

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: теорія та практика

№ 3 (2024)



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

Засновано Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка у 2003 році.
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 860 від 21.03.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-03606.

Мови видання: українська, англійська, мови Євросоюзу

Журнал «Соціальна педагогіка: теорія та практика»
внесено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
Наказ МОН України № 220 від 21.02.2024

Виходить чотири рази на рік.

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 27.09.2024 року)

Офіційний сайт видання: <http://socped.luguniv.edu.ua>
Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com
від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Юрків Я. І., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Заступник головного редактора

Данильчук Л. О., доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Відповідальний секретар

Отравенко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Члени редакційної колегії

Бахов І. С., доктор педагогічних наук, професор, ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ)

Белова О. Б., кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Вайнола Р. Х., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (м. Київ)

Ваховський Л. Ц., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Желанова В. В., доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

Караман О. Л., доктор педагогічних наук, професор, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Коваленко В. Є., доктор психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

Кравченко О. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)

Кравчина Т. В., кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

Кривонос О. М., кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка (м. Житомир)

Курило В. С., доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Лебідь О. В., доктор педагогічних наук, професор, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)

Петришин Л. Й., доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка (м. Тернопіль)

Починкова М. М., доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Проскурняк О. І., доктор психологічних наук, професор, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)

Ростока М. Л., кандидат педагогічних наук, старший дослідник, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, НАПН України (м. Київ)

Самойленко О. А., доктор педагогічних наук, Дніпровський інститут ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Дніпро)

Сисосв О. В., доктор педагогічних наук, доцент, ПЗВО «Київський міжнародний університет» (м. Київ)

Сич Т. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри публічної служби та управління навчальними закладами, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Степаненко В. І., доктор педагогічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

Тимчук Л. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

Цибал-Міхальська Агнешка, доктор габілітований, професор, голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, професор Університету ім. Адама Міцкевича в Познані (Республіка Польща)

Цибулько Л. Г., доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувачка кафедри педагогіки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

Чернета С. Ю., доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Тілікіна Н. В. Інструменти оцінювання ефективності навчальних заходів: від потреб до впливу.....	5
--	---

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

Горішна Н. М. Моніторинг та оцінка соціально-реабілітаційних послуг для осіб з інвалідністю: аналіз підходів до розробки індикаторів.....	18
Захаріна Т. І. Російсько-українська війна як каталізатор змін у соціальній роботі з ветеранами.....	26
Карпенко О. Г., Лях Т. Л., Спіріна Т. П. Особливості профілактики булінгу та вирішення конфліктів серед здобувачів освіти.....	36
Курило В. С., Караман О. Л. Безпека громадянського суспільства та його роль у забезпеченні національної безпеки в умовах війни РФ проти України.....	44
Малярчук Н. Г., Балабанова Т. О. Деякі аспекти соціальної роботи з людьми похилого віку з інвалідністю як вразливою категорією населення.....	55

СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Рускуліс Л. В. Види та причини мовленнєвих порушень у дітей.....	63
---	----

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Ємельянова Д. В. Когнітивно-прагматична роль проєктного методу в професійно-орієнтованому навчанні англійської мови майбутніх дошкільних вихователів.....	69
Майданюк М. О. Соціальна ініціативність майбутнього соціального працівника: теоретичний аспект.....	75
Ван Цзипен. Полікультурна спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в освітньому процесі ЗВО через інтеграцію змісту їх культурологічної підготовки у процесі вивчення фахових дисциплін.....	81
Чжан Лі. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.....	88

CONTENTS

METHODOLOGY OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Tilikina N. V. The tools for efficiency evaluation of educational activities: from needs to impact.....	5
---	---

SOCIAL WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF THE POPULATION

Horishna N. M. Monitoring and evaluation of social rehabilitation services for people with disabilities: analysis of approaches to indicator development.....	18
Zakharina T. I. The Russian-Ukrainian war as a catalyst for changes in social work with veterans.....	26
Karpenko O. H., Liakh T. L., Spirina T. P. Features of bullying prevention and conflict resolution among education seekers.....	36
Kurylo V. S., Karaman O. L. The security of civil society and its role in ensuring national security in the conditions of the Russian Federation's war against Ukraine.....	44
Malyarchuk N. H., Balabanova T. O. Some aspects of social work with elderly people with disabilities as a vulnerable category of the population.....	55

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Ruskulis L. V. Types and causes of speech disorders in children.....	63
---	----

PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN SPECIALISTS

Yemelyanova D. V. The cognitive and pragmatic role of the project method in the professionally oriented teaching of the English language of future preschool teachers.....	69
Maidaniuk M. O. Social initiative of the future social worker: theoretical aspect.....	75
Wang Zipeng. Polycultural orientation of future music teachers' professional training in the educational process of higher educational institutions through the integration of the content of their cultural training in the process of studying specialized disciplines.....	81
Zhang Li. Integration of information and communication technologies in the process of formation of professional and pedagogical competence of future music teachers	88

МЕТОДОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 37.091.322-047.44-047.36

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-5-17

Тілікіна Наталія Валеріївна,

кандидат економічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації

Національного університету біоресурсів і природокористування України,

м. Київ, Україна.

tilikina_natalia@nubip.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5755-5301>

ІНСТРУМЕНТИ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАХОДІВ: ВІД ПОТРЕБ ДО ВПЛИВУ

Постановка проблеми. У сучасному освітньому процесі оцінка та моніторинг ефективності займають ключову роль, особливо в контексті навчальних заходів, таких як тренінги, семінари та воркшопи. Важливість цих процесів полягає не лише у визначенні результативності освітніх програм, але й у можливості забезпечення їхньої подальшої оптимізації та підвищення якості навчання. Моніторинг і оцінка сприяють не тільки виявленню досягнутих результатів, але й дозволяють отримати цінні дані для аналізу впливу навчання на учасників та суспільство в цілому. У вступній частині статті пропонується детально розглянути ці аспекти та виділити особливості моніторингу і оцінки в системі навчальних заходів.

Традиційні методи вимірювання ефективності, такі як обговорення, опитування, тестування до і після навчання, мають велике значення, але важливо доповнювати їх сучасними підходами. Розуміння того, як правильно планувати, збирати й аналізувати дані про результати навчання, дозволяє оптимізувати освітні процеси й досягти поставлених цілей.

Під ефективністю розуміється співвідношення між досягнутими результатами і запланованими цілями тренінгу. Це передбачає

оцінку як кількісних, так і якісних показників, які дозволяють порівняти реальні результати з очікуваними. Моніторинг ефективності навчання включає виявлення реальних змін, підтвердження результатів для звітності, а також розробку індикаторів якості та інструментів для збору даних.

Однією з ключових задач є визначення змін, до яких призводить навчання, і оцінка впливу на професійну діяльність учасників. Для цього використовуються різноманітні методи, включаючи анкетування, тестування, зворотний зв'язок та оцінку змін у практиці. Моніторинг проводиться на різних етапах навчання – до, під час і після тренінгу, а також через кілька місяців після його завершення, щоб виявити довгостроковий вплив.

Забезпечення об'єктивності та точності оцінки досягається шляхом комплексного підходу, який враховує як потреби учасників, так і цілі замовника тренінгу. Тільки систематичний підхід до оцінки та моніторингу дозволяє отримати достовірні результати і коректно оцінити ефективність навчальних заходів.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розробку теоретичних основ оцінювання навчальних заходів зробили зарубіжні дослідники. Д. Кіркпатрік запропонував

чотирьохрівневу модель оцінки, яка залишається однією з найпоширеніших методик у сфері навчання та розвитку персоналу, охоплюючи оцінку реакції учасників, рівень засвоєних знань, зміну поведінки та вплив на результати організації (Тілікіна, 2024). Дж. Філліпс доповнив цю модель п'ятим рівнем – рентабельністю інвестицій (ROI), який забезпечує кількісну оцінку економічної ефективності навчання (Phillips, 2011). Дослідження П. Уорра, М. Берда і Н. Рекхема розширили підходи до оцінювання, розробивши модель CIRO, яка допомагає аналізувати навчальні заходи через чотири етапи: контекст, вклад, реакція та результат (Warr, Bird & Rackham, 1970). Сучасні підходи до моніторингу й оцінки програм, стратегій, заходів висвітлені в працях М. Лендъела та Ю. Ратейчака (Пеша & Тілікіна, 2023). Серед українських науковців доцільно виділити праці О. Макарової, Ю. Горемікіної, І. Пешої та інших, які досліджували сучасні моделі моніторингу та оцінки програм і заходів у соціальній сфері та молодіжній політиці (Пеша & Тілікіна, 2023).

Ці дослідження формують базу для розробки нових моделей і методик оцінювання ефективності навчальних заходів та підтверджують необхідність систематичного підходу до моніторингу результатів, як короткострокових, так і довгострокових.

Мета статті полягає в аналізі та обґрунтуванні підходів до оцінки та моніторингу ефективності навчальних заходів та розробці інструментарію для систематичного збору даних та аналізу зворотного зв'язку на всіх етапах проведення навчання.

Виклад основного матеріалу. Оцінити економічний ефект від інвестицій у навчання персоналу можна за допомогою різних економіко-математичних методів. Для оцінки ефективності впровадженого навчання необхідно чітко визначити його цілі. Їх можна розподілити на декілька груп: результативність розробленої програми, включно з діяльністю викладачів, методиками та матеріалами, і їх відповідність цілям навчання; підвищення якості навчання, кваліфікації викладачів

і методистів, а також оптимізація часу та ресурсів; аргументація необхідності заходів і обґрунтування їхньої фінансової вигоди для організації.

Під оцінюванням ефективності розуміють констатування якісного та кількісного стану системи, порівняння за певними показниками та критеріями. Ефективність навчальних заходів визначається співвідношенням отриманого результату до максимально можливого або запланованого, з чіткими кількісними та якісними критеріями для порівняння. МІО навчальних заходів проводиться для того, щоб виявити реальні зміни, до яких призводить навчання; побачити прямі або опосередковані результати навчальної діяльності; підтвердити ефективність навчальних програм для звітності та/або комунікації з зацікавленими сторонами.

Перш ніж розглядати моделі оцінювання навчальних заходів доцільно визначитися з певними поняттями, які стосуються тематики даної статті, а саме:

Моніторинг – це постійний і безперервний процес збору й аналізу інформації за програмою чи заходом з метою виявлення правильності їх реалізації і виконання, відстеження фактичних результатів порівняно з очікуваними (Морозова, 2008).

Оцінка – це періодичний процес, який проводиться з метою виявлення актуальності, ефективності та результативності політики/програм/заходів, та демонструє вплив діяльності в межах їхньої реалізації. Оцінка дає змогу отримати інформацію для удосконалення і підвищення результативності заходів (Морозова, 2008).

Залежно від етапів реалізації заходу, окрім поняття «моніторинг», виділяють поняття «моніторинг ефективності». Під час моніторингу постійно відстежуються вхідні дані (внесок), дії (процес) і проміжні результати, тобто відстеження виконання запланованої діяльності, тоді як *моніторинг ефективності* вимірює короткострокові (результат), середньострокові (наслідки) та довгострокові результати заходу (вплив). Це фактично оцінка, дуже близька до оцінки впливу, але

вона не встановлює причинно-наслідковий зв'язок між фактичним кінцевим результатом і реалізацією заходу. Моніторинг ефективності – це безперервний процес збору та аналізу інформації, що дає змогу оцінити, як реалізується захід. При цьому акцент робиться насамперед на дані про реалізацію заходу, що дає змогу відстежити його показники відносно до очікуваних результатів. Моніторинг ефективності (або результатів) виявляє, як запланована діяльність впливає на зміни у соціальному середовищі, на поведінку цільової групи, на роботу спеціалістів тощо.

На рис. 1 зображено видів моніторингу та оцінки, які займають певне місце в загальній моделі моніторингу і оцінки, що дозволяє зрозуміти, коли і де потрібно проводити моніторинг, а де оцінку, спрямовану на визначення результатів діяльності (рис. 1).

Виділяють два основних види оцінки (Пеша & Тілікіна, 2023):

- *оцінка ефективності* – це періодичні об'єктивні оцінки політики/програми/заходу, яка здійснюється для визначення її/його актуальності, ефективності, результативності, впливу і стійкості. Під час оцінки ефективності оцінюється якість наданих послуг і досягнення короткострокових результатів.

Як правило, вона охоплює короткострокові і середньострокові кінцеві результати, але не причинно-наслідкові зв'язки;

- *оцінка впливу* визначає наявність причинно-наслідкових зв'язків між політикою/програмою/заходом і кінцевим результатом. Оцінка впливу відповідає на запитання про те, чи обумовлені наслідки або зміни (позитивні/негативні) саме реалізацією політики/програми/заходу, а не іншими чинниками.

Як бачимо з рисунка, на етапі проведення моніторингу ефективності проводиться також оцінка ефективності та оцінка впливу. Проте моніторинг ефективності не може замінити оцінку ефективності та оцінку впливу, і навпаки.

Моніторинг ефективності повинен проводитися на постійній основі, щоб мати уявлення про те, чи реалізується політика/програма/захід відповідно до плану і чи відповідають отримані результати очікуваним результатам. Доцільно проводити як моніторинг ефективності, так і оцінку впливу, але оцінку впливу не завжди можна здійснити. У цьому випадку оптимальним може бути якісно виконаний моніторинг ефективності, поєднаний з аналізом ефективності витрат.

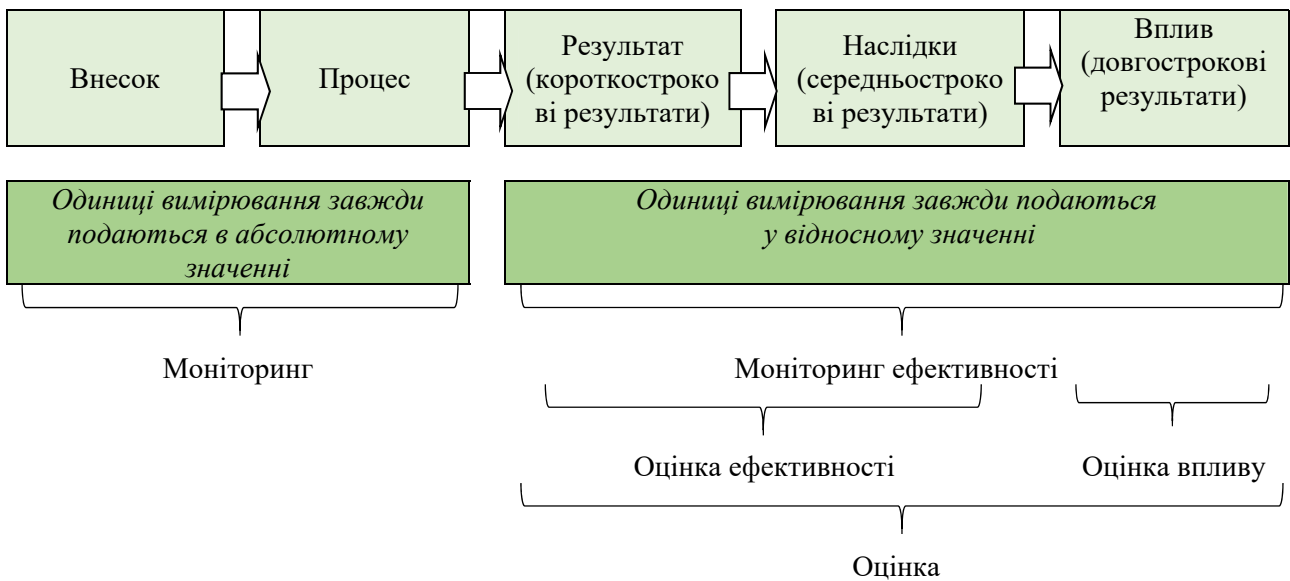


Рис. 1. Порівняльний аналіз види і типів моніторингу і оцінки в системі моніторингу і оцінки відповідно до «теорії змін»

Джерело: складено автором.

Тепер перейдемо безпосередньо до аналізу моделей оцінки ефективності навчання. В даний час існує досить багато моделей оцінки результативності навчання. Можна сказати, що всі вони практично орієнтованими методами. Найбільш затребуваними сьогодні є: модель Д. Кіркпатріка; таксономія Б. Блюма; модель Дж. Філіпса; цільовий підхід Р. Тайлера; модель М. Скривена; модель Д. Л. Стафлебіма; модель Б. Аарон.

Найпопулярнішим способом оцінки ефективності навчання є методика Д. Кіркпатріка, розроблена в 1954 р., що підходить для оцінки ефективності тренінгу та оцінки ефективності процесу навчання взагалі. В основі методики лежить поділ процесу навчання на 4 рівня: реакція; навчання; поведінка; результати (Тілікіна, 2024). Незважаючи на те, що цю модель можна застосовувати для будь-якого навчального заходу, проте в ній відсутні чітко прописані критеріїв оцінки ефективності та конкретні кроки її реалізації.

На основі моделі Кіркпатріка, яка є однією з найбільш часто використовуваних моделей для оцінки ефективності навчання. Якщо модель Д. Кіркпатріка включає чотири рівні вимірювання навчання (реакція, навчання, зміна поведінки, результат), то модель Філіпса (ROI) дає змогу ще виміряти віддачу від інвестицій – фактичну грошову вартість навчальних програм. Вона дозволяє поєднати витрати на навчальні програми або заходи з їхніми фактичними результатами. Загалом модель Кіркпатріка була моделлю оцінювання навчання у 1970–1980-х роках. У своїй книзі про оцінку навчання Джек Філіпс опрацював її недоліки, включивши міркування щодо повернення інвестицій (ROI) навчальних програм. Як зазначалося раніше, Джек Філіпс використав розширений підхід до моделі Кіркпатріка для створення моделі Філіпса (Phillips, 2011).

Модель Філіпса містить п'ять рівнів оцінки ефективності навчання, які включають реакцію, навчання, поведінку, вплив та віддачу від інвестицій (ROI). Вона розширює модель Кіркпатріка додатковим аналізом причинно-наслідкових зв'язків та вимірюванням

рентабельності інвестицій, що дозволяє краще розуміти вплив навчання на організацію. Проте ця модель не дозволяє адаптувати системи оцінки під будь-який навчальний захід.

П'ятирівнева модель оцінювання Кауфмана розроблена Роджером Кауфманом (Downes, 2015). Вона є відповіддю та фактично вдосконаленням чотирьох рівнів оцінювання моделі Кіркпатріка. Їхня відмінність полягає в тому, що в моделі Кіркпатріка відбувається оцінювання впливу на учасників, а метод Кауфмана оцінює вплив на різні групи стейкхолдерів. Вона складається з п'яти рівнів: рівень 1а «Вклад або вхідні дані»; рівень 1б «Процес»; рівень 2 і 3 (або мікрорівень) «Здобутки» і «Застосування»; рівень 4. «Вплив на організацію»; рівень 5 «Вплив на суспільство (або мегарівень)».

Головною перевагою моделі Кауфмана є рівень 1а, який дозволяє оцінити рентабельність інвестицій у навчання, що доповнює модель елементами рентабельності інвестицій Філіпса і слугує переконливим інструментом для залучення додаткових ресурсів. Проте її важко застосувати в реальності, особливо коли йдеться про Рівень 5 «Вплив на суспільство».

Модель оцінювання навчання Андерсона – це трьохрівнева система, що оцінює узгодженість навчання зі стратегічними цілями організації та його вплив на рівні бізнесу, робочого середовища та індивідуальних результатів (Downes, 2020). Ця модель дозволяє більш точно оцінити ефективність навчальних програм і зробити необхідні корективи для досягнення максимального впливу на організацію, але її складно впровадити через необхідність постійного узгодження навчальних цілей зі стратегічними пріоритетами організації, що може потребувати значних ресурсів і часу.

Модель оцінювання навчання CIRO, розроблена П. Уорром, М. Бердом і Н. Рекхемом, складається з чотирьох етапів: контекст, вклад, реакція та результат. Вона допомагає організаціям оцінювати навчальні програми з точки зору потреб у навчанні, ресурсів і методів, реакції учасників та змін у поведінці

й продуктивності після навчання (Warr, Bird & Rackham, 1970). Ця модель дозволяє всебічно оцінити якість і вплив навчання, враховуючи як внутрішні, так і зовнішні фактори ефективності, проте вона не здатна оцінити економічний ефект від навчання персоналу оцінює не процес навчання, а реакцію слухачів

Модель Д. Л. Стафлебіма відома як системна модель CIPP (Contextevaluation (контекстне оцінювання), Inputevaluation (оцінювання на вході), Processevaluation (оцінювання процесу) і Productevaluation (оцінювання продукту)). Модель складається з п'яти компонентів: контекст, вхід, процес, порівняння процесу з планом, продукт (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2020). У рамках моделі розглядається і процес, і результат проведеного навчання, проте вона не здатна оцінювати фінансову сторону питання навчання та оцінювати ефективність у матеріальному еквіваленті.

Р. Тайлер визначив, що найважливішою проблемою під час навчання є те, що освітні програми «нечітко формулюють свої цілі» (Tyler, 1998). Під цілями навчальних програм він визначає завдання, які планується вирішити за допомогою навчання. Цей цільовий підхід лежить в основі моделі оцінки ефективності, яка запропонована Р. Тейлером. Модель М. Скривенса орієнтована на результат та вимагає участі в процесі оцінки зовнішнього експерта, якому не повинно бути відомо про поставлені цілі та завдання навчання (Tyler, 1998). Головним завданням експерта є необхідність визначити цінність і ефективність навчального заходу на основі отриманих результатів. Недоліком є те, що має можливість провести попередні розрахунки для того, щоб прогнозувати попередні результати навчання, а також необхідність запрошувати стороннього фахівця.

V-модель Б. Аарона – це підхід до оцінки ефективності навчальних заходів, який нагадує процеси, що використовуються в інформаційних технологіях. Вона базується на поетапній оцінці: визначення потреб, вимог до навчання, ефективності роботи і результатів ефективності. Перевагами цієї моделі є те,

що це чітка поетапна структура, що дозволяє послідовно оцінювати всі етапи навчання, та вона фокусується на практичному застосуванні та ефективності роботи після навчання. Серед недоліків – складність у забезпеченні об'єктивності оцінки результатів, вузька застосовність у галузях, що не пов'язані з технологіями.

Умовно моделі оцінки ефективності навчальних заходів можна розділити на три групи: якісні, кількісні та комбіновані (див. табл. 1). У таблиці також наведено порівняльний аналіз (переваги і недоліки) моделей оцінки ефективності навчальних заходів, які розглянуто вище.

Моніторинг та оцінка навчальної діяльності дозволяє обґрунтовано, базуючись на чітких критеріях, аналізувати успішність та ефективність навчальних заходів. Для оцінки та моніторингу ефективності навчальних заходів доцільно використовувати компетентнісний підхід, що дає змогу врахувати ключові чинники успішності навчання та впровадження і використання вивченого на практиці. В основі такого підходу лежить певна логіка, яка оцінює усі складові: навчальну та/або тренінгову програму (компетентності, які закладено в неї); засвоєння учасниками цих компетентностей; застосування компетентностей на практиці та/або на робочому місці; зміна практики: клієнти отримують кращу або на послугу; поліпшення якості життя клієнтів.

