей-сиріт		Служба у справах дітей
	Кількість дітей, позбавлених батьківського піклування		Служба у справах дітей
	Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування		Служба у справах дітей
	влаштовано до закладів незалежно від типу, форми власності та підпорядкування		Служба у справах дітей
	виховуються в прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу		Служба у справах дітей

	перебувають під опікою / піклуванням		Служба у справах дітей
	влаштовано до малих групових будинків		Служба у справах дітей
	Кількість усиновлених дітей*		Служба у справах дітей
<b>2.3. Діти, влаштовані до закладів інституційного догляду та виховання дітей</b>			
	Кількість сімей, діти з яких влаштовані до закладів інституційного догляду та виховання дітей		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту/освіти
	Кількість дітей, влаштованих до закладів інституційного догляду та виховання дітей з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту/освіти
	Дівчата		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту/освіти
	хлопці		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту/освіти
	кількість дітей, які мають батьків (одного з батьків), не обмежених у своїх правах		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти, охорони здоров'я, Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	кількість дітей з інвалідністю		Структурні підрозділи місцевої державної адміністрації / виконавчі органи місцевої ради з питань освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення
<b>Кількість дітей, яких влаштовано на цілодобове перебування до:</b>			
	будинків дитини		Структурні підрозділи місцевої державної адміністрації / виконавчі органи місцевої ради з питань охорони здоров'я
	пансіонів спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів		Структурні підрозділи місцевої державної адміністрації / виконавчі органи місцевої ради з питань охорони здоров'я
	пансіонів закладів спеціалізованої освіти		Структурні підрозділи місцевої державної адміністрації / виконавчі органи місцевої ради з питань охорони здоров'я
	дитячих будинків		Структурні підрозділи місцевої державної адміністрації / виконавчі органи місцевої ради з питань охорони здоров'я

## Продовження табл. А

	дитячих будинків-інтернатів з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	I профіль		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	II профіль		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	III профіль		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	IV профіль		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
<b>2.4. Особи з інвалідністю, з особливими освітніми потребами</b>			
	<b>Кількість дітей з інвалідністю, зокрема причиною якої є:</b>		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби центральної нервової системи з них:		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	0 – 2 роки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	3 – 6 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	7 – 14 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	15 – 17 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення

## Продовження табл. А

	підгрупа А		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби кістково-м'язової системи та сполучної тканини з них:		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	0 – 2 роки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	3 – 6 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	7 – 14 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	15 – 17 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	підгрупа А		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	розлади психіки та поведінки з них:		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	0 – 2 роки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	3 – 6 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення

## Продовження табл. А

	7 – 14 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	15 – 17 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	підгрупа А		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	вроджені аномалії (вади розвитку), деформації та хромосомні аномалії з них:		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	0 – 2 роки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	3 – 6 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	7 – 14 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	15 – 17 років		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	підгрупа А		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Кількість дітей з особливими освітніми потребами		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	Кількість дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку, які		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти



	навчаються в закладі дошкільної освіти, з них:		
	в інклюзивній групі		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	у спеціальній групі		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	Кількість дітей з особливими освітніми потребами шкільного віку, які навчаються в закладі загальної середньої освіти, з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	на інклюзивному навчанні		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	на індивідуальному навчанні (педагогічний патронаж)		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	в спеціальному класі		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	в спеціальному закладі загальної середньої освіти		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти
	Кількість дітей з особливими освітніми потребами, які отримують соціальну послугу «супроводу під час інклюзивного навчання»		Виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення / виконавчий орган місцевої ради з питань освіти / суб'єкт надання соціальних послуг
	Кількість дітей з інвалідністю, які отримують послуги в громаді, з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг
	догляд удома		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг
	денний догляд для дітей з інвалідністю		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг
	раннє втручання		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг

## Продовження табл. А

реабілітація дітей з інвалідністю**		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг
паліативний догляд		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг
кількість дітей, батьки яких або особи, які їх замінюють, отримують послугу тимчасового відпочинку		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг
<b>Кількість повнолітніх осіб з інвалідністю, зокрема причиною якої є:</b>		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, суб'єкт надання соціальних послуг
хвороби центральної нервової системи		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
хвороби кістково-м'язової системи та сполучної тканини		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
розлади психіки та поведінки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
хвороби ока та придаткового апарату		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
хвороби вуха та соскоподібного відростку		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
з них:		
з I групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення

## Продовження табл. А

	з II групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з III групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	<b>З них 18 – 35 років,</b> зокрема:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, заклади охорони здоров'я
	хвороби центральної нервової системи		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби кістково-м'язової системи та сполучної тканини		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	розлади психіки та поведінки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби ока та придаткового апарату		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби вуха та соскоподібного відростку		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з них:		
	з I групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з II групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення

## Продовження табл. А

	з III групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	<b>36 - 59 років,</b> зокрема:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, заклади охорони здоров'я
	хвороби центральної нервової системи		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби кістково-м'язової системи та сполучної тканини		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	розлади психіки та поведінки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби ока та придаткового апарату		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби ока та придаткового апарату		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з них:		
	з I групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з II групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з III групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення

## Продовження табл. А

	60 років і старше, зокрема:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення, заклади охорони здоров'я
	хвороби центральної нервової системи		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби кістково-м'язової системи та сполучної тканини		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	розлади психіки та поведінки		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби ока та придаткового апарату		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	хвороби вуха та соскоподібного відростку		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з них:		
	з I групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з II групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з III групою інвалідності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
<b>2.5. Особи похилого віку та самотні непрацездатні особи</b>			
	Кількість осіб похилого віку з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення

## Продовження табл. А

	у віці 80 років та старші		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з IV, V групою рухової активності		Заклади охорони здоров'я, структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	з розладами психіки та поведінки		Заклади охорони здоров'я
	Одинокі особи, які потребують допомоги у веденні домашнього господарства		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	Одинокі особи, які потребують стороннього догляду, з них:		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення
	отримують соціальну послугу «денний догляд»		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення / суб'єкт надання соціальних
	отримують соціальну послугу «догляд стаціонарний»		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення / суб'єкт надання соціальних
	отримують соціальну послугу «догляд удома»		Структурний підрозділ місцевої державної адміністрації / виконавчий орган місцевої ради з питань соціального захисту населення / суб'єкт надання соціальних
<b>III. Статистичні дані</b>			
	Кількість адміністративних протоколів, складених на осіб у стані алкогольного та/чи наркотичного сп'яніння		Органи Національної поліції України
	з них стосовно неповнолітніх		Органи Національної поліції України
	Кількість осіб, які перебувають на профілактичному обліку у зв'язку з вчиненням домашнього насильства		Органи Національної поліції України
	з них неповнолітні		Органи Національної поліції України
	Кількість дітей, які перебували в розшуку осіб, зниклих безвісти*		Органи Національної поліції України

*Продовження табл. А*

	Кількість адміністративних протоколів, складених на батьків/осіб, які їх замінюють, за ухилення від виконання передбачених законодавством обов'язків щодо забезпечення необхідних умов життя, навчання та виховання неповнолітніх дітей		Органи Національної поліції України
--	---	--	-------------------------------------

\* зазначаються дані за попередній календарний рік

\*\* згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 27 березня 2019 р. № 309 «Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для здійснення реабілітації дітей з інвалідністю»

## Додаток Б

**ТАБЛИЦІ ЗБОРУ ДАНИХ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИМИ ПОСЛУГАМИ ОСІБ / СІМЕЙ З ЧИСЛА ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ ТА ТИХ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Таблица Б.1

[illegible]







Продовження табл. Б.1

[illegible]









Продовження табл. Б.1

системи та сполучної тканини																									
розлади психіки та поведінки																									
хвороби ока та придаткового апарату																									
хвороби вуха та соскоподібного відростку																									
<b>Особи похилого віку та одинокі непрацездатні громадяни</b>																									
Особи похилого віку																									
з них																									
у віці 80 років та старші																									
з IV, V групою рухової активності																									
з розладами психіки та поведінки																									
Одинокі особи, які потребують допомоги у																									
веденні домашнього господарства																									
Одинокі особи, які потребують стороннього догляду																									

\* Відповідно до переліку соціальних послуг, визначених в Класифікаторі соціальних послуг, затверджені наказом Мінсоцполітики від 23 червня 2020 року № 429



Таблиця Б.2

**Дані щодо забезпечення соціальними послугами осіб / сімей з числа вразливих груп населення та тих,  
які перебувають у складних життєвих обставинах**

Назва соціальної послуги	К-ть осіб / сімей, яким за результатами проведеної оцінки потреб особи/ сім'ї зроблено висновок про потребу у наданні відповідної соціальної послуги у звітному періоді	З них, к-ть осіб / сімей, які отримували відповідну соціальну послугу у звітному періоді	К-ть осіб / сімей, попит у соціальних послугах яких незадоволений (різниця між колонками 2 - колонка 3)
1	2	3	4
догляд удома			
денний догляд			
підтримане проживання			
соціальна адаптація			
соціальна інтеграція та реінтеграція			
надання притулку			
екстрене (кризове) втручання			
консультування			
соціальний супровід			
представництво інтересів			
посередництво (медіація)			
соціальна профілактика			
натуральна допомога			
фізичний супровід осіб з інвалідністю			
переклад жестовою мовою			
догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних			
супровід під час інклюзивного навчання			
інформування			
інше*			

**Анкета для визначення рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення**

(самооцінка)

*Шановні здобувачі освіти!*

Просимо вас оцінити рівень своєї професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення за 9-бальною шкалою, а також висловити пропозиції щодо змісту та форм професійної підготовки.

*I. Загальні відомості*

1. Назва закладу вищої освіти, у якому ви навчаєтесь \_\_\_\_\_
2. Назва спеціальності (освітньої програми), яку ви здобуваєте \_\_\_\_\_
3. Курс \_\_\_\_\_
4. Форма навчання \_\_\_\_\_

*II. Загальний рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення*

Оцініть, будь ласка, рівень вашої професійної готовності до роботи із вразливими категоріями населення за 9-бальною шкалою (необхідний бал обведіть кружечком).

*Таблиця В.1*

*Рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення*

Компоненти готовності	Оцінка рівня готовності у балах								
	Ознаки готовності			низький			середній		
1	2			3			4		
<b>1. Науково-теоретична готовність</b>									
1.1. Знання методологічних підходів, теорій,	1	2	3	4	5	6	7	8	9