Не проводячи оцінку та моніторинг ефективності навчання не можна стверджувати, що навчання пройшло якісно та дало заплановані результати. Під час оцінки та моніторингу ефективності навчання важливо враховувати відповідність змісту навчання потребам його учасників; оцінка результативності навчання з точки зору тренера, учасників навчання та їх керівництва; зміна рівня знань, умінь і ціннісних переконань учасників навчання; формальне сприйняття якості навчання його учасниками; оцінка впливу навчання на соціальну практику та життя клієнтів.

Моніторинг та оцінка ефективності навчальних заходів проводиться на різних етапах здійснення навчання: до навчання, під

Таблиця 1

Порівняльний аналіз моделей оцінки ефективності навчальних заходів

Модель	Переваги	Недоліки
Якісні підходи оцінки ефективності		
Д. Кіркпатрика	Універсальна методика, яку можна адаптувати практично під будь-яке навчання в різних сферах заходів, що проводяться	Відсутність чітко прописаних критеріїв оцінки ефективності та конкретних кроків для реалізації
Цільовий підхід Р. Тайлера	Визначає конкретні цілі планування.	Відсутня пряма кореляція між заздалегідь позначеними цілями навчання та підсумковими результатами, що впливають на результативність навчання. Підхід не включає гіпотези можливості впливу на результати різних зовнішніх факторів (культури, середовища і т.д.)
Модель Д. Стафлбліма	У рамках моделі розглядається і процес і результат проведеного навчання. Модель має комплексний підхід до кореляції плану, прогнозу та результатів навчання та розвитку.	Модель не здатна оцінювати фінансову сторону питання навчання та оцінювати ефективність у матеріальному еквіваленті
Кількісні підходи оцінки ефективності		
Модель ROI (Дж. Філіпс)	Служить актуальним доповненням до методики Д. Кіркпатрик, розширюючи вплив цієї методики на сферу фінансових інвестицій.	Немає можливості адаптації системи оцінки під кожен навчальний захід
Комбіновані підходи оцінки ефективності		
V-модель (Б. Аарон)	чітка поетапна структура, що дозволяє послідовно оцінювати всі етапи навчання, та вона фокусується на практичному застосуванні та ефективності роботи після навчання	складність у забезпеченні об'єктивності оцінки результатів, вузька застосовність у галузях, що не пов'язані з технологіями
Модель оцінювання навчання Андерсона	дозволяє більш точно оцінити ефективність навчальних програм і зробити необхідні корективи для досягнення максимального впливу на організацію.	складно впровадити через необхідність постійного узгодження навчальних цілей зі стратегічними пріоритетами організації, що може потребувати значних ресурсів і часу.
Рівні Кауфмана	вона може бути переконливим інструментом, коли потрібно шукати додаткові ресурси для організації і проведення навчання від донорів.	цю модель важко застосувати в реальності, особливо коли йдеться про Рівень 5 «Вплив на суспільство»
Орієнтації на результат (М. Скрівенс)	Модель надає можливість провести незалежну оцінку ефективності навчання	Модель неможливо доповнити фінансовими розрахунками. Немає можливості провести попередні розрахунки для того, щоб прогнозувати попередні результати навчання. Потрібно запрошувати стороннього фахівця
Модель оцінювання навчання CIRO (М. Берда)	Модель має комплексний підхід до кореляції плану, прогнозу та результатів навчання та розвитку. Дозволяє оцінювати результати навчання на різних рівнях, враховуючи не тільки числові показники (наприклад, кількість засвоєних знань чи навичок), але й якісні дані, такі як зміни в поведінці, відгуки учасників або вплив на організацію	Модель не здатна оцінити економічний ефект від навчання персоналу оцінює не процес навчання, а реакцію слухачів

Джерело: складено автором

час навчання, після навчання, через 3–6 місяців після завершення навчання.

У таблиці 1 наведено матрицю оцінки та моніторингу ефективності навчання, яка описує процес оцінювання ефективності навчальних заходів на кожному етапі тренінгу, від початкового аналізу потреб до довгострокової оцінки впливу навчання на професійну

діяльність соціальних працівників та на саму організацію/установу. Ця матриця поділена на чотири основні етапи: аналіз, процес та короткострокові результати, результати (наслідки) та вплив. Для кожного з цих етапів визначено ключові підетапи та методи моніторингу.

Етап 1. Аналіз потреб перед навчанням. На цьому етапі відбувається планування

Таблиця 2

Матриця оцінки та моніторингу ефективності тренінгу

Етапи підетапи	1. Аналіз		2. Процес та короткострокові результати				3. Результати	4. Вплив	
	1.1. Зріз потреб у навчанні	1.2. Оцінка потреб за конкретною навчальною програмою	2.1. Моніторинг знань на початку тренінгу	2.2. Щоденне оцінювання зворотного зв'язку	2.3. Оцінка складових навчання	Моніторинг знань по завершенню тренінгу	Через 3-6 місяців після закінчення		
Цільові групи	Планування		Проведення				Закінчення навчання	Після навчання	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Потенційні учасники та їх керівники	Анкета оцінки потреб з існуючих та відкритих питань (Гугл-форма)	Форми оцінки потреб з існуючих та відкритих питань	Тест перед навчанням для фіксації початкового рівня знань (вхідна)	Усне опитування тренера з вигляду «що сподобалося», «які відчуття», «який настрій». Проводиться кожен день на початку і в кінці дня	Письмові завдання або анкети щодо вражень і настрою під час навчання. Проводить тренер. Може проводитися кожен день на початку і в кінці	Оцінка роботи тренера	Анкета зворотного зв'язку	Тест після завершення навчання для фіксації результатів навчання (вихідна)	Опитування щодо з'ясування того, як інформація навички, отримані на тренінгу, вплинули на професійну діяльність та якість життя кожного учасника (онлайн-анкетування; інтерв'ю, ФГ)
Тренер			Спостереження Вправи на отримання рефлексії в кінці дня або/та в кінці тренінгу Опитування (анкетування, бесіди тощо)				Анкета зворотного зв'язку	Нарада серед тренерів Спостереження	Онлайн опитувальник для тренера
Спостерігачі				Спостереження			Анкета зворотного зв'язку		Спостереження

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>Керівники учасників Замовники</p>	<p>Зустріч для узгодження цілей, завдань, очікуваних результатів</p>	<p>Анкетування керівників щодо компетентностей та потреб потенційних учасників на робочому місці</p>							<p>Опитування щодо з'ясування того, як інформація отримана на тренінгу, вплинула на професійну діяльність та якість життя кожного учасника та організації в цілому (онлайн-анкетування, глибокі інтерв'ю, ФГ)</p>

навчальних заходів відповідно до потреб отримувачів навчальних послуг. Це може відбуватися двома способами:

1.1. Загальний зріз потреб у навчанні групи осіб. Під час цього етапу отримують інформацію про сформовані професійні та освітні характеристики, навчальні потреби досліджуваної групи, пов'язані з виконанням робочих задач. Це дозволяє визначити перелік тем, рекомендованих до навчання потенційними учасниками навчання та їхніми керівниками. Для збору даних можна використовувати анкету оцінки навчальних потреб.

1.2. Оцінка потреб у навчанні за конкретною навчальною програмою. Під час цього етапу отримують інформацію щодо актуальності запланованих тем навчання відповідно до актуальних робочих задач, значимість і важливість компетентностей, закладених в навчальній програмі, для виконання робочих задач, потреби в навчанні, рівень володіння компетентностями, закладеними в програму навчання тощо. Для збору даних можна використовувати: форми оцінки потреб зі шкалами, що дають кількісні дані про зміст і інтенсивність навчальних потреб, відповідні відкриті питання; анкети для керівників щодо потреб у навчанні їх працівників.

Проводяться такі опитування серед усіх потенційних учасників навчання, наприклад, серед фахівців з соціальної роботи в територіальній громаді або серед фахівців, які працюють з молоддю. Крім того, з метою узгодження цілей, завдань та очікуваних результатів від навчального заходу можуть бути проведені зустрічі або анкетування керівників учасників та/або замовників

Етап 2. Процес та короткострокові результати. Цей етап охоплює:

2.1. Оцінка рівня знань учасників до навчання (пред-тест або вхідне анкетування) проводиться з метою уявлення про базовий рівень підготовки учасників навчального заходу загалом та об'єктивного погляду на весь процес і подальше його вдосконалення. Ця оцінка являє собою анкетування учасників навчання шляхом заповнення паперових анкета або анкет у Google-формі.

Також можна використовувати різні тестування, які дають змогу швидко оцінити рівень знань великої кількості учасників за короткий час.

Такі анкети зазвичай заповнюються до початку та після завершення тренінгу, щоб порівняти відповіді та виявити зміни, що відбулися, тому запитання мають бути однаковими. Це дає змогу оцінити, яка саме інформація, отримана під час навчання, є незрозумілою та наскільки ефективним було навчання.

2.2. Щоденне оцінювання зворотного зв'язку. На цьому етапі опитування учасників проводить тренер, який знімає інформацію з учасників. Тренер може оцінювати ефективність тренінгу протягом кожного заняття, наприкінці тренінгу. Під час занять важливо відстежувати різні зміни в групі (групову динаміку), поведінку учасників, їхню зацікавленість і включеність у роботу. Таке опитування може відбуватися:

– *усно:* у формі розмови з учасниками, наприклад, наприкінці заняття, коли вони відповідають на запитання про те, що учасники відчували упродовж заняття і як зараз почуваються, що нового дізналися, чому навчилися на занятті;

– *письмово:* може відбуватися у вільній формі, коли учасники записують свої враження від тренінгу на аркушах паперу, або у формі структурованої анкети.

Інструментами такого відстеження можуть бути: опитування, анкетування, тестування, спостереження за учасниками, зворотний зв'язок. Прості завдання можна тестувати через заповнення друкованих матеріалів, а для перевірки набутих навичок можна використовувати вправи, спрямовані на виявлення ступеня ознайомлення з темою, засвоєння матеріалу та його розуміння, а також налаштування учасників на сприйняття нової інформації.

2.3. Оцінка учасниками різних складових навчання. Така поточна оцінка здійснюється безпосередньо під час тренінгу для перевірки його відповідності наміченому плану, може також проводитися і після закінчення тренінгу.

Вона реалізується з трьох позицій: тренера, учасників і спостерігачів. Це зазвичай анкета напівструктурованої форми, яка має низку відкритих і закритих питань. Наприклад, учасників просять оцінити загальне враження від тренінгу; визначити, наскільки зміст був для них важливим, корисним та цікавим; оцінити свій комфорт під час занять; визначити, наскільки складно було сприймати матеріал; вказати на труднощі, які виникли під час тренінгу; оцінити роботу тренера; і запропонувати зміни для покращення тренінгу. Це допомагає тренеру скоригувати плани на майбутні заняття.

Великий обсяг інформації про ефективність тренінгу можна отримати шляхом спостереження за учасниками. Це спостереження може проводити тренер, його асистент або спостерігач, який бере участь у тренінгу як явний або таємний учасник. Для цього можна використовувати карти спостереження, щоденник ведучого, обговорення групової динаміки, спеціальні вправи і техніки для перевірки певних навичок (наприклад, моделювання ситуацій), а також аудіо- або відеозаписи.

3. Результати. Підведення підсумків наприкінці тренінгу може проводитися різними способами з метою моніторингу знань по завершенню навчального заходу. Таке оцінювання може здійснюватися з трьох позицій: тренера, учасників і спостерігачів (або експертів).

3.1. Підведення підсумків навчального заходу учасниками. Після завершення навчального заходу тренер або викладач має допомогти учасникам підбити підсумки обговорень, усвідомити нові знання та навички, а також зробити ключові висновки. На цьому етапі важливо оцінити знання, психологічні якості, мотиви та цінності, пов'язані з цілями навчального заходу, використовуючи психодіагностичні тести, проєктивні запитання та моделювання ситуацій для спостереження за змінами в поведінці учасників. Наприкінці навчання з метою налагодження зворотного зв'язку можна використовувати спеціальні вправи та/або опитування (інтерв'ю, анкетування тощо).

3.2. Оцінка рівня знань учасників після навчання (після-тест або вихідне анкетування) проводиться з метою уявлення про зміну рівня знань учасників під час навчання, що вказує на ефективність проведеного навчання. Анкета для опитування «на виході» (після закінчення) повинна мати однакові запитання з анкетой «на вході» (перед початком тренінгу) для порівняння.

3.3. Нарada тренерів та/або спостерігачів щодо результативності тренінгу. Якщо працює група тренерів, то після кожного тренінгу доцільно проводити нараду для обговорення питань, пов'язаних з досягненням цілей навчального заходу, дотримання часових рамок, потреб покращення проведення наступних навчальних заходів тощо.

4. Оцінка впливу навчання вимірює результативність тренінгу або навчання. Вона проводиться через певний проміжок часу після закінчення заходу (3-6 місяців). На цьому етапі проводяться різноманітні дослідження, такі як опитування, тестування, спостереження, глибинні інтерв'ю та фокус-групи, які мають на меті оцінити вплив отриманих під час навчання знань і навичок на професійну діяльність учасників та їхній рівень життя (Матійків, 2012). Такий підхід дозволяє не лише кількісно виміряти результати тренінгу, але й глибше зрозуміти якісні зміни, які відбуваються в житті кожного учасника, включаючи розвиток навичок управління часом, комунікації, подолання стресу тощо.

4.1. Оцінка впливу навчання на діяльність учасника на робочому місці (3-6 міс після навчання). Це оцінювання досвіду і використання професійних компетентностей учасниками навчального заходу у повсякденному житті і на робочому місці. Під час цього етапу отримують інформацію щодо фактичного застосування на практиці знань, які отримані під час навчання; сприйняття результатів навчання, впливу вивченого на практику та результатів зміни практики з точки зору учасника навчання; описи випадків, що показують вплив навчання на практику. Ця оцінка проводиться через 3-6 місяців після навчання серед самих учасників навчання та керівників учасників.

4.2. *Зворотний зв'язок від тренера після проведення навчання.* Під час цього підетапу можна дізнатися особливості групи, прогноз та умови успішного використання закладених компетентностей, використання їх на робочому місці (О'Коннелл & Медені, 2017).

4.3. *Оцінювання результативності навчального заходу керівниками учасників та/або замовниками* є важливим етапом для визначення його впливу на подальшу роботу співробітників. Цей процес дозволяє зрозуміти, наскільки отримані знання і навички допомогли працівникам у виконанні їхніх обов'язків. Керівники можуть використовувати різні методи для оцінювання, такі як спостереження, бесіди та аналіз досягнутих результатів. Результати оцінювання можуть слугувати основою для подальшого розвитку навчальних програм та коригування підходів до навчальних заходів та були ключем до підвищення ефективності роботи співробітників.

Ця матриця оцінки та моніторингу ефективності враховує участь різних зацікавлених сторін: потенційних учасників, тренерів, спостерігачів, керівників і замовників, кожен з яких відіграє відповідну роль у процесі оцінювання ефективності навчального заходу.

Висновки. Таким чином, моніторинг і оцінка ефективності навчальних заходів є ключовими інструментами для забезпечення їх успішної реалізації та досягнення очікуваних результатів. Систематичний підхід до збору даних на всіх етапах навчання дозволяє оптимізувати ресурси та підвищити якість освітніх програм, що сприяє досягненню стійких змін у професійній діяльності учасників.

Сучасні моделі оцінки ефективності навчання пропонують різноманітні підходи, які враховують як кількісні, так і якісні аспекти результатів навчальних заходів. Незважаючи на те, що деякі моделі, такі як модель Кіркпатріка чи модель ROI Філліпса, є найбільш універсальними та застосовуваними, кожна з них має свої обмеження у залежності від специфіки навчального процесу. Моделі комбінованого типу, такі як V-модель або модель Андерсона, надають можливість глибшого аналізу ефективності, але часто вимагають більше ресурсів для впровадження. Загалом, вибір підходу до оцінювання повинен відповідати конкретним цілям і умовам організації для досягнення максимальних результатів.

Без оцінки та моніторингу неможливо підтвердити якість навчання і досягнення запланованих результатів. Важливо оцінювати відповідність навчання потребам учасників, результати з точки зору тренера та учасників, зміни у знаннях і вміннях, а також вплив навчання на соціальну практику і клієнтів. Тому авторська розробка матриці оцінки та моніторингу ефективності навчання стала тим інструментом, який дозволяє оцінювати навчальні заходи на всіх етапах — від аналізу потреб до довгострокового впливу на професійну діяльність. Ця матриця складається з чотирьох основних етапів: аналізу, процесу та короткострокових результатів, результатів і впливу. Для кожного з етапів передбачені конкретні підетапи й інструменти моніторингу. Такий підхід забезпечує системне відстеження змін та ефективності навчання у різних контекстах.

Література

1. Тілікіна Н. В. Оцінка та моніторинг ефективності навчальних заходів (тренінгів, семінарів, вебінарів тощо) : практичний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2024. 98 с.
2. Phillips P., Phillips J. J. The Green Scorecard: Measuring the Return on Investment in Sustainable Initiatives. Nicholas Brealey Publishing, 2011. 266 p.
3. Warr P., Bird M., Rackham N. Evaluation of Management Training: a Practical Framework with Cases, for Evaluating Training Needs and Results. London Gower Press, 1970. 111 p.
4. Пеша І. В., Тілікіна Н. В. та ін. Моніторинг і оцінка результативності та ефективності політики у молодіжній сфері : кол. монографія. Київ : ГО «Інститут молоді», 2023. 308 с.
5. Морозова О., Варецька О., Джонс Д., Чікува П., Салюк Т. Моніторинг та оцінка програм і проєктів: практичний посібник. Київ : «Оранта», 2008. 144 с.
6. Downes A. An Overview: Kaufman's Levels of Evaluation. *Watershed*, 2015. URL: <https://www.watershedlrs.com/blog/learning-evaluation/kaufman-levels-of-learning-evaluation/> (дата звернення: 15.09.2024).

7. Downes A. Learning Evaluation Theory: Anderson's Value of Learning Model. Watershed, 2020. URL: <https://cdn.sanity.io/files/nosafynr/watershed-production/37042e84e9c50d56cf37a4c6c3d4db9eff20851e.pdf> (дата звернення: 15.09.2024).
8. Stufflebeam D. L., Madaus G. F., Kellaghan T. The CIPP model for evaluation. Evaluation models. 2nd ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 279–318.
9. Tyler R. The Basic Principles of Curriculum and Instruction. Ornstein and Hunkins, 1998. 128 p.
10. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 10 с.
11. О'Коннелл Ш., Медені А. С. Посібник для тренера: Як підготувати та провести тренінг, що матиме вплив. 2017. 117 с. URL: <https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers.pdf> (дата звернення: 15.09.2024).

References

1. Tilikina, N. V. (2024). Otsinka ta monitorynh efektyvnosti navchalnykh zakhodiv (treninhiv, seminariv, vebinariv toshcho) [Evaluation and monitoring of the effectiveness of training activities (trainings, seminars, webinars, etc.)]. Kyiv: Ahentstvo Ukraina [in Ukrainian].
2. Phillips, P., & Phillips, J. J. (2011). The Green Scorecard: Measuring the Return on Investment in Sustainable Initiatives. Nicholas Brealey Publishing.
3. Warr, P., Bird, M., & Rackham, N. (1970). Evaluation of Management Training: a Practical Framework with Cases, for Evaluating Training Needs and Results. London Gower Press.
4. Piesha, I. V., & Tilikina, N. V. (2023). Monitorynh i otsinka rezultatyvnosti ta efektyvnosti polityky u molodizhnii sferi [Monitoring and evaluation of the effectiveness and efficiency of policies in the youth sphere]. Kyiv: Instytut molodi [in Ukrainian].
5. Morozova, O., Varetska, O., Dzhons, D., Chikukva, P., & Saliuk, T. (2008). Monitorynh ta otsinka program i proektiv [Monitoring and evaluation of programs and projects]. Kyiv: Oranta [in Ukrainian].
6. Downes, A. (2020). Learning Evaluation Theory: Anderson's Value of Learning Model. Watershed. Retrieved from <https://cdn.sanity.io/files/nosafynr/watershed-production/37042e84e9c50d56cf37a4c6c3d4db9eff20851e.pdf>
7. Downes, A. (2015). An Overview: Kaufman's Levels of Evaluation. Watershed. Retrieved from <https://www.watershedlrs.com/blog/learning-evaluation/kaufman-levels-of-learning-evaluation/>
8. Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). The CIPP model for evaluation. Evaluation models. 2nd ed. Boston: Kluwer Academic Publishers.
9. Tyler, R. (1998). The Basic Principles of Curriculum and Instruction. Ornstein and Hunkins.
10. Matiiikiv, I. M. (2012). Treninh emotsiinoi kompetentnosti [Training of emotional competence]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
11. O'Konnel, Sh., & Medeni, A. S. (2017). Posibnyk dlia trenera: Yak pidhotuvaty ta provesty treninh, shcho matyme vplyv [Trainer's Guide: How to Prepare and Deliver Training That Makes an Impact]. Retrieved from <https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers.pdf> [in Ukrainian].

Тілікіна Н. В. Інструменти оцінювання ефективності навчальних заходів: від потреб до впливу

У статті розглянуто ключові аспекти оцінки та моніторингу ефективності навчальних заходів, зокрема тренінгів, семінарів та воркшопів. Автор наголошує на важливості цих процесів для забезпечення постійного підвищення якості освітніх програм. Оцінка та моніторинг дозволяють не лише виявити досягнуті результати, але й аналізувати вплив навчання на учасників та їх подальшу діяльність. У роботі описані традиційні методи вимірювання ефективності (опитування, тестування, інтерв'ю), які доповнюються сучасними підходами, що сприяють більш глибокому розумінню ефективності програм.

Основну увагу приділено відомим моделям оцінювання, зокрема моделям Д. Кіркпатріка та Дж. Філіпса, які допомагають структурувати оцінку на різних етапах освітнього процесу: від реакції учасників до довгострокових результатів. Також розглянуто поняття рентабельності інвестицій (ROI), яке додає економічну складову до оцінки навчання.

В статті зазначається, що моніторинг ефективності повинен проводитися систематично і на різних етапах навчання – до, під час і після його завершення. Це дозволяє враховувати не лише короткострокові, але й довгострокові зміни у професійній діяльності учасників. Автор пропонує інструменти збору даних, що допомагають комплексно оцінювати ефективність навчальних заходів та їхній вплив на суспільство. У статті

пропонується авторська розробка матриці оцінки та моніторингу ефективності навчальних заходів, яка описує процес оцінювання ефективності навчальних заходів на кожному етапі тренінгу (від потреб до впливу).

Ключові слова: оцінка ефективності, моніторинг навчання, навчальні заходи, модель Кіркпатріка, рентабельність інвестицій (ROI), професійна компетентність.

Tilikina N. V. The tools for efficiency evaluation of educational activities: from needs to impact

In the article, there have been studied the key aspects of evaluation and monitoring of educational activities, in particular, trainings, seminars and workshops. The author emphasizes the importance of these processes for constant quality improvement of educational programs. Evaluation and monitoring allow not only to identify the achieved results but also to analyze the impact of trainings on participants and their subsequent activities. The article describes traditional methods of measuring efficiency (surveys, tests, interviews) that are supplemented by the contemporary approaches that foster deeper understanding of the program efficiency.

The main attention is paid to the well-known evaluation models, in particular, the models of D. Kirkpatrick and J. Phillips that help to organize the evaluation on different stages of the educational process: from the reaction of participants to long-term results. Moreover, the concept of return on investment (ROI) has also been studied that adds the economic component to the evaluation of education.

In the article, it has been noted that the efficiency monitoring should be carried out systematically and on different stages of the educational process – before, during and after it is finished. This allows considering not only short-term, but also long-term changes in the professional activity of participants. The author suggests using tools for data collection that help comprehensively evaluate the efficiency of educational activities and their impact on the society. In the article, one can also find the author's development of the matrix for efficiency evaluation and monitoring of educational activities that describes the process of efficiency assessment of educational activities on every stage of training (starting from needs to impact).

Key words: efficiency evaluation, monitoring of education, educational activities, the Kirkpatrick's model, return on investment (ROI), professional competence.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК 364-78-056.24:005.584/.585

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-18-25

Горішна Надія Мирославівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна.

nadiahorishma@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-9724-7098>

МОНІТОРИНГ ТА ОЦІНКА СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ: АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО РОЗРОБКИ ІНДИКАТОРІВ

Постановка проблеми. Відповідно до даних Державної служби статистики, в Україні в довоєнний період спостерігалася тенденція до зростання чисельності дітей з інвалідністю. Так, у 2017 р. чисельність становила 159 044 (Державна служба статистики України, 2018), а у 2021 р. – 162 214 (Державна служба статистики України, 2021). Незважаючи на відсутність актуальних статистичних даних, в умовах повномасштабної війни обґрунтованим є прогноз щодо зростання кількості дітей з інвалідністю. Важливим аспектом їх повноцінного розвитку та соціалізації є інтеграція у суспільство, що передбачає відновлення не лише фізичних і психічних функцій, але й соціально-адаптаційного потенціалу. Ключову роль у цьому процесі відіграють соціально-реабілітаційні послуги, спрямовані на відновлення та/або розвиток соціальних навичок, здібностей, сильних сторін, підвищення адаптаційного потенціалу дітей з інвалідністю для самореалізації, підвищення якості життя, соціального функціонування та забезпечення найкращих інтересів, задоволення потреб і забезпечення прав дитини. До них, зокрема, належать комплексні (раннє втручання, соціально-побутове орієнтування, денний догляд дітей з інвалідністю, догляд стаціонарний, догляд вдома, догляд і виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, підтримане проживання,

соціальна реабілітація дітей з інтелектуальними та ментальними порушеннями) та допоміжні послуги (супровід під час інклюзивного навчання, персонального асистента, переклад жестовою мовою, прокат засобів реабілітації, транспортні послуги) (Криницька та ін., 2023, с. 163). Прийняття ефективних управлінських рішень щодо підвищення їх якості й ефективності, забезпечення їх відповідності потребам їх отримувачів, оптимізації використання ресурсів громад неможливе без врахування результатів моніторингу й оцінювання. Попри їх важливість, моніторинг та оцінка соціальних послуг, у тому числі й реабілітаційного спрямування, залишається однією з найменш розроблених і стандартизованих сфер у діяльності надавачів цих послуг (Давидюк, 2013; Горемікіна & Терещенко, 2017; Горішна, 2019). Моніторинг та оцінка соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їхніх сімей ускладнюється відсутністю узгоджених методичних підходів до визначення й використання індикаторів, що регулюють збір, аналіз та інтерпретацію даних.

Індикатори визначають як кількісні або якісні фактори (змінні), які забезпечують простий і надійний спосіб вимірювання діяльності, досягнень або змін, досягнутих завдяки інтервенції (Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, 2010, с. 62). Індикатори діють як

«сигнали», які створюють «лінзу», через яку зацікавлені сторони (отримувачі послуг, їх надавачі, розробники політик, громадськість тощо) оцінюють цільовий об'єкт. Якщо ці «сигнали» неправильно відображають об'єкт, висновки можуть бути помилковими. Це означає, що зміст індикаторів має точно відображати цільовий об'єкт, який вони оцінюють (Schang et al., 2021). Зважаючи на те, що соціально-реабілітаційні послуги є багатоаспектними та охоплюють соціальну, психологічну й освітню підтримку, для їх оцінки потрібні комплексні індикатори, які забезпечують всебічне охоплення всіх аспектів послуг, уникаючи надмірного акцентування на окремих складових та включення нерелевантних показників.

Метою статті є здійснення аналізу теоретичних підходів до розробки індикаторів для моніторингу й оцінки соціально-реабілітаційних послуг для осіб з інвалідністю.

Методика дослідження. Для досягнення визначених мети та завдань було застосовано формат кабінетного дослідження, що передбачав декілька етапів. Спочатку здійснювався пошук публікацій, зокрема наукових статей, офіційних звітів міжнародних організацій та керівництв щодо розробки індикаторів для моніторингу й оцінки в наукометричних базах даних Scopus, Web of Science, Google Scholar та ResearchGate. Пошукові слова вводилися українською та англійською мовами й містили такі терміни, як «соціально-реабілітаційні послуги» / *social rehabilitation services*, «реабілітаційні послуги для дітей з інвалідністю» / *rehabilitational services for children with disabilities*, «моніторинг та оцінка реабілітаційних послуг» / *monitoring and evaluation of rehabilitation services*, «індикатори соціальної реабілітації» / *social rehabilitation indicators*, «ефективність реабілітаційних послуг» / *effectiveness of rehabilitation services*. До подальшого аналізу включалися дослідження, що містили інформацію про розробку індикаторів для оцінки реабілітаційних послуг для осіб з інвалідністю. На наступному етапі було проведено контент-аналіз відібраних публікацій, який передбачав визначення теоретичних

підходів до розробки індикаторів для моніторингу й оцінки соціально-реабілітаційних послуг. На завершальному етапі отриману за результатами контент-аналізу інформацію було систематизовано, узагальнено та використано для формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Перші спроби розробки індикаторів для проведення оціночних досліджень у сфері реабілітації осіб з інвалідністю, які б давали можливість визначити їх ефективність у ширшому контексті, аніж вплив на стан здоров'я, були зроблені Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) у другій половині 1990-х років. Вони були пов'язані із впровадженням концепції «реабілітації на рівні громади» (*Community-Based Rehabilitation – CBR*). У 2000 році було запропоновано підхід до моніторингу й оцінки таких програм, який передбачав збір даних за показниками ефективності, сталості, впливу та залучення громади (Velema et al., 2000).

Подальші спроби стосувалися вдосконалення запропонованого підходу через визначення ключових напрямів реалізації реабілітаційних програм на місцевому рівні, таких як здоров'я, освіта, соціальна інтеграція, економічна підтримка, розвиток потенціалу, участь у житті громади (Wirz & Thomas, 2002), визначення сфер, щодо яких відслідковувалися й оцінювалися зміни (людина – стан клієнта та ситуація у сім'ї; програма – послуги та діяльність; контекст – ситуація у громаді та суспільстві), питань для оцінювання (Kuipers & Quinn, 2003). За результатами трирічного партисипативного дослідження Madden et al. (2015) представили «Керівництво та каталог для моніторингу програм реабілітації на рівні громад» (*CBR Monitoring Manual and Menu*), яке містило перелік понад 60 інформаційних елементів – кількісних та якісних даних, згрупованих у чотири основні категорії та кілька підкатегорій у рамках кожної з них: людина (профіль, функціонування, середовище, результати), організація (цілі, ресурси, середовище, результати), послуги (діяльність, результати, якість) і персонал

(навички, характеристики). Розроблений інструментарій забезпечував структурований збір та аналіз даних, проте відсутність стандартизованого багатосекторального набору індикаторів, які б можна було використовувати поза контекстом конкретних реабілітаційних програм, громад, країн чи регіонів, обмежувала можливість для порівняння результатів між різними громадами, програмами та цільовими групами осіб з інвалідністю. У дослідженні Mason et al. (2017) було апробовано стандартизований набір індикаторів для програм реабілітації на рівні громади, що містить 13 базових і 27 додаткових індикаторів, які охоплюють сфери здоров'я, освіти, соціального життя, засобів до існування та розвиток потенціалу. На відміну від попередніх індикаторів, які зазвичай відображали практики надання реабілітаційних послуг та їх сприйняття зацікавленими сторонами, але не оцінювали зміни, спричинені цими практиками, запропоновані індикатори забезпечували вимірювання реальних змін та впливу цих практик.

В умовах зростаючої потреби в стандартизованих підходах до оцінки реабілітаційних послуг, ВООЗ у 2019 році розробила «Каталог індикаторів реабілітації» (Rehabilitation Indicator Menu – RIM) як частину ширшої ініціативи – «Рамкової програми моніторингу та оцінки реабілітації» (Framework for Rehabilitation Monitoring and Evaluation – FRAME) (World Health Organization, 2019). Якщо попередній набір індикаторів призначався для оцінки реабілітаційних програм на місцевому рівні, та «Каталог індикаторів реабілітації» забезпечував стандартизований підхід до оцінки реабілітаційних послуг на національному та міжнародному рівнях. Інструмент містив 12 базових і 32 додаткові індикатори, структуровані за чотири рівнями: внеску і процесів (управління, фінансування, ресурси, інформація), результатів (наявність послуг, їх доступність, відповідність потребам користувачів, прийнятна вартість), наслідків (охоплення послугами населення, функціональні результати – здатність виконувати різні види діяльності,

необхідні для незалежного життя, включно з фізичними, психологічними та соціальними аспектами) та впливу (покращення стану здоров'я та функціонування населення) (World Health Organization, 2023). У 2023 році ВООЗ випустила оновлену версію каталогу.

Інший напрям розробки індикаторів для моніторингу й оцінки реабілітаційних програм для осіб з інвалідністю становлять дослідження, що ґрунтуються на положеннях Конвенції про права осіб з інвалідністю. Прийнятий ООН у 2006 році та спрямований на забезпечення повного та рівноправного користування всіма правами людини й основоположними свободами особами з інвалідністю, цей документ забезпечує правову основу для розробки індикаторів моніторингу й оцінювання, охоплюючи всі ключові аспекти прав і благополуччя осіб з інвалідністю. Такі індикатори мають на меті фіксувати ступінь виконання зобов'язань, визначених цими стандартами, і забезпечувати результати, які покращують реалізацію прав людини (United Nations Office of the High Commissioner on Human Rights, 2012). Як зазначає Brinkerhoff (2004), індикатори, які фіксують дотримання державами зобов'язань у сфері прав людини, є необхідним доповненням до індикаторів ефективності, оскільки дають можливість політикам та управлінцям приймати обґрунтовані рішення для підвищення відповідальності різних суспільних систем у дотриманні вимог законодавства. Забезпечення прав у сфері реабілітації є важливим для реалізації права на здоров'я і фундаментальною передумовою соціальної інклюзії осіб з інвалідністю. Тому узгодження політик, систем і послуг у сфері реабілітації з положеннями Конвенції про права осіб з інвалідністю є необхідним для забезпечення потреб і прав населення, яке має інвалідність. ВООЗ визначила моніторинг дотримання прав осіб з інвалідністю та розробку відповідних індикаторів, у тому числі й для сфери реабілітації, як глобальний пріоритет (World Health Organization, 2017).

Перша спроба розробити систему індикаторів, яка дає змогу оцінювати, наскільки права осіб з інвалідністю реалізуються

в різних сферах суспільного життя, включно з реабілітаційними програмами, була зроблена в дослідженні French (2008). Індикатори охоплювали ключові права, такі як доступність, участь, рівність і недискримінація, забезпечуючи оцінку програм щодо їх відповідності міжнародним стандартам прав людини. Розробка методології визначення індикаторів для моніторингу й оцінки реабілітаційних послуг, заснованої на правах людини з використанням партисипативного підходу, була започаткована Skempes & Bickenbach (2015) та продовжена в дослідженні Skempes et al. (2018). Запропонована рамкова модель містить 107 індикаторів, згрупованих у три основні категорії. Категорія «управління та лідерство» містить індикатори, що (1) відображають нормативно-правову базу і стратегічні пріоритети уряду, спрямовані на захист прав людини та забезпечення права на здоров'я і реабілітацію, (2) оцінюють наявність та ефективність інформаційних систем для відстеження реабілітаційних ресурсів та послуг і (3) наявність політичних структур і механізмів, що підтримують права людини, і сприяють правозахисній та інклюзивній політиці у сфері реабілітації. До категорії «надання послуг, фінансування та управління» ввійшли індикатори, що характеризують (1) структурні, організаційні та фінансові бар'єри до доступу до реабілітації та допоміжних засобів, (2) незадоволені потреби в реабілітації, охоплення послугами та результати їх надання, (3) фінансування реабілітаційних послуг та заходи з підвищення координації та якості реабілітаційної допомоги, (4) рівень підготовки фахівців, (5) кадрове забезпечення та його ефективність, (6) збір і використання даних про інвалідність для розробки політик та програм у сфері реабілітації. Категорія «людські ресурси» містить індикатори, які дають можливість відстежувати, чи (1) забезпечується розвиток кадрів для забезпечення сталості та високої якості надання послуг і чи (2) здійснюється оцінка забезпечення потреб у кадрах та ефективності їх діяльності (Skempes et al.,

2018). Розроблена авторами концептуальна модель та індикатори дають можливість отримати цілісне уявлення про важливі правові, політичні й управлінські чинники, які потрібно враховувати під час оцінки зусиль щодо реформування, масштабування та покращення реабілітаційних послуг.

Окремі дослідження пропонують використовувати для розробки індикаторів моніторингу й оцінки реабілітаційних послуг, у тому числі в рамках підходів, що базуються на Конвенції про права осіб з інвалідністю, концепцію якості життя (quality of life – QOL). Вона відображає суб'єктивне сприйняття людьми власного благополуччя та функціонування як сукупності чинників, пов'язаних із фізичним, емоційним станом і соціальними взаємодіями (Rodrigues et al., 2021). Відповідно до Schalock & Verdugo (2002), вона охоплює вісім основних доменів, які взаємодіють між собою: права, самовизначення, соціальну інклюзію, міжособистісні стосунки, особистісний розвиток, емоційне, матеріальне та фізичне благополуччя. Verdugo et al. (2012) розробили модель, відповідно до якої концепція якості життя слугує основою для оцінки реалізації положень Конвенції про права осіб з інвалідністю через застосування індикаторів, що відповідають їй восьми доменам. Апробація зв'язку між 80 індикаторами та 26 статтями Конвенції була здійснена в крос-культурному дослідженні Lombardi et al. (2019). Взавши за основу цю модель Gómez et al. (2020) запропонували індикатори для програм реабілітації осіб з інтелектуальними труднощами та порушеннями у розвитку, сформульовані в рамках концепції якості життя.

Висновки. Результати аналізу досліджень, присвячених розробці індикаторів для моніторингу й оцінки реабілітаційних програм для осіб з інвалідністю свідчить про еволюцію у підходів – від простих базових показників до комплексних систем, які передбачають багаторівневий аналіз, враховують різні аспекти реабілітаційного процесу, сприяють виявленню системних прогалин, зменшенню стигматизації та

покращенню якості життя осіб з інвалідністю, що робить їх ключовим інструментом для стратегічного планування та вдосконалення реабілітаційних послуг.

Розробка індикаторів для моніторингу й оцінки реабілітаційних програм і послуг для осіб з інвалідністю базується на теоретичних концепціях таких як «реабілітації на рівні громади», концепція якості життя, правозахисних документах, таких як Конвенція про права осіб з інвалідністю або ж їх інтеграції.

Незважаючи на те що наявні підходи містять аспекти соціальної реабілітації, вони не

призначені безпосередньо для моніторингу й оцінки соціально-реабілітаційних послуг, проте можуть бути використані як основа для розробки спеціалізованих індикаторів, які б давали змогу оцінювати їх ефективність та якість, зокрема для дітей з інвалідністю та їхніх сімей.

Перспективи подальших розвідок полягають у напрацюванні моделі оцінювання соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їхніх сімей, їх апробації, розробці інформаційної бази для визначеного переліку індикаторів.

Література

1. Державна служба статистики України. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства: статистичний збірник. Київ, 2018. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> (дата звернення: 03.08.2024).
2. Державна служба статистики України. Розподіл дітей з інвалідністю віком до 18 років за класами хвороб. 2023. URL: <https://skilky-skilky.info/datasets/rozpodil-ditey-z-invalidnistiu-vikom-do-18-rokiv-za-klasamy-khvorob> (дата звернення: 03.08.2024).
3. Криницька І. П., Слозанська Г. І., Скочко М. О. Зміст соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: аналіз основних підходів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.32>
4. Давидюк О. О. Оцінка процесу надання соціальних послуг з позиції отримувачів. *Вісник Національного технічного університету України Київський політехнічний інститут. Політологія. Соціологія. Право*. 2013. Вип. 3. С. 95–100.
5. Горемикіна Ю. В., Терещенко Г. І. Особливості організації моніторингу соціальних послуг на місцевому рівні. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. Вип. 3(31). С. 100–112. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2017.03.100>
6. Горішна Н. Якість як критерій моніторингу та оцінювання соціальних послуг: можливості чи обмеження? *Social Work and Education*. 2018. Т. 5. № 4. С. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.18.4.2>
7. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. Basic terminology and frameworks for monitoring and evaluation. 2010.
8. Schang L., Blotenberg I., Boywitt D. What makes a good quality indicator set? A systematic review of criteria. *International Journal for Quality in Health Care*. 2021. Vol. 33. Issue 3. Art. no. mzab107. DOI: <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzab107>
9. Velema J., Cornielje H., Nicholls P. G. Making sense of rehabilitation projects: classification by objectives. *Leprosy Review*. 2000. Vol. 71(4). P. 472–485. DOI: <https://doi.org/10.5935/0305-7518.20000049>
10. Wirz S., Thomas M. Evaluation of community-based rehabilitation programmes: a search for appropriate indicators. *International Journal of Rehabilitation Research*. 2002. Vol. 25. No. 3. P. 163–171. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004356-200209000-00001>
11. Kuipers P., Quinn R. The template: A cooperative approach to evaluating community rehabilitation services. *Journal of Rehabilitation*. 2003. Vol. 69. No. 1. P. 4–14.
12. Madden R. H., Lukersmith S., Millington M. J., Scarf C., Fortune N., Hartley S., Llewellyn G. Participatory Monitoring of Community-Based Rehabilitation and other Disability-Inclusive Development Programmes: the Development of a Manual and Menu. *Disability, CBR and Inclusive Development Journal*. 2015. Vol. 26. No. 4. P. 26–52. DOI: <https://doi.org/10.5463/dcid.v26i4.472>
13. Mason C., Weber J., Atasoy S., Sabariego C., Cieza A. Development of indicators for monitoring Community-Based Rehabilitation. *PLoS ONE*. 2017. Vol. 12. No. 6. Art. no. e0178418. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178418>
14. World Health Organization. Rehabilitation Indicator Menu. 2019. URL: <https://fctc.who.int/publications/i/item/rehabilitation-indicator-menu> (дата звернення: 03.08.2024).
15. World Health Organization. Rehabilitation Indicator Menu, 2nd ed. 2023. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240076440> (дата звернення: 03.08.2024).

16. United Nations Office of the High Commissioner on Human Rights. Human rights indicators: a guide to measurement and implementation. New York: United Nations, 2012. URL: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Indicators/Pages/documents.aspx> (дата звернення: 03.08.2024).
17. Brinkerhoff D. W. Accountability and health systems: Toward conceptual clarity and policy relevance. *Health Policy and Planning*. 2004. Vol. 19. No. 6. P. 371–379. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapol/czh052>
18. Health information systems and rehabilitation. Geneva: World Health Organization, 2017. URL: <http://www.who.int/disabilities/care/HISandRehabilitation.pdf?ua=1> (дата звернення: 03.08.2024).
19. French P. Human Rights Indicators for People with Disability. Queensland Advocacy Incorporated, 2008.
20. Skempes D., Bickenbach J. Developing human rights-based indicators to support country monitoring of rehabilitation services and programmes for people with disabilities: a study protocol. *BMC International Health and Human Rights*. 2015. Vol. 15. Art. no. 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0063-x>
21. Skempes D., Melvin J., von Groote P., Stucki G., & Bickenbach J. Using concept mapping to develop a human rights based indicator framework to assess country efforts to strengthen rehabilitation provision and policy: the Rehabilitation System Diagnosis and Dialogue framework (RESYST). *Globalization and Health*. 2018. Vol. 14. Art. no. 96. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12992-018-0410-5>
22. Rodrigues C., Silva M., Cerejo R., Rodrigues R., Sousa L., Trigo C., ... Fragata J. Quality of life among adults with repaired tetralogy of fallot: A literature review. *Revista Portuguesa de Cardiologia (English Edition)*. 2021. Vol. 40. Issue 12. P. 969–974. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.repce.2021.11.016>
23. Schalock R. L., Verdugo M. A. Quality of Life for Human Service Practitioners; American Association on Mental Retardation: Washington, DC, USA, 2002.
24. Verdugo M. A., Navas P., Gómez L. E., Schalock R. L. The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2012. Vol. 56 (11). P. 1036–1045. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
25. Lombardi M., Vandebussche H., Claes C., Schalock R. L., De Maeyer J., Vandeveldel S. The concept of quality of life as framework for implementing the UNCRPD. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2019. Vol. 16(3). P. 180–190. DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12263>
26. Gómez L. E., Monsalve A., Morán M. L., Alcedo M. Á., Lombardi M., Schalock R. L. Measurable indicators of CRPD for people with intellectual and developmental disabilities within the quality of life framework. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17(14). Art. no. 5123. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17145123>

References

1. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy (2018). Zakhyst ditei, yaki potrebuti osoblyvoi uvahy suspilstva: statystychnyi zbirnyk [Protection of children who need special attention from society: statistical collection]. Kyiv. Retrieved from <http://www.ukrstat.gov.ua/> (Last accessed: 03.08.2024) [in Ukrainian].
2. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy (2023). Rozpodil ditei z invalidnistiu vikom do 18 rokov za klasamy khvorob [Distribution of children with disabilities under 18 years old by classes of diseases]. Retrieved from <https://skilky-skilky.info/datasets/rozpodil-ditei-z-invalidnistiu-vikom-do-18-rokiv-za-klasamy-khvorob/> (Last accessed: 03.08.2024) [in Ukrainian].
3. Krynytska, I. P., Slozanska, H. I., & Skochko, M. O. (2023). Zmist sotsialno-reabilitatsiinykh posluh dlia ditei z invalidnistiu: analiz osnovnykh pidkhodiv [Content of social rehabilitation services for children with disabilities: analysis of main approaches]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 64, 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.32> [in Ukrainian].
4. Davydiuk, O. O. (2013). Otsinka protsesu nadannia sotsialnykh posluh z pozytsii otrymuvachiv [Evaluation of the process of providing social services from the recipients' perspective]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy Kyivskiy politekhnichnyi instytut. Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo – Bulletin of the National Technical University of Ukraine Kyiv Polytechnic Institute. Political Science. Sociology. Law*, 3, 95–100 [in Ukrainian].
5. Horemykina, Yu. V., & Tereshchenko, H. I. (2017). Osoblyvosti orhanizatsii monitorynhu sotsialnykh posluh na mistsevomu rivni [Peculiarities of organizing the monitoring of social services at the local level]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and Social Economy*, 3(31), 100–112. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2017.03.100> [in Ukrainian].
6. Horishna, N. (2018). Yakist yak kryterii monitorynhu ta otsiniuvannia sotsialnykh posluh: mozhlyvosti chy obmezhenia? [Quality as a criterion for monitoring and evaluating social services: opportunities or limitations?]. *Social Work and Education*, 5(4), 19–32. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.18.4.2> [in Ukrainian].

7. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. Basic terminology and frameworks for monitoring and evaluation. 2010.
8. Schang, L., Blotenberg, I., & Boywitt, D. (2021). What makes a good quality indicator set? A systematic review of criteria. *International Journal for Quality in Health Care*, 33(3), mzab107. DOI: <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzab107>
9. Velema, J., Cornielje, H., & Nicholls, P. G. (2000). Making sense of rehabilitation projects: classification by objectives. *Leprosy Review*, 71(4), 472–485. DOI: <https://doi.org/10.5935/0305-7518.20000049>
10. Wirz, S., & Thomas, M. (2002). Evaluation of community-based rehabilitation programmes: a search for appropriate indicators. *International Journal of Rehabilitation Research*, 25(3), 163–171. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004356-200209000-00001>
11. Kuipers, P., & Quinn, R. (2003). The template: A cooperative approach to evaluating community rehabilitation services. *Journal of Rehabilitation*, 69(1), 4–14.
12. Madden, R. H., Lukersmith, S., Millington, M. J., Scarf, C., Fortune, N., Hartley, S., & Llewellyn, G. (2015). Participatory Monitoring of Community-Based Rehabilitation and other Disability-Inclusive Development Programmes: the Development of a Manual and Menu. *Disability, CBR and Inclusive Development Journal*, 26(4), 26–52. DOI: <https://doi.org/10.5463/dcid.v26i4.472>
13. Mason, C., Weber, J., Atasoy, S., Sabariego, C., & Cieza, A. (2017). Development of indicators for monitoring Community-Based Rehabilitation. *PLoS ONE*, 12(6), e0178418. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178418>
14. World Health Organization. Rehabilitation Indicator Menu. (2019). Retrieved from <https://fctc.who.int/publications/i/item/rehabilitation-indicator-menu> (Last accessed: 03.08.2024).
15. World Health Organization. Rehabilitation Indicator Menu, 2nd ed. (2023). Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9789240076440> (Last accessed: 03.08.2024).
16. United Nations Office of the High Commissioner on Human Rights. (2012). Human rights indicators: a guide to measurement and implementation. New York: United Nations. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Indicators/Pages/documents.aspx> (Last accessed: 03.08.2024).
17. Brinkerhoff, D. W. (2004). Accountability and health systems: Toward conceptual clarity and policy relevance. *Health Policy and Planning*, 19(6), 371–379. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapol/czh052>
18. World Health Organization (2017). Health information systems and rehabilitation. Geneva: World Health Organization. Retrieved from <http://www.who.int/disabilities/care/HISandRehabilitation.pdf?ua=1> (Last accessed: 03.08.2024).
19. French, P. (2008). Human Rights Indicators for People with Disability. Queensland Advocacy Incorporated.
20. Skempes, D., & Bickenbach, J. (2015). Developing human rights-based indicators to support country monitoring of rehabilitation services and programmes for people with disabilities: a study protocol. *BMC International Health and Human Rights*, 15, 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0063-x>
21. Skempes, D., Melvin, J., von Groote, P., Stucki, G., & Bickenbach, J. (2018). Using concept mapping to develop a human rights based indicator framework to assess country efforts to strengthen rehabilitation provision and policy: the Rehabilitation System Diagnosis and Dialogue framework (RESYST). *Globalization and Health*, 14, 96. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12992-018-0410-5>
22. Rodrigues, C., Silva, M., Cerejo, R., Rodrigues, R., Sousa, L., Trigo, C., ... & Fragata, J. (2021). Quality of life among adults with repaired tetralogy of fallot: A literature review. *Revista Portuguesa de Cardiologia (English Edition)*, 40(12), 969–974. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.repce.2021.11.016>
23. Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). Quality of Life for Human Service Practitioners; American Association on Mental Retardation: Washington, DC, USA.
24. Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036–1045. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
25. Lombardi, M., Vandenbussche, H., Claes, C., Schalock, R. L., De Maeyer, J., & Vandevelde, S. (2019). The concept of quality of life as framework for implementing the UNCRPD. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(3), 180–190. DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12263>
26. Gómez, L. E., Monsalve, A., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Lombardi, M., & Schalock, R. L. (2020). Measurable indicators of CRPD for people with intellectual and developmental disabilities within the quality of life framework. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5123. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17145123>

Горішна Н. М. Моніторинг та оцінка соціально-реабілітаційних послуг для осіб з інвалідністю: аналіз підходів до розробки індикаторів

У статті розглядається проблема відсутності в Україні стандартизованих підходів до моніторингу й оцінювання соціально-реабілітаційних послуг для осіб з інвалідністю, зокрема дітей та їхніх сімей. Важливість моніторингу й оцінювання полягає в оптимізації використання ресурсів громад і забезпеченні відповідності послуг потребам їх отримувачів, а індикатори слугують ключовим інструментом для об'єктивного вимірювання ефективності та якості надання послуг, що дає змогу виявляти недоліки, впроваджувати найкращі практики та підвищувати рівень соціально-реабілітаційної допомоги. Соціально-реабілітаційні послуги є багатоаспектними й потребують комплексних індикаторів, які забезпечують всебічне охоплення всіх аспектів надання послуг. Методологія дослідження передбачала проведення кабінетного аналізу наукових публікацій та офіційних документів, відібраних у таких наукометричних базах, як Scopus, Web of Science, Google Scholar і ResearchGate. Контент-аналіз відібраних джерел допоміг ідентифікувати сучасні підходи до розробки індикаторів для моніторингу й оцінки соціально-реабілітаційних послуг. З'ясовано, що розробка таких індикаторів базується на таких теоретичних концепціях, як «реабілітації на рівні громади», концепція якості життя, а також на правозахисних документах, таких як Конвенція про права осіб з інвалідністю. Хоча наявні підходи враховують комплексний характер реабілітаційних послуг, вони не призначені безпосередньо для моніторингу й оцінки соціально-реабілітаційних послуг. Зазначене актуалізує необхідність розробки спеціалізованих індикаторів, які б давали змогу оцінювати ефективність їх надання дітям з інвалідністю та їхнім сім'ям, їх апробації, визначення інформаційної бази для визначеного переліку індикаторів.

Ключові слова: соціально-реабілітаційні послуги, моніторинг та оцінка, індикатори, діти з інвалідністю.

Horishna N. M. Monitoring and evaluation of social rehabilitation services for people with disabilities: analysis of approaches to indicator development

The article discusses the problem of the lack of standardized approaches to monitoring and evaluation of social and rehabilitation services for people with disabilities, including children and their families, in Ukraine. The importance of their monitoring and evaluation lies in optimizing the use of community resources and ensuring that services meet the needs of their recipients, and indicators serve as a key tool for objectively measuring the effectiveness and quality of service delivery, which allows identifying shortcomings, implementing best practices and improving the level of social and rehabilitation assistance. Social and rehabilitation services are multidimensional and require comprehensive indicators that ensure comprehensive coverage of all aspects of service provision. The research methodology involved a desk-based analysis of scientific publications and official documents selected from such scientometric databases as Scopus, Web of Science, Google Scholar, and ResearchGate. The content analysis of the selected sources helped to identify modern approaches to the development of indicators for monitoring and evaluation of social rehabilitation services. It was found that the development of such indicators is based on such theoretical concepts as “community-based rehabilitation”, the concept of quality of life, as well as on human rights documents such as the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Although existing approaches take into account the complex nature of rehabilitation services, they are not designed to directly monitor and evaluate social and rehabilitation services. This necessitates the development of specialized indicators that would allow assessing the effectiveness of their provision to children with disabilities and their families, their testing, and determining the information base for a specific list of indicators.

Key words: social and rehabilitation services, monitoring and evaluation, indicators, children with disabilities.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 364-057.36:94(477)"2014/..."

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-26-35

Захаріна Тетяна Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна.
zakharina@knu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0357-7457>

РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКА ВІЙНА ЯК КАТАЛІЗАТОР ЗМІН У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З ВЕТЕРАНАМИ

Постановка проблеми. Російсько-українська війна є однією з найскладніших форм суспільного конфлікту, що впливає на соціальну структуру та потреби населення. З 2014 року російсько-українська війна стала потужним каталізатором змін у сфері соціальної роботи, особливо в контексті підтримки ветеранів. Зазначене обумовлює появу суттєвих змін у соціальному середовищі України та потребує адаптації наявних моделей соціальної роботи до породжених викликів. Перед соціальними працівниками постають нові виклики – пошук інноваційних напрямів роботи з ветеранами через призму їх підтримки, соціальної реабілітації, соціальної реінтеграції, соціальної та психологічної допомоги. Традиційні методи, підходи, напрями соціальної роботи виявляються недостатніми для вирішення складних проблем, що виникають унаслідок російсько-української війни. Зазначене обумовлює пошук інноваційних напрямів та видів соціальної роботи з різними категоріями населення, зокрема ветеранами, які б відображали потреби і проблеми зазначених категорій населення.

Таким чином, вивчення впливу російсько-української війни на розвиток соціальної роботи з ветеранами є надзвичайно актуальним, оскільки дає змогу не лише зрозуміти нові виклики, але й віднайти ефективні рішення для підтримки постраждалих від конфлікту. Саме тому в контексті російсько-української війни значної уваги науковців потребує проблема розроблення інноваційних

напрямів соціальної роботи з ветеранами та виявлення видів соціальної роботи, які породжені російсько-українською війною.

Аналіз актуальних досліджень. Незважаючи на актуальність проблеми пошуку інноваційних напрямів соціальної роботи з ветеранами, це питання порушується з меншою активністю, оскільки перебуває на етапі вирішення й наукового пошуку. Вивченню проблеми соціальної роботи з військовослужбовцями в умовах тривалого конфлікту присвячені праці Ю. Акименка (2017), Т. Коленіченко (2022), О. Логвінової (2021), Н. Левицької (2018), Н. Олексюк (2009), О. Рассказової (2021), Т. Семигіної (2017), Т. Сили (2017). Науковці репрезентували результати дослідження, що демонструють коло проблем, які виникають у військовослужбовців, і визначили напрями, методи та технології соціальної роботи з військовослужбовцями через призму їх соціального захисту, соціальної та психологічної підтримки. Дослідженням проблеми реінтеграції ветеранів у площині соціальної роботи займалися такі вчені, як Т. Коленіченко (2022), Т. Семигіна (2017), В. Сметаняк (2021). Науковці зосереджують увагу на процесі повернення ветерана до невоєнного соціуму й особливостей організації соціальної роботи на всіх рівнях життєдіяльності ветерана (Коленіченко, 2022; Семигіна, 2017 & Сметаняк, 2021). Значним доробком у розробленні напрямів соціальної роботи з ветеранами є наукові доробки зарубіжних учених, зокрема Д. Джонсон (D. Johnson) (1994),

С. Філдман (S. Feldman) (1994), Т. Рестеттер (T. Reistetter) (2005), Л. Реснік (L. Resnik) (2012), оскільки вчені досліджували соціальну роботу з ветеранами через призму їх інтегрованості до громади, у яку вони повертаються. Аналіз сучасних досліджень здебільшого не дає єдиного розуміння напрямів соціальної роботи з ветеранами в умовах російсько-української війни.

Мета статті полягає в аналізі основних змін у соціальній роботі з ветеранами в контексті російсько-української війни й розробленні інноваційних напрямів соціальної роботи з ветеранами та видів соціальної роботи в умовах російсько-української війни. Реалізація мети обумовлює постановку й реалізацію таких завдань: проаналізувати основні зміни в соціальній роботі з ветеранами в контексті конфлікту й обґрунтувати їх значення для суспільства; дослідити потреби ветеранів, що є основою для визначення напрямів соціальної роботи; розробити напрями соціальної роботи з ветеранами та види соціальної роботи, які породжені російсько-українською війною.

Методологія дослідження. Для досягнення поставленої мети й виконання визначених завдань нами були використані теоретичні, емпіричні та статистичні методи дослідження. Практична частина дослідження була реалізована шляхом проведення опитування ветеранів російсько-української війни з використанням Google-форми. Вибірка респондентів становила 102 особи (1 % від репрезентативної вибірки дослідження SCORE 2021 року, що дасть змогу зіставити з кореляцією 1 до 100). Опитування проходило в липні – серпні 2024 року.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження важливо розглянути вплив російсько-української війни на соціальну роботу з метою розуміння, яким чином вона стимулює появу нових інноваційних напрямів у соціальній роботі та видів соціальної роботи.

На нашу думку, визначаючи напрями соціальної роботи, важливо враховувати вплив російсько-української війни на зазначену

сферу, оскільки сучасна соціальна робота отримує нове значення в умовах зростання небезпечних подій, які впливають на населення. Тому ми розглядаємо вплив російсько-української війни на соціальну роботу в двох аспектах: по-перше, як розширення й формування нових напрямів у соціальній сфері в Україні з огляду на нові категорії населення, які виникли внаслідок конфлікту; по-друге, як розширення спектра соціальних послуг для ветеранів.

Російсько-українська війна, що розпочалася у 2014 році, стала не лише військовим конфліктом, а й потужним каталізатором змін у різних сферах суспільного життя України. Однією з найважливіших сфер, що зазнає суттєвих трансформацій, є соціальна робота з ветеранами. Підтвердженням важливості дослідження соціального аспекту впливу російсько-української війни на соціальну роботу є:

- збільшення кількості ветеранів російсько-української війни, які повернуться із зони бойових дій упродовж наступних років. Станом на 1 серпня 2023 року у Єдиному державному реєстрі ветеранів кількість ветеранів становить 908 832 особи. Міністерка у справах ветеранів України у своєму інтерв'ю зазначає, що кількість ветеранів війни збільшиться з 1,2 млн до 5 млн осіб;
- актуалізація наслідків посттравматичних стресів у життєдіяльності ветеранів (самогубства, зловживання алкоголем, агресія);
- збільшення кількості розлучень у ветеранських родин;
- збільшення кількості сімей, які будуть потерпати від насильницьких дій (Захаріна, 2023).

У контексті нашого дослідження важливим є аналіз основних змін у соціальній роботі з ветеранами в умовах російсько-української війни й обґрунтування їх значення для суспільства. Здійснивши теоретичний аналіз наукових праць таких учених, як Т. Захаріна (2023), О. Логвінова (2021), Н. Олексюк (2009), О. Рассказова (2021), Т. Семигіна (2017), Т. Рестеттер (T. Reistetter) (2005), Л. Реснік (L. Resnik) (2012), і моніторинг

офіційних сайтів державних інституцій, ми виділили основні аспекти змін, які відбулися в соціальній роботі з ветеранами під час російсько-української війни: соціально-правовий, зміни в законодавстві, соціально-медичний, реабілітаційний, соціально-реінтеграційний, підтримка підприємництва, психолого-соціальний аспект і психологічна підтримка (Захаріна, 2023; Рассказова, 2021 & Логвінова, 2021).

Отже, російсько-українська війна відкрила нові виклики в правовому регулюванні статусу ветеранів. В Україні було ухвалено ряд законодавчих актів, спрямованих на захист прав ветеранів, забезпечення їх соціальних гарантій і медичного обслуговування. Зокрема, були розроблені програми реінтеграції, що передбачають юридичну підтримку, консультування й адаптацію до цивільного життя (Захаріна, 2023). Незаперечним фактом впливу російсько-української війни на соціальну роботу з ветеранами є введення нових норм і правил, які визначають права й обов'язки ветеранів, що є важливим кроком для їх соціальної інтеграції. Реалізації цих змін сприяє консолідація зусиль державних органів і громадських організацій. Досить суттєвих змін зазнала медична сфера. Зростання кількості поранених і травмованих ветеранів вимагало вдосконалення системи медичного обслуговування. Запроваджені програми реабілітації враховують специфіку травм, отриманих під час бойових дій. Під час російсько-української війни значної трансформації зазнала сфера соціально-психологічної реабілітації. Відбувається створення центрів психологічної підтримки, що є важливим елементом у процесі адаптації ветеранів до невоєнного життя. Психологи й соціальні працівники працюють над усуненням травматичних наслідків війни, допомагаючи ветеранам знайти новий сенс життя. Визначаючи соціальну реінтеграцію ветеранів як ключовий елемент соціальної роботи із цією категорією клієнтів, важливо зазначити, що в межах професійної соціальної роботи сфокусовано важливість активізації внутрішнього потенціалу ветеранів для участі в житті громади (Семигіна, 2017). Російсько-українська

війна сприяла розробленню та впровадженню програм підтримки підприємництва та працевлаштування ветеранів після участі у воєнному конфлікті, що є невід'ємною складовою соціальної роботи. Під час російсько-української війни з'явилися ініціативи, які сприяють розвитку бізнесу серед ветеранів. Громадські організації та державні структури надають консультативну, фінансову підтримку й організують навчання для тих, хто хоче започаткувати власну справу. Варто звернути увагу, що російсько-українська війна сприяла розвитку соціальної роботи з ветеранами в контексті розроблення та впровадження програм кризового втручання, що сприяють усуненню негативних наслідків війни.

Отже, здійснений аналіз основних змін у соціальній роботі з ветеранами в умовах російсько-української війни дає змогу спроектувати інноваційні напрями соціальної роботи з ветеранами й визначити види соціальної роботи, які охоплюють сучасний контекст змін, які відбуваються під впливом російсько-української війни.

На наше переконання, визначаючи напрями соціальної роботи з ветеранами в умовах російсько-української війни, потрібно визначити потреби ветеранів з метою розуміння вектору допомоги та їх підтримки.

Протягом липня – серпня 2024 року нами було проведено дослідження з метою виявлення потреб ветеранів російсько-української війни. Опитування проводилось із використанням інформаційних ресурсів, а саме Google-форми, яка розповсюджувалася серед державних і громадських інституцій, які працюють з ветеранами, у соціальних мережах (Facebook) та соціальних групах, які об'єднують спільноти ветеранів. Запитання анкети було розроблено з урахуванням таких критеріїв:

1. Соціальні потреби – родинні стосунки (взаємини з родиною, підтримка з боку близьких), соціальна реінтеграція (процес входження у невоєнний соціум після участі у збройному конфлікті), мережа підтримки (наявність друзів, знайомих, які здатні підтримати ветерана).

2. Економічні потреби – фінансова стабільність (рівень доходів, фінансова стабільність), соціальні виплати (наявність інформації про доступні соціальні програми та пільги), освіта та професійна підготовка (потреба в навчанні, професійній перепідготовці).

3. Інформаційні потреби – доступ до інформації (наявність інформації про права ветеранів, програми підтримки), освітні ресурси (потреба в доступі до освітніх послуг, які надаються державними та громадськими інституціями).

4. Правові потреби – юридична допомога (необхідність у правовій консультації щодо соціальних виплат, пільг, прав ветеранів).

Визначені критерії були покладені в основу розробленої нами анкети з метою подальшого визначення напрямів соціальної роботи, що, зі свого боку, сприятиме визначенню видів соціальної роботи в умовах російсько-української війни.

Отримані нами результати дослідження переконують, що 65% респондентів мають хронічні захворювання або травми, що потребують регулярного медичного обслуговування, і 70% респондентів зазначили, що в них є потреба у фізичній реабілітації. 55% респондентів зазначили про труднощі, які виникають у них під час доступу до необхідних медичних препаратів (рис 1).

Щодо економічних потреб, то 50% ветеранів зазначили, що в них нестабільний дохід,

що значно відображається на їх життєдіяльності. 70% респондентів зазначили, що вони не володіють інформацією про доступні програми підтримки ветеранів. Бажання отримати нові компетенції для працевлаштування виявило 60% ветеранів.

Результати дослідження щодо визначення інформаційних потреб ветеранів переконують, що 75% респондентів відчують недостатність інформації про їх права та можливості. 65% респондентів виявили зацікавленість у курсах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки на спеціальності, які користуються попитом на ринку праці. Щодо юридичних потреб, то респонденти зазначили, що їм необхідна юридична підтримка у вигляді правових консультацій (55%), юридичного супроводу (58%), вирішення спірних судових позовах (41%).

За результатами проведеного дослідження ми визначили потреби ветеранів і об'єднали їх у групи. А саме у ветеранів потреби мають соціальний, фізіологічний, особистісний, психологічний і правовий зміст.

Отже, здійснений аналіз основних змін у соціальній роботі з ветеранами в умовах російсько-української війни й отримані результати дослідження потреб ветеранів є підґрунтям для розроблення напрямів соціальної роботи з ветеранами і видів соціальної роботи, породжених російсько-українською війною.

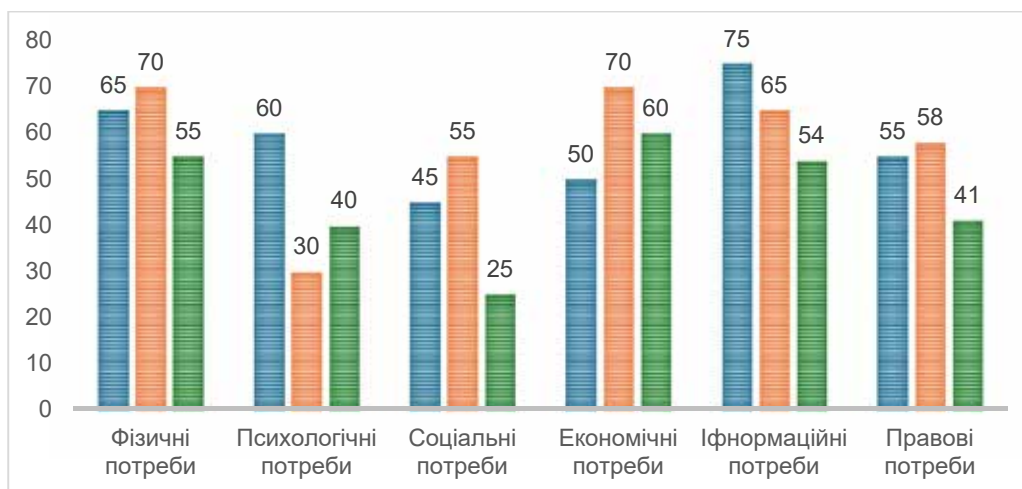


Рис. 1. Результати дослідження потреб ветеранів

Отримані нами результати теоретичного та практичного дослідження переконують, що в контексті російсько-української війни соціальна робота має розширити спектр своєї професійної діяльності й доповнити перелік соціальних послуг, щоб відповідати сучасним потребам у цих умовах. Нами умовно виділено два етапи становлення соціальної роботи як науки та професійної діяльності: до початку російсько-української війни та під час російсько-української війни. Зазначений поділ дає змогу краще зрозуміти, як соціальна робота має трансформуватися й адаптуватися до нових реалій, спричинених збройним конфліктом.

Здійснений аналіз наукових праць вчених І. Зверєвої (2004), О. Безпалько (2004), Г. Лактіонової (2004), А. Капської (2004) переконує, що до початку російсько-української війни соціальна робота характеризувалася типологізацією за такими критеріями та відповідними напрямками:

1. Відповідно до груп населення – соціальна робота з людьми з інвалідністю; соціальна робота із сім'ями та дітьми; соціальна робота з молоддю; соціальна робота з вимушеними переселенцями, мігрантами й іншими категоріями.