концепцій, понятійно-термінологічного апарату соціальної та соціально-педагогічної роботи із вразливими категоріями населення									
1.2. Знання засад соціальної політики в роботі із вразливими категоріями населення та особливостей надання соціальних послуг	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.3. Знання міжнародних та державно-правових засад соціальної роботи із вразливими категоріями населення	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.4. Розуміння сутності і класифікації вразливих категорій населення, складних життєвих обставин	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.5. Знання напрямів і змісту соціальної роботи із вразливими категоріями населення	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.6. Знання технологій науково-теоретичного прогнозування, проектування, моделювання соціальної роботи із вразливими категоріями населення; знання технологій, методів та форм соціальної роботи із вразливими категоріями населення	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.7. Знання системи вітчизняної системи соціального захисту, принципів міжвідомчої взаємодії при роботі із вразливими категоріями населення	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.8. Розуміння способів інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду при роботі із вразливими категоріями населення	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.9. Знання індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей вразливих категорій населення	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.10. Знання і розуміння соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; знання способів виявлення, оцінювання й вирішення соціальних проблем, потреб, особливостей та ресурсів вразливих категорій населення	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>2. Операційно-практична готовність</b>									
2.1. Гностичні вміння (уміння оцінювати й вирішувати соціальні проблеми, потреби вразливих категорій населення; уміння	1	2	3	4	5	6	7	8	9

проводити дослідження із застосуванням кількісних та якісних методів збору інформації; уміння виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси вразливих категорій населення, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їх проблем, виходу із складних життєвих обставин)									
2.2. Проєктувальні вміння (навички застосовування організаційно-правових механізмів забезпечення соціального захисту та правового супроводу вразливих категорій населення; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів вразливих груп населення; уміння розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях; уміння розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; навички конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки; здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування професійних і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами; формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.3. Конструктивні вміння (проводити інтервенції (пряма робота з клієнтами, співробітництво з колегами та іншими спеціалістами, аналіз та зміна планів діяльності за необхідності))	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.4. Організаторські вміння (уміння працювати і з групою клієнтів, і індивідуально; надавати допомогу різним вразливими категоріям (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, інвалідам, військовослужбовцям, внутрішньо									

переміщеним особам, сім'ям СЖО тощо); навички використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин; навички використання методів соціальної діагностики в процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів; уміння застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних педагогів / соціальних працівників і волонтерів, іншого персоналу; навички вести робочі записи (вести особисті справи клієнтів, готувати звіти та ін.))	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.5. Комунікативні вміння (уміння налагоджувати комунікацію з вразливими категоріями клієнтів, колегами та іншими спеціалістами; вести випадки клієнтів; установлювати та підтримувати взаємини із вразливими категоріями населення на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів; уміння налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

*Дякуємо за співпрацю!*

## **ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Важливим завданням закладів вищої освіти є створення умов для всебічного розвитку молодшої людини, розкриття та реалізації її потенційних можливостей в обраній майбутній професії. Студенти-першокурсники в перші тижні навчання відчують задоволення від досягнення важливої мети – вступ до закладу вищої освіти. Вони покладають серйозні надії на те, що зможуть ефективно навчатися й тим самим готуватися до важливої професійної діяльності. Проте пізніше, через кілька місяців після вступу, значна кількість першокурсників починає відчувати певні дискомфортні переживання, основною причиною яких є труднощі, що виникають під час навчання. Цей період триває зазвичай упродовж усього першого року навчання і для більшості з них завершується успішною соціалізацією.

Завдання викладачів, едвайзерів (академічних кураторів), тьюторів – допомогти зорієнтуватися та налаштуватися на відповідне студентське життя першокурсникам у нових умовах навчання та життєдіяльності через включення їх до різних видів позанавчальної діяльності.

**Мета:** створення сприятливих освітніх умов для успішної адаптації студентів-першокурсників, самореалізації, формування позиції свідомого, активного та відповідального учасника освітнього процесу.

### ***Завдання:***

1. Ознайомлення студентів-першокурсників з особливостями організації освітнього процесу та основними нормативними документами, що регламентують діяльність Університету.

2. Забезпечення відповідального ставлення студентів-першокурсників до навчання, запобігання їх академічної заборгованості, збереження контингенту студентів.

3. Ознайомлення студентів-першокурсників з політикою та процедурами вирішення конфліктних ситуацій (зокрема пов'язаних із булінгом, дискримінацією та/або корупцією тощо).

4. Ознайомлення студентів-першокурсників зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), цінностями студентоцентрованого підходу та особливостями його реалізації в освітньому процесі.

5. Ознайомлення студентів-першокурсників з процедурами, які дозволяють сформувати індивідуальну траєкторію навчання.

6. Сприяння розкриттю особистісного потенціалу студентів-першокурсників (креативного, творчого, підприємницького, спортивного тощо) в умовах Університету.

7. Ознайомлення студентів-першокурсників з науковою діяльністю: пріоритетними напрямками досліджень та науковими досягненнями, можливостями участі в наукових товариствах, секціях, проєктах тощо.

8. Забезпечення розвитку культури академічної доброчесності.

9. Ознайомлення студентів-першокурсників з міжнародною діяльністю: з програмами міжнародної академічної мобільності та міжнародними академічними проєктами й процедурами визнання результатів навчання, отриманих в інших закладах освіти під час академічної мобільності.

10. Ознайомлення студентів-першокурсників з особливостями та значенням практичної підготовки у навчанні.

11. Популяризація саморозвитку та самонавчання студентів-першокурсників, зокрема завдяки ознайомленню з можливостями неформальної освіти та процедурою визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті.

***Програма передбачає:***

– соціально-виховну роботу, спрямовану на успішну соціалізацію студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету;

- групові заходи, розраховані на створення позитивного емоційного комфорту в академічній групі першокурсників;
- індивідуальну роботу зі студентами-першокурсниками за їхніми потребами та проблемами;
- методичну роботу, розробка сценаріїв різноманітних виховних заходів, вечорів відпочинку тощо;
- здійснювати масові заходи щодо соціальної та волонтерської діяльності.

***Програма складається з таких розділів, як:***

1. Організаційна робота
2. Соціально-адаптаційна практична робота
3. Навчально-методична робота
4. Соціально-культурна діяльність
5. Індивідуальна робота

№	Зміст роботи	Термін виконання
<i>Розділ I. Організаційна робота</i>		
1.	Створення активу групи із урахуванням інтересів та побажань через анкетування студентів-першокурсників	1-й тиждень навчання
2.	Збір соціальних даних та анкетування студентів-першокурсників	1-й тиждень навчання
3.	Проведення інструктажу з питань безпеки життєдіяльності, охорони праці, безпечного дорожнього руху	1-й тиждень навчання
4.	Ознайомлення з університетом / навчально-науковим інститутом / факультетом, його історією, структурою, стратегією та місією	1-й тиждень навчання
5.	Освіта в університеті / навчально-науковому інституті / факультеті. Лекційні, тренінгові заняття та	1-й тиждень навчання



	зустрічі спрямовані на ознайомлення студентів-першокурсників з цінностями та принципами вищої освіти, Болонського процесу, стандартами вищої освіти в Україні та на міжнародному просторі. Ознайомлення з принципами організації освітнього процесу, можливостями формування індивідуальної освітньої траєкторії.	
6.	Наука в університеті / навчально-науковому інституті / факультеті. Лекційні, тренінгові заняття та зустрічі спрямовані на ознайомлення студентів-першокурсників з науковими напрямками, проектами та науковими здобутками	1-й тиждень навчання
7.	Студентське життя. Зустрічі з органами студентського самоврядування для ознайомлення з роллю студентського самоврядування, структурою та завданнями органів студентського самоврядування. Ознайомлення з можливостями для участі в соціокультурному житті університету / навчально-наукового інституту / факультету та студентських об'єднаннях	1-й тиждень навчання
<i>Розділ II. Соціально-адаптаційна практична робота</i>		
8.	Знайомство: вправи: «Знайомство», «Відчуй іншого», «Що нас об'єднує», «Десять секунд»	1-й тиждень навчання
9.	Згуртованість групи: вправи: «Знайди своє місце», «Вузлик на пам'ять»	2-й тиждень навчання
10.	Міжособистісне спілкування: вправа «Якості та вміння важливі для ефективного спілкування», «Дискусія», бесіда «Особистість у ситуації конфлікту»	3-й тиждень навчання

11.	Саморегуляція емоцій та поведінки: вправи: «Слухаємо себе», «Влови настрої», «Емоції та ситуації»	Протягом жовтня
12.	Самооцінка студента-першокурсника»: вправи: «Я пишаюся», «Комплімент»	Протягом листопада
13.	Підготовка до зимової сесії: бесіда зі студентами-першокурсниками щодо питань зимової залікової та екзаменаційної сесії	Протягом грудня
<i>Розділ III. Навчально-методична робота</i>		
14.	Планувати заходи організаційно-виховної роботи в групі відповідно до інтересів та запитів студентів та узгоджувати із планом організаційно-виховної роботи університету / навчально-наукового інституту / факультету	Протягом року
15.	Розробляти сценарії запланованих заходів: свят, вечорів, круглих столів, дискусій тощо	Протягом року
16.	Висвітлювати соціально-виховну роботу в групі через виготовлення фотостендів, стінгазет, виставок творчої майстерності, у соціальних мережах	Протягом року
<i>Розділ IV. Соціально-культурна діяльність</i>		
17.	Участь у спортивних заходах (секціях, змаганнях), відвідування клубів за інтересами (літературні, історичні, театральні студії, музичні ансамблі, творчі майстерні, конкурси самодіяльності)	Протягом року
18.	Спілкування як форма проведення позанавчальної діяльності (вечори, зустрічі, бесіди, дискусії, дискотеки)	Протягом року
19.	Походи, екскурсії, відвідування музеїв, виставок	Протягом року

20.	Організація масових заходів щодо соціальної роботи (привітання ветеранів, благодійна акція до Дня інвалідів, участь у масових акціях студентської соціальної служби тощо). Долучення студентів до волонтерської діяльності	Протягом року
<i>Розділ V. Індивідуальна робота</i>		
21.	Вирішення нагальних проблем з питань: налагодження побуту, труднощі у навчанні, конфліктні ситуації, взаємодія із сім'єю	Протягом року
22.	Соціальна підтримка студентів: 1) соціальний патронаж (система гуманітарних послуг і заходів, спрямованих на полегшення пристосування дітей до вимог суспільства, допомогу у подолання та профілактику міжособистісних конфліктів у колективі, захист прав); консультування із соціально-правових питань; сприяння в отриманні пільг, соціальної стипендії, допомоги, компенсацій та інших виплат, матеріальної й натуральної допомоги; консультування з питань самозабезпечення	Протягом року

## ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА

### «РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ»

**Мета тренінгу:** розвиток мотивації досягнення успіху студентів-першокурсників, формування в них позитивної самооцінки й упевненості в собі, підвищення рівня індивідуальної відповідальності за результати власної діяльності.

**Завдання тренінгу:**

- знайомство з поняттями «успіх», «мета», «мрія», «досягнення»;
- діагностика потреби досягнення успіху й запобігання невдачі;
- засвоєння основних принципів установлення мети;
- усвідомлення студентами-першокурсниками власних ресурсів і можливостей для досягнення успіху;
- усвідомлення власних перешкод на шляху до досягнень;
- діагностика здібності студентів-першокурсників до самоорганізації;
- вивчення можливостей продуктивної організації вільного часу;
- набуття навичок планування й прогнозування власних досягнень;
- формування уявлення про можливі кроки щодо реалізації мети;
- знайомство з технікою візуалізації (цілеспрямованого уявлення).