2. Відповідно до сфер життєдіяльності – соціальна робота на підприємстві; соціальна робота у сфері громадського здоров'я; соціальна робота в освіті й інших сферах.

3. Відповідно до соціальних проблем – соціальна робота щодо попередження негативних явищ у суспільстві; соціальна робота з девіантними підлітками; соціальна робота щодо подолання бідності (Зверєва, 2004; Безпалько, 2004; Лактіонова, 2004 & Капська, 2004).

Визначена структурованість відображала спектр напрямів соціальної роботи до початку військового конфлікту. Відповідно до визначених напрямів соціальної роботи науковці виокремлюють такі її види: соціальне піклування, соціальне страхування, соціальний розвиток, соціальне обслуговування, соціальний супровід, соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальна підтримка,

соціальний захист, соціальне забезпечення. Зазначені напрями та види соціальної роботи є загальновідомими й не потребують додаткового детального аналізу (Зверєва, 2004; Безпалько, 2004 & Капська, 2004).

Варто зазначити, що до початку російсько-української війни соціальна робота здійснювалася для тих категорій клієнтів, які опинились у складних життєвих обставинах. Однак сьогодні, в умовах війни, напрями соціальної роботи мають бути розширені й адаптовані для нових категорій клієнтів, зокрема ветеранів російсько-української війни.

Після здійснення аналізу загальноприйнятих напрямів соціальної роботи в контексті нашого дослідження важливим є визначення інноваційного напрямку соціальної роботи, який породжений російсько-українською війною, – це соціально-педагогічна реінтеграція. Визначений напрям охоплює чотири аспекти: соціально-правовий, соціально-медичний, соціально-реінтеграційний аспект, психолого-соціальний (рис. 2).

Інноваційний напрям у соціальній роботі – соціально-педагогічна реінтеграція – спричиняє виникнення інноваційних видів соціальної роботи, таких як соціальна робота в надзвичайних ситуаціях і військова соціальна робота. Україна вже понад десять років перебуває у стані війни, що стало основою для розвитку військової соціальної роботи. Ветерани, повертаючись із зони бойових дій, отримують можливість здобути професійні знання у сфері військової соціальної роботи та надавати підтримку іншим ветеранам за принципом «рівний рівному» (Захаріна, 2023).

Конфлікт між Росією та Україною створив потребу в соціальних працівниках, які здатні професійно забезпечувати соціальні послуги ветеранам, що, зі свого боку, обумовлює появу соціальної роботи в умовах надзвичайних ситуацій, адже виникає потреба формувати в майбутніх соціальних працівників готовність до дій у кризових обставинах, використовуючи комплексний підхід з інноваційними формами та методами навчання. Під час російсько-української війни в Україні спостерігається значне збільшення числа

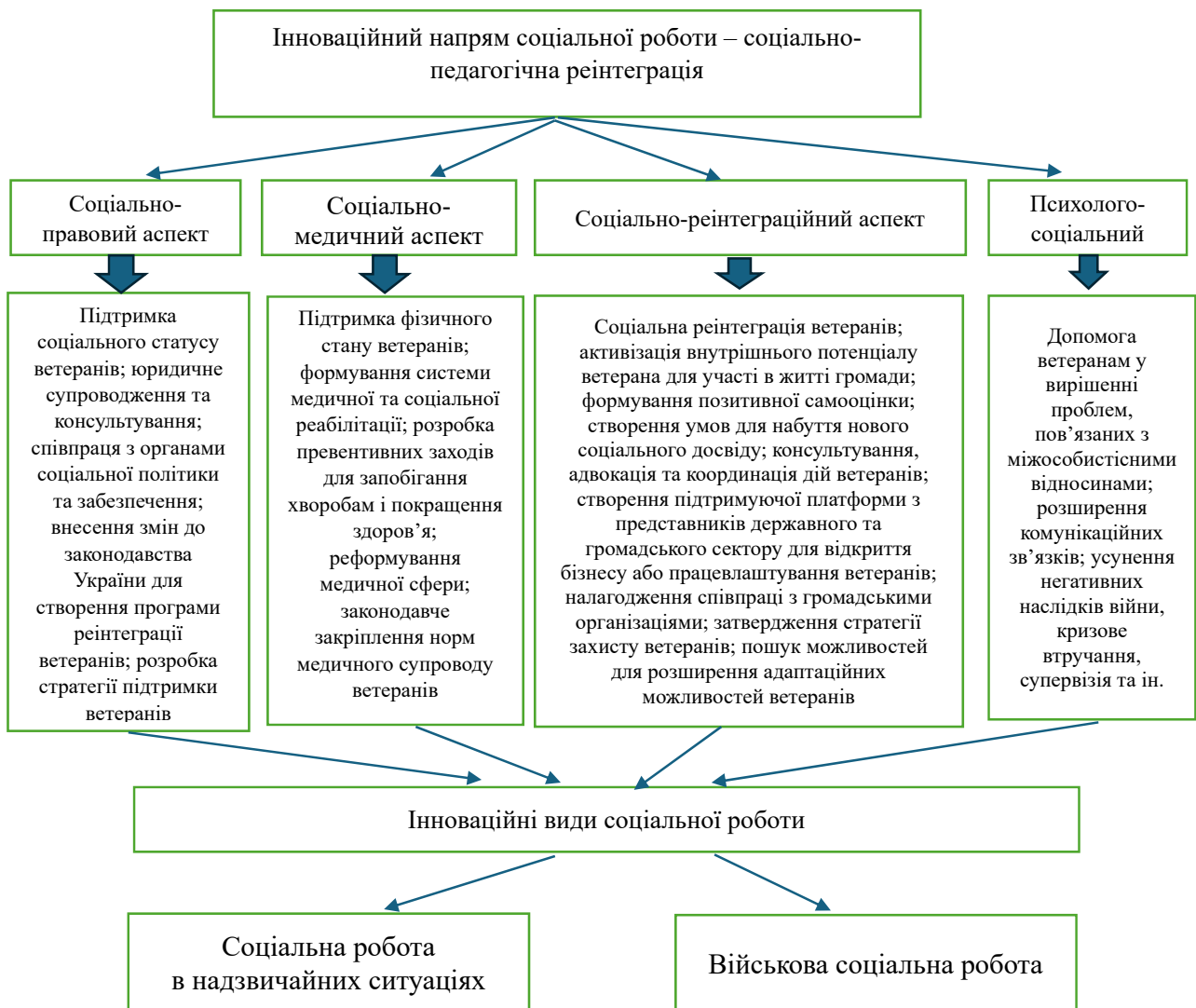


Рис. 2. Вплив російсько-української війни на появу інноваційних напрямів та видів соціальної роботи

ветеранів, які повернулися з бойових дій. У зв'язку із цим соціальна реінтеграція ветеранів стає пріоритетним напрямом у соціальній роботі. Таким чином, ми пропонуємо розширити спектр соціальної роботи з клієнтами, додавши до нього новий інноваційний напрям – соціально-педагогічну реінтеграцію ветеранів.

Слід підкреслити, що запропонований нами напрям соціальної роботи з новою категорією клієнтів потребує пошуку нових механізмів впровадження. На нашу думку, цей напрям може бути ефективно реалізований у закладах вищої освіти, оскільки університети мають значний ресурс

науково-педагогічного персоналу й матеріально-технічну базу для створення умов успішної соціальної реінтеграції ветеранів. Університети можуть стати потужними освітніми центрами, які на волонтерських засадах або в межах проєктної діяльності працюватимуть із ветеранами для їх успішної соціальної реінтеграції. Розробка механізмів впровадження інноваційного напрямку соціальної роботи – соціально-педагогічної реінтеграції у закладах вищої освіти сприятиме: підготовці здобувачів вищої освіти до роботи з ветеранами в контексті їх соціальної реінтеграції; організації співпраці з усіма учасниками процесу соціальної реінтеграції

ветеранів – інституційними суб'єктами соціальної реінтеграції ветеранів; підготовці науково-педагогічних працівників та інших стейкхолдерів до роботи з ветеранами у процесі їх соціальної реінтеграції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Російсько-українська війна стала каталізатором значних змін у соціальній роботі з ветеранами. Законодавчі ініціативи, медичні програми, підтримка підприємництва та психологічна допомога – усе це стало невід'ємною частиною системи

соціального захисту ветеранів. Ці зміни не лише покращують умови життя ветеранів, але й сприяють формуванню більш чутливого та відповідального суспільства, яке визнає цінність і внесок своїх захисників. Успішна реінтеграція ветеранів у суспільство є важливим завданням для України, яке потребує комплексного підходу та співпраці всіх зацікавлених сторін. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у виявленні ролі соціальних працівників у процесі соціальної реінтеграції ветеранів.

Література

1. Акименко Ю. Ф., Сила Т. І. Як допомогти родині учасника бойових дій : методичний посібник для соціальних працівників і психологів. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 144 с.
2. Коленіченко Т. Інституційні суб'єкти соціальної реінтеграції ветеранів в умовах війни: стейкхолдерський підхід. *Стратегія сучасного розвитку України: синтез правових, освітніх та економічних механізмів: колективна монографія / за заг. ред. проф. Старченка Г. В.* Чернігів : ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 2022. С. 269–282. DOI: <https://doi.org/10.54929/monograph-12-2022-06-03>
3. Логвінова О., Рассказова О. Соціальна робота з військовослужбовцями та їхніми сім'ями в умовах тривалого конфлікту на сході України. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2021. № 2(7). С. 61–71.
4. Коленіченко Т. І., Левицька Н. С., Грицай С. О. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми ресоціалізації комбатантів в Україні. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія.* 2018. № 2(12). С. 51–57. DOI: [https://doi.org/10.25140/2412-1185-2018-2\(12\)-51-57](https://doi.org/10.25140/2412-1185-2018-2(12)-51-57)
5. Олексюк Н. Зміст соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування збройних сил України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2009. № 16–17. С. 68–71.
6. Семигіна Т. Психосоціальна реабілітація комбатантів: міжнародна та вітчизняна практика. Я. В. Журавель, О. С. Хопун (упор.). *Актуальні проблеми соціально-правового статусу осіб, постраждалих під час проведення АТО.* Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2017. С. 78–81.
7. Коленіченко Т. Методологічні принципи соціальної реінтеграції ветеранів гібридної війни. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2022. № 17(173). С. 43–48.
8. Сметаняк В., Вовчук І. Реадаптація учасників бойових дій тренінговими засобами. *Scientific collection “inter conf”.* 2021. № 90. С. 210–221. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.7-8.12.2021.024>
9. Johnson D., Feldman S., Southwick S., Charney D. The concept of the second generation program in the treatment of post-traumatic stress disorder among Vietnam veterans. *Journal of Traumatic Stress.* 1994. № 7(2). P. 217–235. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.2490070205>
10. Reistetter T., Abreu B. Appraising evidence on community integration following brain injury: a systematic review. *Occupational Therapy International.* 2005. № 12. P. 196–217. DOI: <https://doi.org/10.1002/oti.8>
11. Resnik L., Bradford D. W., Glynn S. M., Jette A. M., Johnson Hernandez C., Wills S. Issues in defining and measuring veteran community reintegration: proceedings of the Working Group on Community Reintegration, VA Rehabilitation Outcomes Conference. *Journal of Rehabilitation Research and Development.* 2012. № 49(1). P. 87–100. DOI: <https://doi.org/10.1682/JRRD.2010.06.0107>
12. Захаріна Т. І. Напрями соціальної роботи з ветеранами гібридної війни. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2023. № 1(52). С. 55–59. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.55-59>
13. Захаріна Т. І. Особливості створення реінтеграційного середовища для ветеранів гібридної війни в умовах закладів вищої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2023. № 9(27). С. 197–206. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-197-206](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-197-206)
14. Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / за заг. ред.: І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

15. Лактіонова Г. М. Діти – батьки – сім'я. Додаток до журналу «Практична психологія та соціальна робота». Київ : Науковий світ, 2004. Вип. 6. 67 с.
16. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.

References

1. Akymenko, Yu. F., & Syl'a, T. I. (2017). Yak dopomohty rodyni uchashnyka boiovykh dii [How to help the family of a participant in hostilities]. Chernihiv: Desna Polihraf [in Ukrainian].
2. Kolenichenko, T. (2022). Instytutsiini subiekty sotsialnoi reintehratsii veteraniv v umovakh viiny: steikhholderskyi pidkhid [Institutional subjects of social reintegration of veterans in war conditions: stakeholder approach]. *Stratehiia suchasnoho rozvytku Ukrainy: syntez pravovykh, osvitynykh ta ekonomichnykh mekhanizmiv – Strategy of modern development of Ukraine: synthesis of legal, educational and economic mechanisms*. (pp. 269–282). Chernihiv: HO «Naukovo-osvityni innovatsiyni tsestr suspilnykh transformatsii». DOI: <https://doi.org/10.54929/monograph-12-2022-06-03> [in Ukrainian].
3. Lohvinova, O. & Rasskazova, O. (2021). Sotsialna robota z viiskovosluzhbovtsiamy ta yikhnyimi simiamy v umovakh tryvaloho konfliktu na skhodi Ukrainy [Social work with servicemen and their families in the conditions of a long-term conflict in the east of Ukraine]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education*, 2(7), 61–71 [in Ukrainian].
4. Kolenichenko, T. I., Levytska, N. S., & Hrytsai, S. O. (2018). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia problemy resotsializatsii kombatantiv v Ukraini [Theoretical and methodological principles of the study of the problem of resocialization of combatants in Ukraine]. *Problemy sotsialnoi roboty: filosofii, psykholohiia, sotsiolohiia – Problems of social work: philosophy, psychology, sociology*, 2(12), 51–57. DOI: [https://doi.org/10.25140/2412-1185-2018-2\(12\)-51-57](https://doi.org/10.25140/2412-1185-2018-2(12)-51-57) [in Ukrainian].
5. Oleksiuk, N. (2009). Zmist sotsialno-pedahohichnoi roboty z simiamy viiskovosluzhbovtziv v umovakh reformuvannia zbroinykh syl Ukrainy [The content of socio-pedagogical work with families of servicemen in the conditions of reforming the armed forces of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia "Pedahohika, sotsialna robota" – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series "Pedagogy, social work"*, 16–17, 68–71 [in Ukrainian].
6. Semyhina, T. (2017). Psykhosotsialna reabilitatsiia kombatantiv: mizhnarodna ta vitchyzniana praktyka [Psychosocial rehabilitation of combatants: international and domestic practice]. In: Ya. V. Zhuravel, O. S. Khopun (Eds.). *Aktualni problemy sotsialno-pravovoho statusu osib, postrazhdalyykh pid chas provedennia ATO – Current issues of the social and legal status of persons affected by the ATO*. (pp. 78–81). Kyiv: Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu [in Ukrainian].
7. Kolenichenko, T. (2022). Metodolohichni pryntsypy sotsialnoi reintehratsii veteraniv hibrydnoi viiny [Methodological principles of social reintegration of hybrid war veterans]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriiia: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T.G. Shevchenko. Series: Pedagogical sciences*, 17(173), 43–48 [in Ukrainian].
8. Smetaniak, V. (2021). Readaptatsiia uchashnykiv boiovykh dii treninhovymy zasobamy [Readaptation of combatants with training means]. *Scientific collection "inter conf"*, 90, 210–221. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.7-8.12.2021.024> [in Ukrainian].
9. Johnson, D., Feldman, S., Southwick, S., & Charney, D. (1994). The concept of the second generation program in the treatment of post-traumatic stress disorder among Vietnam veterans. *Journal of Traumatic Stress*, 7(2), 217–235. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.2490070205>
10. Reistetter, T., & Abreu, B. (2005). Appraising evidence on community integration following brain injury: a systematic review. *Occupational Therapy International*, 12, 196–217. DOI: <https://doi.org/10.1002/oti.8>
11. Resnik, L., Bradford, D. W., Glynn, S. M., Jette, A. M., Johnson Hernandez, C., & Wills, S. (2012). Issues in defining and measuring veteran community reintegration: proceedings of the Working Group on Community Reintegration, VA Rehabilitation Outcomes Conference. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 49 (1), 87–100. DOI: <https://doi.org/10.1682/JRRD.2010.06.0107>
12. Zakharina, T. I. (2023). Napriamy sotsialnoi roboty z veteranamy hibrydnoi viiny [Directions of social work with veterans of the hybrid war]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: "Pedahohika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(52), 55–59. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.55-59> [in Ukrainian].
13. Zakharina, T. I. (2023). Osoblyvosti stvorennia reintehratsiinoho seredovyscha dlia veteraniv hibrydnoi viiny v umovakh zakladiv vyshchoi osvity [Peculiarities of creating a reintegration environment

for hybrid war veterans in the conditions of higher education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya "Pedagogika" – Perspectives and innovations of science. "Pedagogy" series, 9 (27), 197–206*. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-197-206](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-197-206) [in Ukrainian].

14. Zvierieva, I. D., & Bezpalko, O. V., Kharchenko, S. Ya. (2004). *Sotsialna robota v Ukraini* [Social work in Ukraine]. Eds.: I. D. Zvierieva, H. M. Laktionova. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

15. Laktionova, H. M. (2004). *Dity – batky – simia* [Children – parents – family]. *Dodatok do zhurnalu «Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota» – Supplement to the journal «Practical Psychology and Social Work»*. Vol. 6. Kyiv: Naukovyi svit [in Ukrainian].

16. Kapska, A. I. (Ed.). (2004). *Sotsialna robota: tekhnolohichniy aspekt* [Social work: technological aspect]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

Захаріна Т. І. Російсько-українська війна як каталізатор змін у соціальній роботі з ветеранами

У статті розглядаються основні аспекти впливу російсько-української війни на розвиток соціальної роботи з ветеранами в контексті появи інноваційних напрямів соціальної роботи з ветеранами та видів соціальної роботи, які породжені російсько-українською війною.

Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел і моніторинг офіційних сайтів державних інституцій, результатом якого є виділені основні аспекти змін, які відбулися в соціальній роботі з ветеранами під час російсько-української війни. Представлено результати дослідження, яке здійснене у формі анкетування з використанням Google-форми. Результати дослідження переконують, що у ветеранів потреби мають соціальний, фізіологічний, особистісний, психологічний і правовий зміст, що виступає підґрунтям для розроблення напрямів соціальної роботи з ветеранами і видів соціальної роботи.

Мета дослідження полягає в аналізі основних змін у соціальній роботі з ветеранами в контексті російсько-української війни й розробленні інноваційних напрямів соціальної роботи з ветеранами та видів соціальної роботи в умовах російсько-української війни. Основними завданнями окреслено такі: проаналізувати основні зміни в соціальній роботі з ветеранами в контексті конфлікту й обґрунтувати їх значення для суспільства; дослідити потреби ветеранів, що є основою для визначення напрямів соціальної роботи; розробити напрями соціальної роботи з ветеранами та види соціальної роботи, які породжені російсько-українською війною. Досягнення поставленої мети й вирішення завдань дослідження було здійснено за допомогою теоретичних та емпіричних методів дослідження.

У висновках підтверджено, що російсько-українська війна стала каталізатором значних змін у соціальній роботі з ветеранами. Законодавчі ініціативи, медичні програми, підтримка підприємництва та психологічна допомога – усе це стало невід'ємною частиною системи соціального захисту ветеранів. Ці зміни не лише покращують умови життя ветеранів, але й сприяють формуванню більш чутливого та відповідального суспільства, яке визнає цінність і внесок своїх захисників.

Ключові слова: російсько-українська війна, ветерани, соціальна робота, інновація, напрями соціальної роботи, види соціальної роботи.

Zakharina T. I. The Russian-Ukrainian war as a catalyst for changes in social work with veterans

The article examines the main aspects of the influence of the Russian-Ukrainian war on the development of social work with veterans in the context of the emergence of innovative directions of social work with veterans and types of social work that arose from the Russian-Ukrainian war.

A theoretical analysis of scientific sources and monitoring of official websites of state institutions was carried out, as a result of which the main aspects of changes that took place in social work with veterans during the Russian-Ukrainian war were highlighted. The results of the research, which was carried out in the form of a questionnaire using a Google form, are presented. The results of the study convince us that the needs of veterans have a social, physiological, personal, psychological and legal meaning, which serves as a basis for developing areas of social work with veterans and types of social work.

The purpose of the study is to analyze the main changes in social work with veterans in the context of the Russian-Ukrainian war and to develop innovative directions of social work with veterans and types of social work in the conditions of the Russian-Ukrainian war. The main tasks are outlined as follows: to analyze the main changes in social work with veterans in the context of the conflict and justify their significance for society; to investigate the needs of veterans, which is the basis for determining the directions of social work; to develop areas of social work with veterans and types of social work that arose from the Russian-Ukrainian war. Achieving the set goal and solving the research tasks was carried out with the help of theoretical and empirical research methods.

The conclusions confirm that the Russian-Ukrainian war became a catalyst for significant changes in social work with veterans. Legislative initiatives, medical programs, support for entrepreneurship and psychological assistance

– all this has become an integral part of the system of social protection for veterans. These changes not only improve the living conditions of veterans, but also contribute to the formation of a more sensitive and responsible society that recognizes the value and contribution of its defenders.

Key words: Russian-Ukrainian war, veterans, social work, innovation, directions of social work, types of social work.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 37.013.42.011.3-052:316.485.6

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-36-43

Карпенко Олена Георгіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

oh.karpenko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6715-2899>

Scopus-Author ID: 57287160700

Лях Тетяна Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

t.liakh@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8807-0497>

Scopus-Author ID: 57192588245

ResearcherID: N-5194-2015

Спіріна Тетяна Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

t.spirina@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0287-7343>

Scopus-Author ID: 57950126200

ResearcherID: GNI-7107-2022

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ ТА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Конфлікти та булінг у закладах освіти є поширеними проблемами, що мають серйозний вплив на навчальний процес, психічне здоров'я здобувачів освіти та загальний клімат у класі, академічній групі. Ці явища можуть проявлятися в різних формах і потребують комплексного підходу для їх ефективного вирішення та профілактики.

Конфлікти є невід'ємною частиною соціокультурного життя. У закладах освіти здобувачі (учні, студенти) повсякчас стикаються із складними життєвими ситуаціями,

різноманітними викликами й труднощами, які потребують вирішення, оскільки можуть призвести до конфліктних ситуацій. Наслідком невирішених конфліктів можуть бути зниження академічної успішності, психологічний стрес, погіршення взаєностосунків між ними та навіть випадки булінгу (Лях, Попова, Спіріна, 2019). Оскільки профілактика конфліктів сприяє створенню здорового та безпечного освітнього середовища, де кожен здобувач може всебічно розвиватися й досягати успіхів, вона є надзвичайно важливою, актуальною темою для обговорення.

Непроста ситуація в Україні, обумовлена воєнним часом, докорінно змінила звичний спосіб життя українців і українок. Підвищена тривожність, зумовлена нинішніми подіями в країні, впливає на емоційний стан населення, спостерігається зростання стресу, дратівливість, агресивна поведінка тощо (Лях, Спіріна, Клішевич, 2022). У зв'язку із цим ще більшої актуальності набуває тема психологічної, соціальної та емоційної підтримки підлітків, які переживають стрес від військових подій, від зміни міста, закладу освіти, втрати звичного кола друзів, близьких і рідних людей (Профілактика деструктивної поведінки підлітків, 2022). Останнім часом тенденція конфліктів та проявів булінгу (цькування) у закладах освіти зростає. Така ситуація пов'язана з багатьма факторами, але основні з них – це дискримінація серед дітей, молоді та їхня агресивність (Бондар, 2023).