**Цільова група:** студенти-першокурсники.

**Кількість учасників тренінгу:** 20 – 25 осіб.

**Кількість тренерів:** 2 особи, а саме: 1 тренер та 1 фасилітатор.

**Приміщення:** простора кімната, стільці (за кількістю учасників і тренерів), розміщені в центрі кімнати у формі кола; 4 столи, поставлені в кутах кімнати, стіл для тренерів.

**Зміст тренінгу:**

Час	Зміст
09.00 – 09.15	Привітання. Вступна частина
09.15 – 10.00	<i>1 блок. Мета і мрія</i> 1.1. Основні поняття. Різниця між поняттями

	Вправа 1. «Мета і мрія». Рефлексія. 1.2. Правила встановлення мети
10.00 – 10.15	Кава-пауза
10.15 – 11.40	2 блок. <i>Прагну до успіху чи боюся невдачі?</i> 2.1. Тестова методика «Мотивація успіху і боязні невдачі» 2.2. Інтерпретація даних тестової методики
11.45 – 12.00	Кава-пауза
12.00 – 13.00	3 блок. <i>Що допомагає у досягненні успіху?</i> 3.1. Упевненість та її значення для досягнення мети Вправа 2. «Як я себе оцінюю». Рефлексія Вправа 3. «Формула успіху» Вільяма Джеймса 3.2. Десять кроків впевненості 3.3. Журнал Успіху
13.00 – 14.00	Обід
14.00 – 15.30	4 блок. <i>Що заважає досягненню успіху?</i> 4.1. Перешкоди на шляху до досягнень 4.2. Тестова методика «Оцінка потреби у схваленні» 4.3. Інтерпретація даних тестової методики 4.4. Внутрішні обмеження Вправа 4 «Я – теперішнє, Я – майбутнє». Рефлексія
15.30 – 15.45	Кава-пауза
15.45 – 16.00	5 блок. <i>Важливі умови досягнень</i> 5.1. Ресурси для досягнення мети Вправа 6. «Мої ресурси». Рефлексія 5.2. Цілеспрямованість для досягнення мети Вправа 7. «Мої цілі». Рефлексія 5.3. Організованість для досягнення мети 5.4. Тестова методика «Наскільки я організована людина?» 5.5. Інтерпретація даних тестової методики

16.00 – 16.15	Кава-пауза
16.15 – 17.30	6 блок. Планування досягнень Вправа 8. «Сходинки досягнень». Рефлексія 6.1. Розподілення часу, використання вільного часу Вправа 9. «Мій день вчора, сьогодні, завтра». Рефлексія «Правило 72 годин або як важливо розпочинати відразу»
17.30 – 17.45	Підведення підсумків тренінгу. Анкетування

## **ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА**

### **«ПРОФЕСІЙНЕ ТА ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ»**

**Мета тренінгу:** сприяти усвідомленню учасниками необхідності самовдосконалення і прагнення до професійного і особистісного зростання як умови життєвого благополуччя.

**Завдання тренінгу:**

- виробити навички самопрезентації;
- сприяти розкриттю власного професійного та особистісного потенціалу;
- активізувати процес саморозкриття, самопізнання й відкрити в собі сильні сторони, тобто такі якості, навички, уміння, які людина приймає і цінує, які дають їй почуття внутрішньої стійкості і довіри до себе;
- формувати мотивацію самовиховання і саморозвитку;
- розвивати вміння виявляти сильні сторони своєї особистості і спиратися на них;
- поглибити саморозуміння з метою зміцнення самооцінки та актуалізації професійних й особистісних ресурсів;
- розвинути критичне ставлення до себе;
- сприяти актуалізації в учасників тренінгу потреби в професійному та особистісному зростанні;
- закріпити отримані навички й уміння саморозкриття та самоаналізу;
- розробити перспективний план подальшого професійного та особистісного зростання.

**Цільова група:** студенти-першокурсники.

**Кількість учасників тренінгу:** 20 – 25 осіб.

**Кількість тренерів:** 2 особи, а саме: 1 тренер та 1 фасилітатор.

**Приміщення:** простора кімната, стільці (за кількістю учасників і тренерів), розміщені в центрі кімнати у формі кола; 4 столи, поставлені в кутах кімнати, стіл для тренерів.

**Зміст тренінгу:**

<b>Час</b>	<b>Зміст</b>
09.00 – 09.15	Привітання. Вступна частина
09.15 – 11.00	<i>Блок 1. Теоретичні та методичні основи професійного та особистісного зростання</i> Вправа «Самопрезентація» Вправа «Лист до себе» Вправа «Виміри власного Я» Вправа «Діагностика самооцінки» Вправа «Проектний малюнок»
11.00 – 11.15	Кава-пауза
11.15 – 13.00	<i>Блок 2 Саморозкриття і самоусвідомлення сильних сторін особистості</i> Вправа «Привіт, індивідуальносте!» Вправа «Психологічний портрет друга» Вправа «Позитивні асоціації» Вправа «Мої сильні сторони...» Вправа «Упевненість в собі. Самооцінка»
13.00 – 13.15	Кава-пауза
13.15 – 14.00	<i>Блок 3. Розвиток упевненості в собі, подолання бар'єрів, які заважають повноцінному самовираженню та самовдосконаленню</i> Вправа «Ви мене впізнаєте?» Вправа «Інтерв'ю» Вправа «Автопортрет» Вправа «Моє позитивне відображення» Вправа «Тематичний життєвий та професійний багаж»
14.00 – 15.00	Обід