Одним із способів запобігання булінгу (цькування) та вирішення конфліктів між здобувачами освіти є створення безпечного освітнього середовища, що є важливим завданням для закладів освіти різних рівнів (Актуальні питання соціальної роботи, 2023).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці С. Гарькавець, Л. Волченко розглядають методичний інструментарій щодо діагностики та прогнозування конфліктів в освітньому середовищі (Гарькавець, Волченко, 2020); Л. Зуб, Т. Журавель, Л. Мельник, М. Снітко вивчають питання попередження та профілактики конфліктів серед учнівської молоді (Будуємо майбутнє разом, 2016); М. Косьміна, Т. Лях, В. Лютий, Т. Спіріна обґрунтовують необхідність підготовки педагогічного колективу й учнів до застосування технології медіації у закладах загальної середньої освіти (Лях, Спіріна, 2015; Косьміна, Лютий, 2022); В. Андрєєнкова, О. Дацко, Д. Малєєв, М. Матвійчук, І. Трубавіна визначають ключові виклики в профілактиці конфліктів у шкільному середовищі в умовах війни (Розбудова миру, 2016). Дослідниця Т. Харківська вивчає питання ефективності програм спрямованих на вирішення

конфліктів і впровадження відновних практик у закладах освіти (Харківська, 2024).

Також питання профілактики булінгу в освітньому середовищі, формування ненасильницької поведінки розглядали (Т. Алексєєнко, В. Андрєєнкова, В. Байдик, В. Бондар, Р. Вайнола, Т. Войцях, Н. Гевчук, Н. Дідик, А. Дуля, Т. Журавель, О. Караман, М. Лехолетова, Н. Максимова, В. Мельничук, Ж. Петрочко, О. Швед, С. Чернета, В. Шевчук та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості й підходи профілактики булінгу та вирішення конфліктів серед здобувачів освіти, визначити й охарактеризувати чинники, які спричинюють ці явища в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Конфлікти в закладах освіти є невіддільною частиною освітнього процесу. На думку науковців, зміст конфлікту визначається соціокультурними факторами, а його розвиток врегульовується культурними нормами, вимогами, правилами, які впливають на процес взаємодії учасників конфлікту (Гарькавець, Волченко, 2020).

Наразі проблема конфліктів і булінгу (цькування) в закладах освіти часто стає перешкодою для досягнення мети всебічного розвитку здобувачів освіти. Адже заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями, учнівською молоддю, студентами знань у безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень і навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування й ненасильницької поведінки (Андрєєнкова, Мельничук, Калашник, 2019).

Учні, учнівська молодь, студенти можуть відстоювати власну позицію перед однолітками із застосуванням насильства та цькування. Конфлікти в закладах освіти різних рівнів часто характеризується тривалістю, агресивністю, стійким неприйняттям одних осіб іншими, жорстокістю щодо своїх однолітків, що спричинює ситуації насильства та булінгу.

За статистичними даними Національної гарячої лінії для дітей та молоді громадської організації «Ла Страда-Україна», за 2023 рік

було надано 130 367 консультацій дітям і молодим людям, із них 2% стосувалися конфліктних ситуацій між однолітками та 4% ситуацій булінгу (цькування) (Ла Страда-Україна, 2023). Представлені статистичні дані засвідчують, що проблема конфлікту й булінгу серед здобувачів освіти є надзвичайно актуальною.

Конфлікти серед здобувачів освіти можуть спричинити ряд факторів, а саме: соціально-психологічні, освітні та навчальні, особистісні та міжособистісні. У формуванні конфліктних ситуацій кожна із цих груп факторів відіграє важливу роль, а тому потребує окремого розгляду.

До соціально-психологічних факторів, які спричиняють конфлікти серед здобувачів освіти, належать: соціальний статус та економічна нерівність (відмінності в соціальному статусі та матеріальному становищі можуть викликати у здобувачів освіти заздрість й ревності до успіхів інших, роздратування, недовіру, що призводить до конфліктів); проблеми в родині (конфлікти між батьками, відсутність підтримки з боку родини можуть сприяти агресивній поведінці та провокувати виникнення конфліктів); проблеми самоідентифікації та соціальної адаптації (криза самоідентифікації, яку переживають учні, учнівська молодь, студенти, може призвести до проблем із соціальною адаптацією та конфліктів з однолітками).

Також конфлікти можуть провокувати освітні та навчальні фактори, серед яких такі як: перевантаження навчальним матеріалом (надмірний обсяг домашніх завдань, завищені вимоги можуть викликати стрес і незадоволення, що призводить до конфліктів з педагогами й однокласниками чи одногрупниками, а невміння педагога ефективно управляти класом / групою і вирішувати конфлікти може сприяти їхньому загостренню); відсутність чіткої структури навчального процесу, незбалансований розклад, некоректне оцінювання.

На виникнення конфліктів також впливають особистісні та міжособистісні фактори, з-поміж них: індивідуальні особливості характеру, відмінності в темпераменті, рівні

агресивності, самооцінці й емоційній стабільності. Водночас причинами конфліктів можуть бути взаємостосунки між здобувачами освіти (дружба, суперництво, романтичні стосунки, булінг як найрадикальніший та найнеприємніший вияв конфлікту тощо). Відсутність навичок соціальної комунікації та ефективного спілкування, невміння висловлювати свої думки, слухати й чути інших може спричиняти непорозуміння та конфлікти між учнями.

Часто конфлікти виникають між учнями одного класу (однієї академічної групи), ґрунтуючись на несумісності характерів, зіткненні різних думок щодо певних питань. Зокрема, часто причиною конфлікту може бути боротьба за лідерство, визнання, авторитет. Також причиною конфлікту можуть бути різноманітні образи й непорозуміння. Потреба захищати свою особливість, індивідуальність, сприяє формуванню в особистості таких якостей, як недовіра, підозрілість, закритість і замкнутість. Булінг шкодить усім здобувачам освіти, а не лише тим, над ким знущаються. Страждає дисципліна, загальна атмосфера в учнівському / студентському колективі, вони стають агресивними й некерованими (Профілактика деструктивної поведінки підлітків, 2022). Варто зауважити, що серед найважливіших чинників, які призводять до булінгу (цькування) в закладах освіти, визначають особистісні, сімейні, чинники середовища, ситуаційні та соціальні (Попередження насильства в закладах освіти, 2020).

Зазначимо, що однією із причин конфлікту часто є перша підліткова закоханість. Оскільки підлітки не мають досвіду побудови близьких, довірчих і взаємних стосунків, у цей період вони стають нервовими, вразливими, дратівливими й навіть агресивними. Відсутність відповідності особистих почуттів із реальністю може призвести до конфліктів, які потребують термінового вирішення.

Для конфлікту як способу взаємодії характерним є: його нерегулярність і випадковість (відсутністю злого умислу); баланс (рівність) сил між його учасниками, владний баланс (симетричні відносини), що характеризується

здатністю кожної зі сторін однаково впливати на процес конфлікту, відносною рівністю фізичних сил, соціально психологічної адаптованості, соціального статусу, стану здоров'я, ментального розвитку тощо; спостерігається розкаєння сторін конфлікту та спрямованість зусиль сторін конфлікту на його вирішення (Розбудова миру, 2016).

Булінг (цькування) може виходити далеко за межі самих окремих інцидентів. Цькування однолітків у закладі освіти може спричинити як короткострокові, так і довготривалі травми для жертв булінгу, включно з почуттям гніву, агресією, депресивними розладами та тривогами тощо. Також можливі серйозні короткострокові та довгострокові наслідки для агресорів (булерів), як-от порушення сну, тривожність, погана успішність та інше (Лях, Спіріна & Ковтун, 2023). Отже, розуміння причин виникнення конфліктів та булінгу серед здобувачів освіти є важливим кроком до попередження, профілактики та конструктивного їх вирішення в освітньому середовищі.

Для ефективної профілактики конфліктів варто використовувати різноманітні освітні програми, тренінги, медіацію, служби порозуміння, залучати батьків і громаду до цього процесу (Косьміна, Лютий, 2022). Освітні програми та тренінги відіграють ключову роль у попередженні й профілактиці конфліктів і допомагають здобувачам освіти отримати необхідні знання й навички ефективної соціальної комунікації, міжособистісного спілкування для вирішення конфліктних ситуацій. Тренінги з рольовими іграми, дискусіями, практичними вправами допомагають зрозуміти природу конфліктів, навчитися розпізнавати їхні ознаки, застосовувати ефективні стратегії щодо їх вирішення.

Отже, важливим завданням є профілактика конфліктів і запобігання та протидія булінгу (цькування), а саме: створення безпечного освітнього середовища, що передбачає психологічну та фізичну безпеку учасників освітнього процесу; визначення стану, причин і передумов поширення булінгу (цькування); підвищення рівня поінформованості учасників освітнього процесу про булінг

(цькування); формування в учасників нетерпимого ставлення до насильницьких моделей поведінки, усвідомлення булінгу (цькування) як порушення прав людини; заохочення всіх учасників освітнього процесу до активного сприяння запобігання булінгу (цькування) (Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти, 2019).

Програми із соціально-емоційного навчання передбачають отримання, засвоєння й передачу знань щодо саморегуляції, емпатії, соціальної свідомості та спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, управління емоціями, налагодження позитивних взаємостосунків, вирішення конфліктів.

Медіація є позасудовою добровільною, конфіденційною, структурованою процедурою, під час якої конфліктуючі сторони за допомогою медіатора намагаються врегулювати конфлікт шляхом переговорів (Про медіацію, 2022). Вона має вагомий потенціал для освітньої, виховної та соціальної сфери. Медіатор допомагає знаходити рішення, які влаштовують усіх учасників конфлікту. Водночас відповідальність за прийняті рішення повністю лежить на конфліктуючих сторонах. Медіатор зберігає нейтралітет, неупередженість щодо учасників, обговорюваного питання, результату, він лише організовує і спрямовує процес (Лях, Спіріна, 2015). Для медіатора прояв нейтралітету й неупередженості є найважливішим і найскладнішим завданням, адже обидві конфліктуючі сторони, використовуючи для маніпулятивні прийоми намагаються повернути медіатора на свій бік.

Служби порозуміння закладу освіти – це команда підготовлених старшокласників (медіаторів), які пройшли навчання за відповідною освітньою програмою, розділяють цінності відновного підходу. Вони, використовуючи відновні практики, допомагають своїм одноліткам вирішувати конфлікти мирним шляхом і працюють над формуванням безпечної атмосфери в навчальному закладі (Вирішення конфліктів мирним шляхом, 2024). Подібні служби мають створюватись і в закладах вищої освіти.

Конфліктні ситуації в закладі освіти виникають на різних рівнях взаємодії, а з вимушеним запровадженням дистанційної або змішаної форми навчання набувають ще більшої актуальності серед здобувачів освіти, педагогічних працівників, батьків тощо. Зазвичай способи вирішення цих конфліктів базуються на дисциплінарному підході, який передбачає призначення винного (Харківська, 2024).

Важливим аспектом створення підтримуючого та безпечного освітнього середовища для здобувачів освіти є залучення батьків і громади до процесу профілактики конфліктів. Заклади освіти можуть організувати семінари, вебінари, тренінги для батьків, де обговорюватимуться методи виховання, ефективної комунікації, профілактики й вирішення конфліктів. Важливо, щоб батьки розуміли, як вони можуть підтримати своїх дітей у навчанні та допомагати їм розвивати необхідні соціальні навички. Якщо говорити про профілактику конфліктної поведінки серед учасників освітнього процесу та протидії булінгу, то важливо відзначити, що пряме покарання кривдників не завжди є найефективнішим методом протидії цим явищам. Одним із найефективніших способів для закладів освіти запобігати булінгу та конфліктам є запровадження профілактичних заходів, навчання батьків і викладачів і створення позитивного освітнього середовища (Бондар, 2023).

Науковці С. Гарькавець, Л. Волченко зазначають, що вирішення конфліктів серед здобувачів освіти залежить від розуміння учасниками соціальної ситуації як конфліктної, психосоціальних складників, які зумовлюють внутрішню позицію конфлікту (мотиви, реальні інтереси, цінності), усвідомлення причин конфліктної ситуації, здатності до свідомого контролю емоційних станів, сформованої конфліктологічної компетентності (усвідомлення ключових цінностей, що взаємодіють у конфлікті, здатність конструктивно змінювати конфліктну ситуацію) (Гарькавець, Волченко, 2020). Водночас конфліктологічна компетентність передбачає здатність управляти конфліктами та впливати на опонентів, передбачати їх появу, розвиток конфліктного

протистояння й поведінку учасників конфлікту.

Для конструктивного спілкування в конфлікті важливо організувати довірливу, безпечну атмосферу й налаштуватися на ефективну взаємодію. Якщо в міжособистісному конфлікті переважають негативні тенденції (образи, підозри, недовіра, ворожість, агресія) й опоненти не прагнуть вести діалог, домовлятися, шукати компроміс, то на початкових етапах врегулювання конфлікту потрібно використовувати «непрямі» методи врегулювання конфлікту: метод «виходу відчуттів», метод «позитивного ставлення до особистості», метод втручання «авторитетної третьої особи»; прийом «гола агресія», прийом «примусового слухання опонента», обмін позиціями, розширення духовного горизонту тих, хто сперечається.

Виокремлюють п'ять ключових стратегій вирішення конфлікту, а саме: суперництво, пристосування, відхід, співпраця, компроміс (Трофименко, Константинова, 2020), які доцільно застосовувати у закладах освіти.

Конфлікти серед здобувачів освіти можуть мати наслідки (освітні, психоемоційні, соціокультурні), що впливають на різні сфери їхньої життєдіяльності. Через них вони втрачають інтерес до навчання, мають проблеми з концентрацією уваги, що призводить до зниження академічних результатів. Через те що психологічні й емоційні наслідки конфліктів впливають на загальний стан здобувачів освіти, їхнє самопочуття, вони є одними з найбільш серйозних і небезпечних. Постійно перебуваючи в конфліктній ситуації, здобувачі освіти можуть відчувати зниження самооцінки, що негативно впливає на психоемоційне здоров'я, викликаючи відчуття неспокою й емоційного напруження. Це може призвести до розвитку депресії та психічних розладів, що потребує втручання фахівців і лікування.

Висновки. Профілактика конфліктів, булінгу серед здобувачів освіти потребує консолідації зусиль і програмного підходу, врахування психофізіологічних особливостей здобувачів освіти, факторів, що спричиняють

їх. Ефективна протидія конфліктам, булінгу передбачає розроблення внутрішніх нормативних документів, які будуть врегулювати відповідальність за їх вчинення в закладі освіти; інтерактивні форми та методи роботи, які спрямовані на профілактику конфліктної поведінки, булінгу в закладі загальної освіти та створення системного підходу для формування ненасильницького освітнього середовища. Є нагальна потреба у впровадженні та розвитку відновного підходу в закладах освіти як інструменту створення комфортного освітнього середовища та забезпечення рівного доступу до освіти.

Література

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/>
2. Бондар В., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 2. С. 3–11. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1>
3. Бондар В. Зарубіжний досвід профілактики булінгу. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 5. С. 3–11. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5>
4. Будемо майбутнє разом: програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді : навчально-методичний посібник / Л. Зуб, Т. Лях, Л. Мельник та ін. ; за ред. Т. Журавель, М. Снітко. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2016. 298 с.
5. Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації однолітків : навчально-методичний посібник / В. Андрєєнкова, К. Левченко, М. Матвійчук, М. Мотиліук. Київ : Агентство «Україна», 2024.
6. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення : навчально-методичний посібник / С. Гарькавець, Л. Волченко. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 91 с.
7. Косміна М., Лютий В. Програми шкільної медіації в Україні. *Grail of Science*. 2022. Вип. 22. С. 77–81. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.25.11.2022.12>
8. Лях Т. Л., Спіріна Т. П. Медіація як соціальна технологія посередництва у конфліктних ситуаціях. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 2 (291). Ч. 1. С. 52–60.
9. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2019. № 5. Ст. 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення: 05.03.2023).
10. Про медіацію : Закон України, документ № 1875-IX, чинний, поточна редакція від 16.11.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-IX#Text> (дата звернення: 25.07.2024).
11. Профілактика деструктивної поведінки підлітків : навч.-метод. посіб. / Т. Журавель та ін. ; ред.: Т. Журавель, Ю. Удовенко. Київ : Вид-во ФОП Буря О. Д., 2022. 144 с. (дата звернення: 12.07.2022).
12. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навчально-методичний посібник / упорядники: В. Л. Андрєєнкова, К. В. Черепаха, Н. В. Лунченко. Київ : Стеценко В. В., 2016. 192 с.
13. Spirina T. P., Lyakh T. L., Popova A. O. Social prevention of teenage bullying. *Modern Tehnologies of Society Development: Collective Scientific Monograph*. Poland: The Academy of Management and Administration in Opole, 2019. P. 82–95.
14. Трофіменко А. В., Константинова Ю. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навчальний посібник. Маріуполь : МДУ, 2020. 375 с.
15. Харківська Т. Відновні практики як засіб профілактики та подолання деструктивних конфліктів у закладі освіти. *Humanitas*. 2024. № 5. С. 111–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.14> (дата звернення: 15.08.2024).

References

1. Denysiuk, O., Dulia, A., Vainola, R., Epel, O., Zhukov, V., Karpenko, O., Klishevych, N., Kotelevets, A., Lekholetova, M., Liutyi, V., Liakh, T., Ostrolutska, L., Petrochko, Zh., Sapiha, S., Sylantieva, I., Spirina, T., Sulitskiy, V., Faidiuk, O., & Shved, O. (2023). Aktualni pytannia sotsialnoi roboty [Current issues of social work]. Eds. O. Epel, T. Liakh, I. Sylantieva. RIK-U. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/> [in Ukrainian].
2. Bondar, V., Liakh, T., & Nokhrina, I. (2023). Systemnyi pidkhid do profilaktyky bulinhu v zakladi zahalnoi serednoi osvity [Systematic approach to the prevention of bullying in institutions of general secondary education]. *Vvichlyvist – Humanitas*, 2, 3–11. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1> [in Ukrainian].

3. Bondar, V. (2023). Zarubizhyy dosvid profilaktyky bulinhu [Foreign experience of bullying prevention]. *Vvichlyvist – Humanitas*, 5, 3–11. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5> [in Ukrainian].
4. Zub, L., Liakh, T., & Melnyk, L. (2016). Buduyemo maybutnye razom: prohrama profilaktyky konfliktiv ta pravoporushen sered uchnivskoyi molodi [Building the future together: the program for the prevention of conflicts and offenses among schoolchildren]. Eds. T. Zhuravel, M. Snitko. Kyiv: Obnova Kompany [in Ukrainian].
5. Andrieienkova, V., Melnychuk, V., Levchenko, K., & Motylyuk, M. (2024). Vyrishuvaty konflikty myrnym shlyakhom. Bazovi navychky mediatsiyi [Resolving conflicts peacefully. Basic Peer Mediation Skills]. Kyiv: Ahentstvo “Ukraina” [in Ukrainian].
6. Garkavez, S., & Volchenko, L. (2020). Konflikty v osvithomu seredovyshchi: diahnostryka ta praktyka vyrishennya [Conflicts in the educational environment: diagnosis and practice of resolution]. Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].
7. Kosmina, M. M., & Lyutyu, V. P. (2022). Prohramy shkilnoyi mediatsiyi v Ukrayini [Programs of school mediation in Ukraine]. *Visnyk International Scientific Journal*, 22, 77–81. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.25.11.2022.12> [in Ukrainian].
8. Liakh, T., & Spirina, T. (2015). Mediation as a social technology of mediation in conflict situations [Mediatsiya yak sotsialna tekhnolohiya poserednytstva u konfliktnykh sytuatsiyakh]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Series: Pedagogical Sciences*, 2(291), 1, 52–60 [in Ukrainian].
9. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvanniu): Zakon Ukrainy vid 18.12.2018 № 2657-VIII [Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying: Law of Ukraine dated December 18, 2018, No. 2657-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 5, p. 33 [in Ukrainian].
10. Pro mediatsiiu [About mediation]. *Ofitsiinyi vebportal parlamentu Ukrainy*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-IX> (Last accessed: 16.08.2024) [in Ukrainian].
11. Zhuravel, T., Ivaniuk, I., Lekholetova, M., Liutyi, V., Liakh, T., Pashko, N., Soloiova, V., Sorokina, O., Spirina, T., Sulitskyi, V., Udovenko, Yu., Chuiko, O., Shved, O., & Yankovets, V. (2022). Profilaktyka destruktivnoi povedinky pidlitkiv [Prevention of Destructive Behavior in Adolescents]. Eds. T. Zhuravel, Yu. Udovenko. Vyd-vo FOP Buria O. D. [in Ukrainian].
12. Rozbudova myru. Profilaktyka i vyrishennia konfliktu z vykorystanniam mediatsii: sotsialno-pedahohichni aspekt [Peacebuilding. prevention and resolution of conflict using mediation: social-pedagogical aspect]. (2016). Kyiv: FOP Stetsenko V. V. [in Ukrainian].
13. Spirina, T. P., Lyakh, T. L., & Popova, A. O. (2019). Social prevention of teenage bullying. *Modern Tehnologies of Society Development: Collective Scientific Monograph*. P. 82–95. Poland: The Academy of Management and Administration in Opole.
14. Trofimenko, A., & Konstantinova, Y. (2020). Konfliktolohiya ta teoriya perehovoriv [Conflictology and the theory of negotiations]. Mariupol [in Ukrainian].
15. Kharkivska, T. (2023). Vidnovni praktyky yak zasib profilaktyky ta podolannia destruktivnykh konfliktiv [Restorative practices as a means of preventing and overcoming destructive conflicts]. *Vvichlyvist – Humanitas*, 5, 111–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.14>

Карпенко О. Г., Лях Т. Л., Спіріна Т. П. Особливості профілактики булінгу та вирішення конфліктів серед здобувачів освіти

У закладах освіти здобувачі освіти часто стикаються з різноманітними викликами та складнощами, які можуть призвести до конфліктних ситуацій. Оскільки профілактика конфліктів сприяє створенню здорового та безпечного освітнього середовища, де кожен здобувач освіти може всебічно розвиватися й досягати успіхів, вона є надзвичайно важливою, актуальною темою для обговорення.

Конфлікти та булінг є невід’ємною частиною взаємодії у будь-якому соціальному середовищі, включно з освітніми закладами. Вони мають значний вплив на психологічний комфорт здобувачів освіти, їхню успішність і загальний клімат у закладі освіти. Аналіз цих явищ з позиції соціальної психології дає змогу краще зрозуміти причини їх виникнення та знайти ефективні шляхи профілактики.

У статті окреслено особливості булінгу й конфліктів у закладах освіти та зазначено методи і ключові стратегії вирішення конфлікту, як-от: суперництво, пристосування, відхід, співпраця, компроміс; прийоми профілактики конфліктів серед здобувачів освіти, які можуть бути використані для їх ефективного вирішення.

Також актуалізовано проблему булінгу в закладах освіти. Проаналізовано основні причини булінгу та конфлікту в закладах освіти й окреслено розмежування цих проявів.