15.00 – 16.45	<p><i>Блок 4. Поглиблення навичок самоаналізу і самовираження, глибокий і всебічний аналіз особистості</i></p> <p>Вправа «Моя улюблена іграшка»</p> <p>Вправа «Я очима групи»</p> <p>Вправа «Поклади себе під мікроскоп»</p> <p>Вправа «Список претензій»</p> <p>Вправа «Беру відповідальність на себе»</p>
16.45 – 17.00	Кава-пауза
17.00 – 18.15	<p><i>Блок 5. Закріплення навичок і умінь особистісного і професійного зростання</i></p> <p>Вправа «Особистий контракт – зобов'язання із собою»</p> <p>Вправа «Твоя краща якість»</p> <p>Вправа «Хто Я?»</p> <p>Вправа «Лист до себе»</p>
18.15 – 18.30	Підведення підсумків тренінгу. Анкетування

**ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА**  
**«СОЦІАЛЬНА РОБОТА ІЗ ВРАЗЛИВИМИ**  
**КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ»**

**Мета тренінгової програми:** підготувати майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення.

**Тренінгова програма включає такі теми:**

1. Тренінг «Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи».
2. Тренінг «Організація системи соціальної підтримки населення в громаді» [259].
3. Тренінг «Планування та організація надання соціальних послуг» [260].
4. Тренінг «Сімейно орієнтована соціальна робота та захист дитини» [261].
5. Тренінг «Ведення випадку та оцінка потреб осіб, сімей в СЖО» [262].

**Форма проведення:** тренінг.

**Цільова група:** майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники.

**Кількість учасників тренінгу:** 20 – 25 осіб.

**Кількість тренерів:** 2 особи, а саме: 1 тренер та 1 фасилітатор.

**Приміщення:** простора кімната, стільці (за кількістю учасників і тренерів), розміщені в центрі кімнати у формі кола; 4 столи, поставлені у кутах кімнати, стіл для тренерів.

## ВРАЗЛИВІ КАТЕГОРІЇ НАСЕЛЕННЯ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

### *Структура тренінгу*

**Мета тренінгу:** формування в майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників когнітивного (знання), операційного (уміння) та мотиваційного компонентів готовності до соціальної роботи з вразливими категоріями населення.

#### **Завдання тренінгу:**

- розкрити поняття «вразливі категорії населення»;
- надати класифікацію вразливих категорій населення;
- ознайомити із основними напрямками діяльності у сфері соціальної роботи із вразливими категоріями населення.

#### **Зміст тренінгу:**

Час	Зміст
<b>ДЕНЬ 1</b>	
10.00 – 10.15	Вступ. Відкриття тренінгу
10.15 – 11.15	Знайомство учасників. Визначення очікувань, правил роботи групи
11.15 – 11.30	Кава-пауза
11.30 – 13.30	Класифікація вразливих категорій населення
13.30 – 14.15	Обід
14.15 – 15.45	Соціальна робота з сім'ями
15.45 – 16.00	Кава-пауза
16.00 – 17.30	Соціальна робота з дітьми та молоддю
17.30 – 18.00	Рефлексія
<b>ДЕНЬ 2</b>	
09.00 – 09.30	Зворотній зв'язок
09.30 – 11.00	Соціальна робота з людьми похилого віку

11.00 – 11.30	Кава-пауза
11.30 – 12.00	Соціальна робота з жінками
12.00 – 13.00	Соціальна робота з військовослужбовцями – учасниками бойових дій
13.00 – 14.00	Обід
14.00 – 15.30	Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами
15.30 – 16.00	Підведення підсумків тренінгу. Анкетування

## ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ НАСЕЛЕННЯ В ГРОМАДІ [259]

### *Програма тренінгу*

**Мета тренінгу:** сформувати розуміння особливостей і переваг організації системи соціальної підтримки вразливих верст населення в громаді через упровадження моделі інтегрованих соціальних послуг.

#### **Завдання тренінгу:**

- сформувати розуміння щодо основних функцій, повноважень та відповідальності громади з питань соціального захисту, організації та надання соціальних послуг, забезпечення прав дитини на рівні громади;
- визначити основні вразливі групи населення, які потребують послуг та підтримки;
- ознайомити із методикою здійснення моніторингу потреб населення в соціальних послугах;
- сформувати стратегічне бачення розвитку системи надання соціальних послуг;
- визначити ресурси громади, механізми їх інтеграції для формування моделі інтегрованих соціальних послуг;
- окреслити повноваження та відповідальність голови громади як керівника органу опіки та піклування;
- визначити наступні кроки для створення громади дружньої до людини, в т.ч. підвищення професійної компетентності представників соціальної сфери та НУО.

#### **Зміст тренінгу:**

Час	Зміст
<b>ДЕНЬ 1</b>	
10.00 – 10.30	Вступ. Відкриття тренінгу

10.30 – 11.30	Знайомство учасників. Визначення очікувань, правил роботи групи
11.30 – 11.45	Кава-пауза
11.45 – 13.30	Громада: чинники вразливості та критерії успішності
13.30 – 14.30	Обід
14.30 – 15.30	Соціальна підтримка вразливих груп населення в громаді
15.30 – 16.15	Визначення потреб громади у соціальних послугах
16.15 – 16.30	Кава-пауза
16.30 – 17.30	Модель інтегрованих соціальних послуг в громаді: рівень людини
17.30 – 18.00	Рефлексія
<b>ДЕНЬ 2</b>	
09.00 – 09.30	Рефлексія
09.30 – 10.00	Ресурси громади у сфері надання соціальних послуг
10.00 – 11.00	Модель інтегрованих соціальних послуг у громаді: рівень системи
11.00 – 11.30	Кава-пауза
11.30 – 12.00	Модель інтегрованих соціальних послуг в громаді: рівень системи (продовження)
12.00 – 13.20	Відповідальність громади за забезпечення прав дитини
13.20 – 13.40	Активізація громади у сфері надання соціальних послуг
13.40 – 14.20	Кроки до створення громади дружньої до людини. Узгодження подальших дій
14.20 – 15.00	Підведення підсумків. Анкетування

## ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ [260]

### *Програма тренінгу*

**Мета тренінгу:** підвищити професійну компетентність учасників щодо планування бюджетування та організації надання інтегрованих соціальних послуг в громаді.