Встановлено, що соціально-психологічний аналіз булінгу та конфліктів фокусується на таких механізмах, як групова динаміка, соціальна ідентичність, стереотипи та соціальні норми. Часто конфлікти виникають між здобувачами освіти (однокласниками / однокласницями), ґрунтуючись на несумісності характерів, зіткненні різних думок щодо певних питань. Зокрема, часто причиною конфлікту є боротьба за лідерство й авторитет у середовищі однолітків. Також причиною конфлікту серед здобувачів освіти є різноманітні образи й непорозуміння. Розуміння цих причин є ключовим кроком до ефективної профілактики та вирішення конфліктів в освітньому середовищі. Наслідком невирішених конфліктів може бути зниження академічної успішності, психологічний стрес, погіршення взаємовідносин між здобувачами освіти, їхнього емоційного стану та збільшення випадків булінгу.

Ключові слова: конфлікт, профілактика конфліктів, булінг, насильницька поведінка, здобувачі освіти, медіація, профілактика булінгу, заклад освіти, стратегії профілактики, учні, учнівська молодь, студенти.

Karpenko O. H., Liakh T. L., Spirina T. P. Features of Bullying Prevention and Conflict Resolution Among Education Seekers

In educational institutions, education seekers frequently encounter various challenges and difficulties that can escalate into conflict situations. Conflict prevention plays a crucial role in fostering a healthy and safe educational environment, allowing every student to thrive and achieve success. This makes it an essential and timely topic for discussion.

Conflicts and bullying are intrinsic aspects of interactions within any social setting, including educational institutions. These issues significantly affect education seekers' psychological well-being, academic performance, and the overall atmosphere of the educational institution. Analyzing these phenomena through the lens of social psychology helps to understand their root causes and discover effective prevention methods.

The article examines the characteristics of bullying and conflicts in educational settings and introduces methods and key strategies for conflict resolution, such as competition, accommodation, withdrawal, collaboration, and compromise. It also highlights conflict prevention techniques for students that can be utilized for effective conflict management.

Furthermore, the article emphasizes the issue of bullying in educational institutions, analyzing its primary causes and differentiating it from other forms of conflict.

The socio-psychological analysis of bullying and conflicts focuses on mechanisms like group dynamics, social identity, stereotypes, and social norms. Conflicts often emerge among education seekers (classmates or group mates) due to personality clashes and differing opinions on various issues. Common causes include struggles for leadership and authority among peers, as well as insults and misunderstandings. Understanding these causes is a critical step toward effective conflict prevention and resolution in the educational environment. Unresolved conflicts can lead to decreased academic performance, psychological stress, strained relationships among students, deteriorating emotional states, and increased bullying incidents.

Key words: conflict, conflict prevention, bullying, violent behavior, education seekers, mediation, bullying prevention, educational institution, prevention strategies, pupils, youth, students.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 37.013.42

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-44-54

Курило Віталій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор,
перший проректор
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
donluga@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2471-3358>

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор,
ректор
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
karaman.olena.lnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

БЕЗПЕКА ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ТА ЙОГО РОЛЬ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ ВІЙНИ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ¹

Постановка проблеми. В умовах сучасної війни РФ проти України, що уявляє собою передусім поєднання збройного насилля й інформаційної агресії, у науковому й суспільному просторі, свідомості людей кристалізується таке поняття, як «громадянське суспільство», спостерігається зростання ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки, цілісності, суверенітету та незалежності країни як держави.

А тому з розвитком безпекової проблематики в Україні значно актуалізується питання з'ясування сутності понять «громадянське суспільство», «безпека громадянського суспільства», а також ролі самого громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки в умовах війни РФ проти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У попередніх публікаціях із безпекової проблеми нами було обґрунтовано сутність

і структуру поняття «безпека» в глобальному, національному й індивідуально-особистісному рівнях (Курило & Караман, 2023); визначено поняття національної безпеки в сукупності трьох складників – безпека держави, безпека суспільства, безпека людини (особистості); розкрито поняття безпека суспільства (суспільна безпека) як складника національної безпеки країни, що полягає у здатності суспільства як історично зумовленої спільності людей до сталого розвитку із збереженням цілісності, суб'єктності, ідентичності в умовах мінливості, нестабільності, зовнішніх і внутрішніх загроз (Курило & Караман, 2024).

Останнім часом у межах дослідження проблеми суспільної безпеки з'являються наукові праці, присвячені розкриттю питання безпеки громадянського суспільства, таких учених як С. Дроботов, Г. Мелеганіч, О. Мітенко, Р. Мошинський, В. Найда, Ю. Опалько, В. Погорілко, Н. Стучинська, Ю. Тодика, І. Слюсарчук, О. Шкурупій, Л. Юрженко, Н. Ярмиш та ін.

¹ Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на сході України».

Маючи наукове підґрунтя, усе ж таки залишаються малодослідженими питання із з'ясування сутності поняття безпеки громадянського суспільства та ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки в умовах довготривалої війни РФ проти України, починаючи з 2014 року.

Тому метою нашої наукової розвідки є, по-перше, розкрити сутність феномену безпеки громадянського суспільства, а, по-друге, розкрити роль громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки України.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з метою з'ясування сутності понять «громадянське суспільство», «безпека громадянського суспільства»; спостереження, прогнозування для визначення ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки в умовах війни РФ проти України.

Виклад основного матеріалу. Виконуючи першу цільову установку статті щодо розкриття сутності феномену «безпека громадянського суспільства», на наш погляд, передусім треба з'ясувати значення базового поняття – «суспільство» з тим, щоб потім установити співвідношення та специфіку двох понять – «суспільство» і «громадянське суспільство».

Отже, базовим для визначення поняття «громадянське суспільство» є термін «суспільство». Не вдаючись до глибокого аналізу поняття суспільства в міждисциплінарному дискурсі, відзначимо, що в соціології (науці про суспільство та процеси, які в ньому протікають) у найбільш узагальненому вигляді воно тлумачиться як соціальна організація людей, сукупність історично обумовлених зв'язків і взаємодій між людьми в процесі їх життєдіяльності; сукупність людей, об'єднаних певними відносинами, обумовленими історично змінним способом виробництва матеріальних і духовних благ; «спосіб» організації соціальних зв'язків і соціальної взаємодії, що забезпечує задоволення всіх основних потреб людей; *соціальна система*, основними елементами якого є люди, їх зв'язки, взаємодія і відносини (Суспільство. Тлумачний словник, 2024; Суспільство. Словник української мови, 2024).

Розглядаючи суспільство як соціальну систему, ми використовуємо системний підхід до досліджуваного явища, що передбачає, по-перше, його дослідження як цілісної множини компонентів у сукупності відношень і зв'язків між ними, по-друге, його перевірка на володіння певними властивостями систем – цілісність, структурність, цілеспрямованість, доцільність, емерджентність, ієрархічність, динамічність, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, синергійність, життєздатність та ін. (Караман, 2013, с. 226–230).

Щодо предмета нашої наукової розвідки, то в умовах війни, нестабільності й невизначеності стану українського суспільства на перший план висуваються такі основоположні властивості системи, як цілісність, структурність, стійкість, життєздатність для його збереження в умовах воєнного стану та сталого й інноваційного розвитку в повоєнний час.

Сучасні погляди на суспільство як соціальну систему в постіндустріальну епоху, особливості соціальної структури (соціальні класи / групи) в умовах постіндустріальних соціальних суперечностей, шляхи упередження дестабілізаційних наслідків протистояння різних соціальних груп розкривають у своїх працях О. Шкурупій, Л. Юрженко та ін.

Дослідники відзначають, що у XXI столітті, в умовах четвертої наукової революції, постіндустріального, інформаційного суспільства та широкого використання у виробничому секторі інформаційно-інтелектуального ресурсу приватна власність на засоби виробництва поступово поступається місцем особистій власності на володіння знаннями, високим рівнем освіченості, що, зі свого боку, також породжує нові знання й сучасні технології, спрямовані на розвиток матеріальної та духовної культури суспільства. Наразі саме ці параметри визначають соціальний статус людини. Визначальним фактором такого явища, як соціальна нерівність, стає доступ до освіти, можливість розвитку й самореалізації особистості. Тобто важливим є суб'єктивний фактор, який проявляється у здатності людини до навчання, розвитку, самореалізації. Людина

насамперед сама формує свої продуктивні якості, які в подальшому дають їй можливість претендувати на певний соціальний статус і певну класову належність. Отже, здібності людини, її інтелектуальний ресурс, здатність до творчості як основного виду діяльності в постіндустріальному суспільстві стають основними критеріями належності до певного класу (Юрженко, 2005; Шкурупій, 2007).

Тому, на наш погляд, саме в постіндустріальному суспільстві, за умови його сталого й демократичного розвитку, створюються найбільш сприятливі умови для розвитку громадянського суспільства як своєрідного соціального простору, який становлять вільні, автономні особистості-громадяни з високим рівнем соціального, інтелектуального, психологічного розвитку та ступенем внутрішньої свободи, які, взаємодіючи як автономні суб'єкти, утворюють складну, багаторівневу систему громадянських зав'язків і взаємозалежностей і творять власне соціальне життя та власне суспільство без втручання держави.

Отже, використовуючи системний підхід до таких явищ, як «суспільство», «громадянське суспільство», можна констатувати, що вони співвідносяться як ціле і частина, загальне і конкретне. Поняття суспільства ширше за поняття громадянського суспільства: громадянське суспільство є підсистемою системи більш високого порядку – суспільства й об'єднує ту його частину, яка має високий рівень соціальної самоорганізації, суб'єктності, активності та впливу на демократичний вектор розвитку країни.

З'ясувавши співвідношення понять «суспільство» і «громадянське суспільство», розкриємо сутність і структуру громадянського суспільства в контексті національної безпеки, як це передбачено метою статті.

Так, І. Слюсарчук та О. Мітенко, досліджуючи роль громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки України, наводять декілька сучасних визначень громадянського суспільства: «*громадянське суспільство* – це суспільство з розвиненими економічними, політичними, духовними та іншими відносинами і зв'язками, яке взаємодіє

з державою та функціонує на засадах демократії і права. Побудова громадянського суспільства є метою суспільного розвитку, засобом всебічного забезпечення інтересів, прав та свобод людини і громадянина» (Юридична енциклопедія, Великий енциклопедичний юридичний словник); «*громадянське суспільство* – це система самостійних і незалежних від держави суспільних інститутів і відносин, що забезпечують умови для реалізації приватних інтересів і потреб індивідів і колективів, для життєдіяльності соціальної й духовної сфер, їх відтворення та передачі від покоління до покоління» (Ю. Тодика); «*громадянське суспільство* – це соціально неоднорідне, структуроване (стратифіковане) суспільство, що є відносно незалежним від держави. Основною рисою такого суспільства є те, що його члени – вільні і рівноправні люди, кожному з яких держава забезпечує юридичні можливості бути власником та брати активну і всебічну участь у політичному житті» (В. Погорілко). Отже, роблять висновок дослідники, *громадянське суспільство* – це сукупність самостійних і незалежних від держави суспільних інститутів і відносин, що виконують такі функції: вираження думки й волі народу, налагодження діалогу між населенням та органами державної влади; захист інтересів, прав і свобод громадян; формування цілей і шляхів їх досягнення; аналіз наявних проблем і можливих шляхів їх вирішення. До провідних інститутів громадянського суспільства вчені відносять: добровільні громадські організації та громадські рухи, політичні партії на перших стадіях свого формування (до здійснення владних повноважень), незалежні засоби масової інформації як джерело громадської думки, вибори та референдуми як механізм реалізації демократії та виявлення громадської думки, залежні від громадськості елементи судової та правоохоронної системи (суди присяжних, народні міліцейські загони тощо) (Слюсарчук & Мітенко, 2021).

Щодо структури громадянського суспільства, то найбільш оптимальною для нашої розвідки є класифікація інститутів громадянського суспільства за ознакою «зв'язки

і взаємовідносини інститутів громадянського суспільства з державою», розроблена К. Постол. Вона містить інститути громадянського суспільства, які взаємодіють з державою у сферах:

– економічних відносин (торгово-промислові палати, об'єднання підприємців, кредитні спілки, незалежні експерти);

– соціально-трудових відносин (об'єднання роботодавців, товаровиробників, професійні союзи, творчі спілки);

– соціальної політики та надання соціальних послуг (благодійні організації, волонтерські рухи);

– захисту прав та інтересів громадян (союзи та об'єднання споживачів, асоціації та об'єднання адвокатів і юристів, юридичні клініки);

– освітньої політики (асоціації ректорів ЗВО, органи студентського самоврядування, асоціації аспірантів, піклувальні ради);

– молодіжної та гендерної політики (молодіжні та дитячі громадські організації, жіночі рухи);

– конституційного права громадян на свободу совісті та віросповідання (релігійні організації та їх об'єднання);

– патріотичних і національних мотивів (об'єднання ветеранів, козацькі організації, антивоєнні рухи, патріотичні об'єднання);

– спортивного руху (спортивні товариства, федерації, клуби);

– захисту екологічних прав та інтересів громадян (екологічні громадські організації, рухи);

– захисту культурних прав громадян (аматорські об'єднання, культурологічні товариства);

– інформаційного простору (недержавні засоби масової інформації, об'єднання журналістів);

– захисту прав громадян місцевого значення (товариства співвласників житла, житлові кооперативи, інші територіальні органи самоорганізації населення).

Узагальнюючи викладений вище матеріал в розрізі українських реалій, зазначимо, що *громадянське суспільство – це найбільш*

прогресивна частина суспільства в сукупності самостійних і незалежних від держави громадян, суспільних інститутів і відносин, яка, взаємодіючи з державою на партнерських засадах, забезпечує умови для успішної реалізації і самореалізації інтересів, потреб, потенціалів, прав, свобод громадян та інститутів громадянського суспільства на основі загальнолюдських і європейських цінностей.

Другим цільовим компонентом нашої наукової розвідки є з'ясування поняття «безпека громадянського суспільства» та ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки в умовах війни РФ проти України.

Так, дослідниця проблеми безпеки громадянського суспільства Г. Мелеганич зазначає, що в українському законодавстві з питань національної безпеки ні термін «суспільна безпека» («безпека суспільства»), ні поняття «безпека громадянського суспільства» не застосовуються. Сучасне українське законодавство надає лише трактування поняття «громадська безпека – захищеність життєво важливих для суспільства та особи інтересів, прав і свобод людини і громадянина від протиправних посягань, надзвичайних ситуацій, які створюють загрозу спричинення шкоди життю, здоров'ю та майну значної кількості осіб» (Про затвердження Порядку проведення огляду громадської безпеки та цивільного захисту Міністерством внутрішніх справ, 2019). Тобто в законодавстві йдеться про безпеку, яку повинні забезпечити силові структури.

Тому, за думною Г. Мелеганич, перспективною видається ідея О. Корнієвського про застосування нового постмодерного підходу експертів недержавних аналітичних структур до з'ясування сутності концепту суспільної безпеки (безпеки суспільства або соціальної безпеки), до фокуса якого потраплять такі фактори, як згуртованість (організованість) та ідентичність суспільства, що визначають його здатність відповідати на численні виклики сучасного світу (Мелеганич, 2019).

Проте, усе ж таки, в українському безпечовому законодавстві є підґрунтя, на яке можна

спиратися в правовому полі досліджуваного явища. Зокрема, Закон України «Про національну безпеку України» до сектору безпеки і оборони крім системи органів державної влади, Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, правоохоронних та розвідувальних органів, відносить також *громадян та громадські об'єднання, які добровільно беруть участь у забезпеченні національної безпеки України.*

Ст. 29 цього Закону також передбачає розробку й реалізацію Стратегії громадської безпеки та цивільного захисту України, яка повинна визначати загрози національній безпеці у сферах громадської безпеки та цивільного захисту та шляхи досягнення цілей і реалізації пріоритетів державної політики у цих сферах (Про національну безпеку України, 2018).

Керуючись цією статтею, Міністерство внутрішніх справ України вже розробило проєкт Стратегії громадської безпеки та цивільного захисту України (від 29.06.2021), яка визначає напрями державної політики щодо захисту прав і свобод людини та громадянина, інтересів суспільства та держави від загроз у сферах громадської безпеки та цивільного захисту, а також цілі, пріоритети й очікувані результати їх досягнення.

Пріоритетами національних інтересів у сфері громадської безпеки та цивільного захисту Стратегія визначає такі:

– утвердження конституційного імперативу щодо розгляду людини, її життя і здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки як найвищої соціальної цінності в Україні;

– розбудова України як безпечної держави, де визнається і діє принцип верховенства права, держава захищає громадян і суспільство;

– послідовна реалізація системних підходів у сфері громадської безпеки та цивільного захисту;

– інтеграція України в європейський та євроатлантичний безпековий простір (Стратегія громадської безпеки та цивільного захисту України, 2021).

Також в Україні діє Порядок проведення огляду громадської безпеки та цивільного захисту Міністерством внутрішніх справ, затверджений постановою КМУ від 22.05.2019 № 507 (у редакції від 18.07.2024 № 729), відповідно до якого *громадська безпека і порядок* – це захищеність життєво важливих для суспільства та особи інтересів, прав і свобод людини і громадянина, забезпечення яких є пріоритетним завданням діяльності сил безпеки, інших державних органів, органів місцевого самоврядування, їх посадових осіб та громадськості, які здійснюють узгоджені заходи щодо реалізації і захисту національних інтересів від впливу загроз (Про затвердження Порядку проведення огляду громадської безпеки та цивільного захисту Міністерством внутрішніх справ, 2019).

За визначенням Н. Ярмиша *«громадська безпека* – це багаторівневий, різноспрямований, динамічний феномен, який відображає функціонально спроможні параметри діяльності системи спеціалізованих суб'єктів захисту населення від загроз... а також *стан суспільного та особистого спокою*, що ґрунтується на рівновазі між існуючими і потенційними загрозами та наявним і можливим станом захисту від них, за якого забезпечується нормальний прогресивний розвиток соціальних груп і населення держави в цілому, реалізація людського потенціалу» (Ярмиш, 2015).

Отже, на основі наведеного вище теоретичного матеріалу можна зробити висновок, що *безпека громадянського суспільства – це здатність громадян та інститутів громадянського суспільства в партнерстві з державою підтримувати стан задоволеності від реалізації і самореалізації власних інтересів, потреб, потенціалів, прав, свобод на основі загальнолюдських і європейських цінностей в умовах мінливості, нестабільності, зовнішніх і внутрішніх загроз.*

Щодо здатності громадянського суспільства до забезпечення національної безпеки, то у своїй статті С. Дроботов зазначає, що громадянське суспільство спроможне стати тим додатковим потенціалом, у якому органи

державної влади зможуть знайти необхідні інструменти та механізми для підвищення рівня забезпеченості національної безпеки, оскільки: по-перше, громадянське суспільство характеризує не все населення держави, а певну його частину яка відрізняється високим рівнем політичної і правової культури й активно суспільною позицією; по-друге, громадянське суспільство є провідником системи цивілізаційних цінностей всієї нації, тобто воно контролює дотримання державою тих гарантій основоположних прав і свобод людини і громадянина, які є беззаперечним здобутком будь-якого демократичного суспільства; по-третє, громадянське суспільство здатне ефективно виявляти та реагувати на будь-які прояви ризиків національної безпеки, які мають внутрішньодержавне походження, до прикладу, мінімізувати деформації однорідності суспільства, поширення негативних тенденцій розшарування та соціальної нерівності (Дроботов, 2019).

За висновками В. Найди, сталою тенденцією воєнних років залишається зростання кількості офіційно зареєстрованих громадських об'єднань, значна частина яких зміцнює обороноздатність держави. До них належать новостворені незалежні аналітичні центри, науково-технічні товариства, об'єднання ветеранів війни, оборонно-спортивні товариства, оздоровчі та фізкультурно-спортивні об'єднання, козацькі об'єднання, молодіжні патріотичні організації тощо. Вони активно долучаються до оновлення нормативних документів державної політики у сфері забезпечення безпеки, фінансово та матеріально підтримують Збройні Сили України й інші збройні формування, беруть участь в організації та проведенні військової підготовки, військово-патріотичного виховання молоді, організовують і проводять масові мирні акції, спрямовані на суспільно-політичну консолідацію, засудження війни й агресора, протидію російській пропаганді й об'єктивне інформування світової громадськості, співпрацюють з органами державної влади щодо протидії та припинення діяльності організацій антидержавного спрямування (Найда, 2017).

Таку ж тенденцію визначає і Г. Мелеганіч, яка безпеку громадянського суспільства також розглядає в контексті суспільної безпеки (безпеки суспільства) як одну з найважливіших умов існування та розвитку громадянського суспільства в сукупності відносин між людьми, що складаються у процесі їх спільної діяльності.

Дослідниця зазначає, що останнім часом в Україні збільшується кількість ініціатив, спрямованих на створення безпечного середовища. Отже, у суспільстві з'являється розуміння спільної відповідальності за якість життя. Представники громадянського суспільства об'єднуються з органами влади різного рівня, іншими державними структурами, створюють команди та працюють над проєктами, які покликані змінити безпекову ситуацію на конкретній території (Мелеганіч, 2019).

І хоча, як зазначалося вище, громадянське суспільство є незалежним від держави, воно є фокусом діяльності самої держави, яка і є гарантом його демократичного, правового, сталого та прогресивного розвитку. А отже, громадянське суспільство й держава виступають партнерами в забезпеченні існування української політичної нації, у тому числі її безпеки в умовах зовнішніх і внутрішніх загроз. Підтвердженням цієї тези є приклад згуртування українського громадянського суспільства та його значний внесок у боротьбу з російським агресором, починаючи з 2014 року. Різні інститути громадянського суспільства (волонтерські, громадські організації, ЗМІ) об'єдналися заради збереження української нації та забезпечення безпеки держави, суспільства і громадян. І сьогодні вже нікому не треба доводити той факт, що без громадянського суспільства неможливо повною мірою забезпечити національну безпеку країни. Про це свідчать і результати соціологічного опитування «Оцінка ситуації в країні, довіра до соціальних інститутів, політиків, посадовців та громадських діячів, ставлення до виборів, віра в перемогу» (червень 2024 р.), що проводилося соціологічною службою Центру Разумкова з 6 по 12 червня

2024 р. Так, за критерієм «Оцінка довіри до інститутів суспільства», найбільш високі показники довіри отримали такі інституції: Збройні Сили України (82,3%), волонтерські організації (67,3%), добровольчі батальйони (66,4%). Значний рівень довіри отримали і громадські організації (25,2%). Отже, високий рівень довіри громадян до інститутів громадянського суспільства в умовах війни РФ проти України спостерігається уже протягом 10 років, що свідчить про їх значний внесок у забезпечення безпеки нації (Оцінка ситуації в країні, довіра до соціальних інститутів, політиків, посадовців та громадських діячів, ставлення до виборів, віра в перемогу, 2024). І початок переговорів щодо вступу України до ЄС, що розпочався 25 червня 2024 року в Люксембурзі, є свідченням того, що в Україні вже певною мірою сформовано громадянське суспільство і в партнерстві з державою вона має шанс стати європейською країною.

На жаль, в українському суспільстві до 2014 р. не були достатньо сформовані цінності й досвід побудови громадянського суспільства в класичному його розумінні. Заважала радянська спадщина, вплив тоталітарної держави-сусіда, стереотипи, негативні прояви в українському суспільстві, несумісні з таким прогресивними європейськими цінностями, як свобода, незалежність, суверенність, демократія, верховенство права.