**Завдання тренінгу:**

- визначити зміст поняття «соціальна послуга»;
- проаналізувати чинне законодавство щодо планування, бюджетування та організації надання соціальних послуг, зокрема в контексті нового ЗУ «Про соціальні послуги»;
- відпрацювати навички визначення потреб громади в соціальних послугах;
- відпрацювати навички визначення пріоритетів у процесі планування, організації та надання соціальних послуг;
- розглянути методики обрахунку вартості соціальних послуг;
- ознайомити із процесом стратегічного прогнозування та середньострокове планування бюджету;
- відпрацювати навички використання програмно-цільового методу бюджетування розвитку соціальної сфери громади;
- розглянути різні механізми фінансування соціальних послуг та обговорити їх доцільне використання;
- розглянути модель надання інтегрованих соціальних послуг як оптимальну та економічно вигідну з огляду використання ресурсів громади.

**Зміст тренінгу:**

Час	Зміст
<b>ДЕНЬ 1</b>	
10.00 – 10.15	Вступ. Відкриття тренінгу

10.15 – 11.15	Знайомство учасників. Визначення очікувань, правил роботи групи
11.15 – 11.30	Кава-пауза
11.30 – 13.30	Визначення потреб громади в соціальних послугах
13.30 – 14.15	Обід
14.15 – 15.45	Визначення пріоритетів та завдань соціальної сфери
15.45 – 16.00	Кава-пауза
16.00 – 17.30	Стратегічне прогнозування та середньострокове планування бюджету. Програмно-цільовий метод бюджетування
17.30 – 18.00	Рефлексія
<b>ДЕНЬ 2</b>	
09.00 – 09.30	Зворотний зв'язок
09.30 – 11.00	Специфіка соціальних послуг відповідно до Державних стандартів
11.00 – 11.30	Кава-пауза
11.30 – 12.00	Специфіка соціальних послуг відповідно до Державних стандартів
12.00 – 13.00	Специфіка та обрахунок вартості соціальних послуг
13.00 – 14.00	Обід
14.00 – 15.30	Механізми організації замовлення та надання соціальних послуг
15.30 – 16.00	Підведення підсумків тренінгу. Анкетування



## СІМЕЙНО ОРІЄНТОВАНА СОЦІАЛЬНА РОБОТА, ЗАХИСТ ДИТИНИ ТА МІЖВІДОМЧА ВЗАЄМОДІЯ [261]

### *Програма тренінгу*

**Мета тренінгу:** підвищити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників щодо здійснення сімейно орієнтованої соціальної роботи, спрямованої на захист дитини, та відпрацювати навички побудови міжвідомчої взаємодії в громаді в найкращих інтересах дитини та її сім'ї.

### **Завдання тренінгу:**

- визначити зміст базових понять тренінгу: «громада, дружня до дитини», «права та потреби дитини», «забезпечення найкращих інтересів дитини», «сімейно орієнтована соціальна робота», «складні життєві обставини», «ведення випадку», «міждисциплінарна команда»;
- проаналізувати чинне законодавство щодо захисту й забезпечення прав дитини в умовах децентралізації та деінституалізації;
- розглянути поняття «загроза життю або здоров'ю дитини», «жорстоке поводження», «насильство» та визначити їх ознаки та індикатори;
- окреслити повноваження та відповідальність органу опіки й піклування в процесі прийняття рішень у найкращих інтересах дитини;
- розглянути повноваження та функції суб'єктів у процесі виявлення вразливих дітей і сімей, організації та надання їм допомоги;
- визначити цільові групи вразливих категорій населення громади та послуги, які їм необхідні, відповідно до їхніх потреб;
- відпрацювати навички побудови дієвої міжвідомчої взаємодії представників різних структур громади щодо реалізації сімейно орієнтованої соціальної роботи в громаді в найкращих інтересах дитини.

**Зміст тренінгу:**

<b>Час</b>	<b>Зміст</b>
<b>ДЕНЬ 1</b>	
10.00 – 10.20	Вступ. Відкриття тренінгу
10.20 – 11.30	Знайомство учасників. Визначення очікувань, правил роботи групи
11.30 – 11.45	Кава-пауза
11.45 – 12.15	Презентація тренінгової програми «Сімейно орієнтована соціальна робота, захист дитини та міжвідомча взаємодія»: структура, логіка, зміст та цільова група
12.15 – 13.00	Громада, дружня до людини: критерії успішності та стратегічні цілі
13.00 – 14.00	Обід
14.00 – 15.20	Сімейно орієнтована соціальна робота в громаді: ключові поняття. Ресурси та чинники вразливості сім'ї: сімейна структура громади
15.20 – 16.00	Профілактична робота: види, форми та методи
16.00 – 16.15	Кава-пауза
16.15 – 17.00	Раннє виявлення: механізми, ознаки та індикатори
17.00 – 17.30	Суб'єкти виявлення та/або організації соціального захисту дітей: функції, повноваження та взаємодія
17.30 – 17.40	Визначення тренерських команд та розподіл вправ тренінгової програми
17.40 – 18.00	Рефлексія
18.00 – 19.00	Вечеря
<b>ДЕНЬ 2</b>	
09.00 – 09.30	Зворотний зв'язок
09.30 – 10.30	Повідомлення як дієвий інструмент раннього виявлення вразливих сімей та екстреного реагування на загрозу життю або

	здоров'ю дитини
10.30 – 10.45	Кава-пауза
10.45 – 13.00	Ведення випадку, алгоритм дій суб'єктів відповідно до складності випадку
13.00 – 13.45	Обід
13.45 – 15.45	Екстрений випадок: оцінка безпеки дитини та прийняття рішень в її найкращих інтересах
15.45 – 16.00	Кава-пауза
16.00 – 17.30	Робота міждисциплінарних команд у процесі планування та надання соціальних послуг під час ведення випадку
17.30 – 18.00	Зворотний зв'язок
18.00 – 19.00	Вечеря
<b>ДЕНЬ 3</b>	
09.00 – 09.30	Зворотний зв'язок
09.30 – 10.45	Громада, дружна до дитини: ресурси, потреби, послуги
10.45 – 11.00	Кава-пауза
11.00 – 13.00	Розвиток послуг в громаді в умовах деінституалізації: послуга патронату над дитиною; послуги альтернативного догляду за дітьми
13.00 – 14.00	Обід
13.45 – 14.45	Моніторинг якості надання послуг та оцінка ефективності роботи з випадком
14.45 – 15.30	Розробка моделі міжвідомчої взаємодії в громаді для створення успішної громади, дружньої до дитини та її сім'ї
15.30 – 15.45	Кава-пауза
15.45 – 16.45	Аналіз цієї тренінгової програми, особливості роботи з цільовою групою
16.45 – 17.30	Підведення підсумків тренінгу. Анкетування

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА В ГРОМАДІ: ВЕДЕННЯ ВИПАДКУ ТА ОЦІНКА ПОТРЕБ [262]

### *Програма тренінгу*

**Мета тренінгу:** підвищення компетентності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників щодо здійснення соціальної роботи в громаді та оцінки потреб сім'ї / особи в процесі ведення випадку.

#### **Завдання тренінгу:**

- вивчити роль та завдання спеціаліста / фахівця із соціальної роботи в громаді в процесі раннього виявлення, надання послуг та ведення випадку;
- ознайомити з технологією ведення випадку, його алгоритмом, принципами та механізмами;
- розглянути теоретичні аспекти та концептуальні засади оцінки потреб дитини та її сім'ї;
- сформувати практичні навички здійснення оцінки потреб сім'ї / особи як основи для прийняття рішень;
- висвітлити особливості планування та документування ведення випадку відповідно до рівня складності;
- ознайомити із діагностичним інструментарієм спеціаліста / фахівця із соціальної роботи в процесі здійснення оцінки та планування послуг;
- сформувати основні навички комунікативної компетентності спеціаліста / фахівця із соціальної (кейс-менеджера) як основи його професійної діяльності;
- ознайомити з особливостями активізації громади для підтримки вразливих сімей та сімей СЖО в моделі інтегрованих соціальних послуг.

#### **Зміст тренінгу:**

Час	Зміст
<b>ДЕНЬ 1</b>	
10.00 – 10.15	Вступ. Відкриття тренінгу

10.15 – 10.30	Знайомство учасників. Визначення очікувань, правил роботи групи
11.30 – 11.45	Кава-пауза
11.45 – 12.25	Успішна громада та роль спеціаліста / ФСР у її формуванні
12.25 – 13.15	Компетентності спеціаліста / ФСР
13.15 – 14.15	Обід
14.15 – 15.00	Громада: критерії успішності та чинники вразливості
15.00 – 16.00	Соціальна робота в громаді: роль та завдання ФСР
16.00 – 16.15	Кава-пауза
16.15 – 17.15	Соціальна профілактика сімейного неблагополуччя та раннє виявлення сімей / осіб у СЖО
17.15 – 17.30	Діагностичний інструментарій спеціаліста / ФСР (домашнє завдання)
17.30 – 18.00	Рефлексія
<b>ДЕНЬ 2</b>	
09.00 – 09.20	Рефлексія
09.20 – 11.00	Ведення випадку, поняття, мета, механізми, принципи, алгоритм
11.00 – 11.15	Кава-пауза
11.15 – 12.00	Оцінка потреб: теоретичні основи та концептуальні засади
12.00 – 13.00	Оцінка потреб сім'ї / особи: процедура та форми документування
13.00 – 14.00	Обід
14.00 – 16.00	Комунікативна компетенція спеціаліста / ФСР. Візит в сім'ю
16.00 – 16.15	Кава-пауза
16.15 – 17.30	Робота з випадком: мотивація до змін та визначення сильних сторін
17.30 – 18.00	Рефлексія

<b>ДЕНЬ 3</b>	
09.00 – 09.30	Рефлексія
09.30 – 10.30	Робота з випадком: використання діагностичного інструментарію (обговорення домашнього завдання)
10.30 – 10.45	Кава-пауза
10.45 – 11.20	Вразливі групи населення громади: потреби, проблеми, послуги
10.20 – 12.10	Результати оцінки потреб: визначення складності випадку
12.10 – 13.00	Результати оцінки потреб: планування, пріоритети, цілі
13.00 – 14.00	Обід
14.00 – 15.00	Соціальні послуги: організація та надання. Робота міждисциплінарної команди
15.00 – 16.00	Моніторинг якості надання соціальних послуг. Закриття випадку
16.00 – 16.30	Підведення підсумків тренінгу. Анкетування