Революція гідності 2013 року, довготривала війна РФ проти України, починаючи з 2014 року, стала поштовхом для формування єдиної політичної нації, складником якої є сильне й згуртоване громадянське суспільство. Громадянське суспільство стало не тільки лідером створення демократичної і правової держави, а й активним суб'єктом забезпечення національної безпеки країни. Цьому сприяє і невпинний рух України до членства в ЄС і НАТО, які вимагають від України інтеграції до прогресивної європейської і світової спільноти на основі спільних цінностей і конкретних дій.

Отже, громадянське суспільство є не лише провідником реформ в українській державі на шляху до євроінтеграції, а й активним

суб'єктом створення безпечного середовища на рівні громади, регіону, країни з метою забезпечення безпеки й успішного розвитку як усього суспільства, так і кожного громадянина як особистості. На наш погляд, безпека громадянського суспільства – це створення умов державою і суспільством не тільки для безпеки життя і здоров'ю громадян, а і їх успішної соціалізації, розвитку та самореалізації на засадах загальнолюдських і європейських цінностей – Людина, Особистість, Свобода, Незалежність, Суверенітет, Демократія, Верховенство права та ін.

Висновки. Відповідно до мети статті, що полягала в розкритті сутності феномену безпеки громадянського суспільства та ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки України, було встановлено, що в межах системного підходу громадянське суспільство є підсистемою системи більш високого порядку – суспільства й об'єднує ту його частину, яка володіє високим рівнем соціальної самоорганізації, суб'єктності, активності та впливу на прогресивний розвиток країни. Громадянське суспільство – це найбільш прогресивна частина суспільства в сукупності самостійних і незалежних від держави громадян, інститутів громадянського суспільства та суспільних відносин, яка, взаємодіючи з державою на партнерських засадах, забезпечує умови для успішної реалізації і самореалізації інтересів, потреб, потенціалів, прав, свобод громадян та інститутів громадянського суспільства на основі загальнолюдських і європейських цінностей.

Поняття «безпека громадянського суспільства» визначено як здатність громадян та інститутів громадянського суспільства в партнерстві з державою підтримувати стан задоволеності від реалізації і самореалізації власних інтересів, потреб, потенціалів, прав, свобод на основі загальнолюдських і європейських цінностей в умовах мінливості, нестабільності, зовнішніх і внутрішніх загроз.

В умовах війни РФ проти України відбулося зростання ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки,

цілісності, суверенітету й незалежності країни як держави. Громадянське суспільство стало не тільки лідером створення демократичної і правової держави, а й активним суб'єктом забезпечення національної безпеки країни, руху України до членства в ЄС і НАТО.

Перспективним напрямом розвитку заявленої проблеми є дослідження згуртованості громадянського суспільства на основі

прогресивних європейських цінностей як чинника національної безпеки України.

Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на сході України».

Література

1. Курило В. С., Караман О. Л. Національна безпека як суспільний феномен: сутність і структура. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. Т. 1. С. 164–168. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.35>
2. Курило В. С., Караман О. Л. Поняття безпеки в глобальному, національному та індивідуальному вимірах. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. Т. 1. С. 166–172. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.33>
3. Суспільство. *Словник української мови*. URL: https://slovnnyk.me/dict/sum/%D1%81%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE#google_vignette
4. Суспільство. *Тлумачний словник*. URL: <https://slovnnyk.ua/index.php?swrd=%D1%81%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>
5. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 440 с.
6. Юрженко Л. В. Соціальна структура суспільства : навч. посіб. Київ : АПСВ, 2005. 295 с. URL: <https://www.socosvita.kiev.ua/node/651>
7. Шкурупій О. В. Соціальна структура постіндустріального суспільства і характер класових суперечностей. *Стратегія економічного розвитку України* : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана», Укр. Союз промисловців і підприємців, Ін-т світ. економіки і міжнар. відносин НАНУ ; [редкол.: А. П. Наливайко (голов. ред.) та ін.]. Київ : КНЕУ, 2007. Вип. 20–21. С. 3–8. URL: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/1901>
8. Слюсарчук І., Мітенко О. Роль громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки України. *Кримінальне право*. 2021. № 2. С. 194–200. DOI: <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2021.2.35>
9. Оцінка ситуації в країні, довіра до соціальних інститутів, політиків, посадовців та громадських діячів, ставлення до виборів, віра в перемогу (червень 2024 р.). URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-sytuatsii-v-kraini-dovira-do-sotsialnykh-instytutiv-politykiv-posadovtsiv-ta-gromadskykh-diiachiv-stavlennia-do-vyboriv-vira-v-peremogu-cherven-2024r>
10. Стратегія громадської безпеки та цивільного захисту України : проект від 29.06.2021 р. URL: <https://mvs.gov.ua/uk/ministry/normativna-baza-mvs/proekti-normativnix-aktiv/strategiya-gromadskoyi-bezpeki-ta-civilnogo-zaxistu-ukrayini-zatverdzeno-vid-29062021>
11. Про національну безпеку України : Закон України від 21 червня 2018 р. № 2469-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2018. № 31. Ст. 241. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>
12. Про затвердження Порядку проведення огляду громадської безпеки та цивільного захисту Міністерством внутрішніх справ : постанова КМУ від 22 травня 2019 р. № 507. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-2019-%D0%BF#n8>
13. Найда В. О. Роль громадянського суспільства у забезпеченні національної безпеки України в умовах агресії російської федерації. *Правоохоронна функція держави: теоретико-методологічні та історико-правові проблеми*. Харків, 2017. С. 145–147. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/27_10_2017/pdf/47.pdf
14. Ярмиш Н. О. Поняття громадської безпеки. *Вісник кримінологічної асоціації України*. 2015. № 3 (11). С. 236–243.
15. Мелеганіч Г. І. Суспільна безпека в Україні: теоретичний та практичний аспекти. *Політичне життя*. 2019. № 4. С. 39–44. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2019.4.6>

16. Дроботов С. А. Громадянське суспільство і забезпечення національної безпеки української держави. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. Спецвипуск. 2019. Т. 3. С. 14–18.

17. Постол К. А. Класифікація інститутів громадянського суспільства як суб'єктів правовідносин з державою. С. 217–220. *Одинадцяті юридичні читання. Форма сучасної національної української держави: реалії та перспективи : матеріали Міжнародної наукової конференції, 21-22 травня 2015 року*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36094/Postol_217-220.pdf?sequence=2

References

1. Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2024). Natsionalna bezpeka yak suspilnyi fenomen: sutnist i struktura [National security as a social phenomenon: essence and structure]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 70, 1, 164–168. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.35> [in Ukrainian].

2. Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2023). Poniattia bezpeky v hlobalnomu, natsionalnomu ta individualnomu vymirakh [Concept of security in global, national and individual dimensions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 64, 1, 166–172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.33> [in Ukrainian].

3. Suspilstvo [Society]. *Slovyk ukrainskoi movy – Dictionary of the Ukrainian language*. Retrieved from https://slovyk.me/dict/sum/%D1%81%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE#google_vignette [in Ukrainian].

4. Suspilstvo [Society]. *Tlumachnyi slovyk – Explanatory dictionary*. Retrieved from <https://slovyk.ua/index.php?swrd=%D1%81%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> [in Ukrainian].

5. Karaman, O. L. (2013). Teoriia i metodyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z nepovnitnimy zasudzhenyymy v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy [Theory and methodology of socio-pedagogical work with juvenile convicts in penitentiary institutions of Ukraine]. *Doctor's thesis*. Derzh. zakl. “Luhan. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka”. Luhansk [in Ukrainian].

6. Iurzhenko, L. V. (2005). Sotsialna struktura suspilstva [Social structure of society]. Kyiv: APSV. Retrieved from <https://www.socosvita.kiev.ua/node/651> [in Ukrainian].

7. Shkurupii, O. V. (2007). Sotsialna struktura postindustrialnoho suspilstva i kharakter klasovykh superechnosti [The social structure of post-industrial society and the nature of class contradictions]. *Stratehiia ekonomichnoho rozvytku Ukrainy – Strategy of economic development of Ukraine, 20–21*, 3–8. Kyiv: KNEU. Retrieved from <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/1901> [in Ukrainian].

8. Sliusarchuk, I., & Mitenko, O. (2021). Rol hromadianskoho suspilstva v zabezpechenni natsionalnoi bezpeky Ukrainy [The role of civil society in ensuring national security of Ukraine]. *Kryminalne pravo – Criminal law*, 2, 194–200. DOI: <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2021.2.35> [in Ukrainian].

9. Otsinka sytuatsii v kraini, dovira do sotsialnykh instytutiv, politykiv, posadovtsiv ta hromadskykh diiachiv, stavlennia do vyboriv, vira v peremohu [Assessment of the situation in the country, trust in social institutions, politicians, officials and public figures, attitude to elections, belief in victory]. (June 2024). Retrieved from <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-sytuatsii-v-kraini-dovira-do-sotsialnykh-instytutiv-politykiv-posadovtsiv-ta-gromadskykh-diiachiv-stavlennia-do-vyboriv-vira-v-peremogu-cherven-2024r> [in Ukrainian].

10. Stratehiia hromadskoi bezpeky ta tsyvilnoho zakhystu Ukrainy: proiekt vid 29.06.2021 [Strategy of public safety and civil defense of Ukraine. Project from 06.29.2021]. (2021). Retrieved from <https://mvs.gov.ua/uk/ministry/normativna-baza-mvs/proekti-normativnix-aktiv/strategiya-gromadskoyi-bezpeki-ta-cyvilnogo-zaxystu-ukrayini-zatverdzeno-vid-29062021> [in Ukrainian].

11. Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 21 chervnia 2018 r. № 2469-VII [On the national security of Ukraine: Law of Ukraine dated June 21, 2018 No. 2469-VII]. (2018). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Vidomosti Verkhovna Rada of Ukraine, No. 31*, St. 241. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia ohliadu hromadskoi bezpeky ta tsyvilnoho zakhystu Ministerstvom vnutrishnikh sprav: postanova KMU vid 22 travnia 2019 r. № 507 [On the approval of the Procedure for the review of public safety and civil protection by the Ministry of Internal Affairs. Resolution of the CMU of May 22, 2019 No. 507]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-2019-%D0%BF#n8> [in Ukrainian].

13. Naida, V. O. (2017). Rol hromadianskoho suspilstva u zabezpechenni natsionalnoi bezpeky Ukrainy v umovakh ahresii rosiiskoi federatsii [The role of civil society in ensuring the national security of Ukraine in the conditions of aggression of the Russian Federation]. *Pravookhoronna funktsiia derzhavy: teoretyko-*

metodolohichni ta istoriko-pravovi problemy – Law Enforcement Function of the State: Theoretical, Methodological, Historical and Legal Problems. (pp. 145–147). Kharkiv. Retrieved from https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/27_10_2017/pdf/47.pdf [in Ukrainian].

14. Iarmysh, N. O. (2015). Poniattia hromadianskoi bezpeky [Concept of civil security]. *Visnyk kryminolohichnoi asotsiatsii Ukrainy – Bulletin of the Criminological Association of Ukraine*, 3(11), 236–243 [in Ukrainian].

15. Melehanych, H. I. (2019). Suspilna bezpeka v Ukraini: teoretychni ta praktychni aspekty [Public security in Ukraine: theoretical and practical aspects]. *Politychne zhyttia – Political life*, 4, 39–44. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2019.4.6> [in Ukrainian].

16. Drobotov, S. A. (2019). Hromadianske suspilstvo i zabezpechennia natsionalnoi bezpeky ukraïnskoi derzhavy [Civil society and ensuring the national security of the Ukrainian state]. *Aktualni problemy vitchyznianoï yurysprudentsii – Current issues of national jurisprudence, Spetsvyпуск*, 3, 14–18 [in Ukrainian].

17. Postol, K. A. (2015). Klasyfikatsiia institutiv hromadianskoho suspilstva yak subiektiv pravovidnosyn z derzhavoiu [Classification of civil society institutions as subjects of legal relations with the state]. *Odynadtsiati yurydychni chytannia. Forma suchasnoi natsionalnoi ukraïnskoi derzhavy: realii ta perspektyvy – Eleventh legal readings. The Form of the Modern National Ukrainian State: Realities and Prospects.* (pp. 217–220). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Retrieved from https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36094/Postol_217-220.pdf?sequence=2 [in Ukrainian].

Курило В. С., Караман О. Л. Безпека громадянського суспільства та його роль в забезпеченні національної безпеки в умовах війни РФ проти України

У статті розкрито сутність феномену безпеки громадянського суспільства та ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки України. Встановлено, що громадянське суспільство – це найбільш прогресивна частина суспільства в сукупності самостійних і незалежних від держави громадян, інститутів громадянського суспільства та суспільних відносин, яка, взаємодіючи з державою на партнерських засадах, забезпечує умови для успішної реалізації і самореалізації інтересів, потреб, потенціалів, прав, свобод громадян та інститутів громадянського суспільства на основі загальнолюдських і європейських цінностей.

Поняття «безпека громадянського суспільства» визначено як здатність громадян та інститутів громадянського суспільства в партнерстві з державою підтримувати стан задоволеності від реалізації і самореалізації власних інтересів, потреб, потенціалів, прав, свобод на основі загальнолюдських і європейських цінностей в умовах мінливості, нестабільності, зовнішніх і внутрішніх загроз.

З'ясовано, що в умовах війни РФ проти України відбулося зростання ролі громадянського суспільства в забезпеченні національної безпеки, цілісності, суверенітету й незалежності країни як держави. Громадянське суспільство стало не тільки лідером створення демократичної і правової держави, а й активним суб'єктом забезпечення національної безпеки країни, руху України до членства в ЄС і НАТО.

Визначено перспективи розвитку безпекової проблеми – дослідження згуртованості громадянського суспільства на основі прогресивних європейських цінностей як чинника національної безпеки України.

Ключові слова: суспільство, громадянське суспільство, безпека громадянського суспільства, інститути громадянського суспільства, війна РФ проти України.

Kurylo V. S., Karaman O. L. The security of civil society and its role in ensuring national security in the conditions of the Russian Federation's war against Ukraine

The article reveals the essence of the phenomenon of civil society security and the role of civil society in ensuring the national security of Ukraine. The article also establishes that civil society is the most progressive part of society in the aggregate of independent citizens, institutions of civil society and social relations, which, interacting with the state on a partnership basis, provides conditions for the successful realization and self-realization of interests, needs, potentials, rights, freedoms of citizens and institutions of civil society based on universal and European values.

The concept of “security of civil society” is defined as the ability of citizens and institutions of civil society in partnership with the state to maintain a state of satisfaction from the realization and self-realization of their own interests, needs, potentials, rights, and freedoms based on universal and European values in conditions of variability, instability, external and internal threats.

It is clarified that in the conditions of the Russian Federation's war against Ukraine, the role of civil society in ensuring national security, integrity, sovereignty and independence of the country as a state has grown. Civil society has become not only a leader in the creation of a democratic and legal state, but also an active subject of ensuring the country's national security, Ukraine's movement towards membership in the EU and NATO.

Prospects for the development of the security problem are determined – the study of the cohesion of civil society based on progressive European values as a factor of national security of Ukraine.

Key words: society, civil society, security of civil society, institutions of civil society, war of the Russian Federation against Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 364.04

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-55-62

Малярчук Наталя Григорівна,

кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»,
м. Дніпро, Україна.
malnat11@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5150-452X>

Балабанова Тетяна Олександрівна,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»,
м. Дніпро, Україна.
balabanova_t_o@pstu.edu
<https://orcid.org/0009-0000-9534-0646>

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК ВРАЗЛИВОЮ КАТЕГОРІЄЮ НАСЕЛЕННЯ

Постановка проблеми. Актуальність проблеми старіння населення в Україні та загалом у Європі зумовлена низкою демографічних, соціальних та економічних чинників, які створюють серйозні виклики для суспільств та урядів. Ця проблема набирає глобального характеру, оскільки старіння населення призводить до значних змін у структурі суспільства та потребує адаптації соціальних інститутів і економічної політики.

За прогнозами Організації Об'єднаних Націй (ООН) в найближчі 40 років частка людей старше 60 років збільшиться майже в два рази і до 2050 року вона досягне 21,1% світового населення (Статистика чисельності).

В Україні, яка належить до 30-ти найстаріших країн світу, люди віком 65+ становлять майже 18% населення. За прогнозами демографів у 2041 році їхня частка буде дорівнювати 21%, а у 2051 – 23% населення нашої країни (Стратегія Демографічного розвитку, 2024). Тому вже сьогодні суспільство повинно робити кроки щодо адаптації до наслідків демографічного старіння і в першу чергу це стосується системи соціальної допомоги.

Ще одним викликом для соціальної сфери в Україні є стрімке зростання кількості осіб з інвалідністю. Слід зазначити, що частка осіб з інвалідністю серед людей похилого віку зазвичай більша, ніж серед решти населення. Найбільш поширеними причинами інвалідності старших людей є деменція, фізичні порушення, порушення зору, що значною мірою обумовлено віковими змінами в організмі. З початком воєнних дій в Україні поширеною причиною інвалідності, особливо серед військових, стало поранення від вибухонебезпечних предметів. І хоча військові не належать до категорії літніх людей, але з часом вони перейдуть до неї, тому сфері соціальної допомоги потрібно заздалегідь готуватися до того, що кількість клієнтів похилого віку з інвалідністю зросте.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблеми та потреби людей похилого віку, різноманітні аспекти соціальної роботи з ними активно досліджуються як українськими так і зарубіжними дослідниками. Українські дослідниці Н. Коляда, Т. Кочубей, О. Балдинюк,

О. Бацман, вивчали явище дискримінації за віком (ейджизму) та вікових стереотипів, а також підходи до їх подолання у сучасних суспільствах, одним з яких, на їх думку, має бути підтримання соціальної активності літніх людей (Коляда Н., Кочубей Т., Балдинюк О., Бацман О., 2022). А. Каркач, О. Кравченко, Т. Семигіна дослідили сучасні підходи до розуміння літніх людей як особливої соціальної групи, проаналізували демографічні, психофізіологічні та соціологічні концепції, які стосуються уявлень про старість, старіння та вікові межі старості (Каркач А., Кравченко О., Семигіна Т., 2022). Слід зазначити, що науковці недостатньо уваги приділяли окремим, найбільш вразливим категоріям людей похилого віку, розглядаючи їх як досить однорідну соціально-демографічну групу. Хоча останнім часом з'являється усе більше досліджень присвячених гендерному аспекту соціальної роботи О. Гончаренко, О. Корінна (Гончаренко О., Корінна О., 2020), Т. Качан (Гончаренко О., Качан Т., 2021), Т. Семигіна (Семигіна Т., 2024), В. Петрук, Н. Корпач (Петрук В., Корпач Н., 2022), що передбачає диференційований підхід до потреб і проблем літніх чоловіків та жінок, люди похилого віку з інвалідністю, як категорія клієнтів сфери соціальної підтримки, їхній специфічний досвід та потреби ще недостатньо вивчені.

Метою дослідження є розгляд осіб похилого віку з інвалідністю як вразливої категорії людей похилого віку, що має специфічні проблеми та потреби, вивчення зарубіжного досвіду соціальної роботи з ними.

Виклад основного матеріалу дослідження. Люди похилого віку є одною з наймасовіших категорій клієнтів соціальних служб, кількість яких з роками лише буде зростати. Межа досягнення старості є досить відносна й залежить від традицій суспільства, умов життя та добробуту, а також від стану здоров'я та самопочуття конкретної людини. Але в більшості європейських країн, у тому числі й в Україні, перехід людини в заключний період життя – старість, пов'язують з виходом на пенсію, який відбувається у 60–65 річному віці.

Спеціалісти з геріатрії та геронтології вважають, що у людей похилого віку протягом кожних п'яти років відбуваються суттєві фізіологічні та психологічні зміни, тому потреби, бажання та можливості людей 60–65 років відрізняються від потреб людей у віці 70–75 років (Петрова І., 2005, с. 215). Недарма в сучасній геронтології, на основі функціонального критерію – можливості для старої людини вести активне життя, бути самостійним та не мати потреби в сторонньому догляді, впроваджено поняття «молоді» та «глибокі» старі, або люди «третього» та «четвертого» віку. Межею переходу від третього до четвертого віку вважається 75–80 років (Ушакова І., 2014, с. 52). Однак у деяких осіб, наприклад, з віковою інвалідністю, функціональні обмеження, що асоціюються з глибокою старістю, виявляються набагато раніше.

Згідно Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» особою з інвалідністю є особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист (Про основи соціальної захищеності, 1991). Суспільство створює для людей похилого віку з інвалідністю різноманітні бар'єри: фізичні, економічні, суспільні, цифрові, освітні, що обмежують їхню мобільність та доступ до найнеобхідніших благ, а отже ускладнюють реалізацію їхніх прав. Особливо яскраво це проявилось в умовах воєнних дій, які ведуться на території України.

У звіті, підготовленим глобальною мережею організацій HelpAge International, яка просуває права всіх людей похилого віку на гідне, здорове та безпечне життя, зазначено, що в Україні, в результаті воєнних дій, що точаться на її території, права людей похилого віку під загрозою. У звіті виокремлено ті категорії людей похилого віку, які стикаються з надмірними ризиками, зокрема, люди похилого віку з інвалідністю.

На думку авторів звіту, хоча міжнародні та національні неурядові організації надають

допомогу людям похилого віку в Україні, але, на жаль, часто вона не досягає їх найбільш вразливих категорій, таких як особи похилого віку з інвалідністю. Опитані літні люди з труднощами пересування, зазначили, що через відсутність підтримки для виходу з дому вони мають обмежений доступ до їжі, ліків та регулярної або невідкладної медичної допомоги. Через функціональні обмеження люди похилого віку з інвалідністю часто не мають змоги евакуюватися з місць де ведуться активні бойові дії, або навіть переміститися в укриття (Досвід війни, 2023, с. 3).

Варто звернути увагу, на проблему, яку зазначили автори звіту: при зборі інформації щодо людей похилого віку, важливої для формування ефективної соціальної політики, розробки соціальних програм та послуг для цієї категорії населення, вони розглядаються, зазвичай, як однорідна демографічна група людей старше 60 років. Таким чином не враховуються особливі потреби деяких категорій людей похилого віку, зокрема, осіб з інвалідністю, не вивчається їх специфічний досвід (Досвід війни, 2023, с. 6–7).

Для надавачів соціальних послуг, розробників соціальних програм, проєктів важливо пам'ятати, що люди похилого віку це неоднорідна група, тому обов'язково потрібно враховувати їхній вік, стать та наявність інвалідності, а також потреби, обумовлені ними.

Розглядаючи особливості людей похилого віку та осіб похилого віку з інвалідністю, а також враховуючи специфіку надання їм соціальних послуг, маємо розуміння, що основні потреби даних категорій осіб можуть перетинатися. Та все ж таки між цими двома групами існують певні відмінності, що впливають на підходи до надання допомоги.

Люди похилого віку з інвалідністю часто стикаються з обмеженнями фізичних або когнітивних можливостей, що потребує більш спеціалізованих соціальних та медичних послуг. Наприклад, особи з обмеженою мобільністю можуть потребувати доступного житла та адаптованого транспорту.

Люди з інвалідністю можуть потребувати додаткової підтримки в повсякденній діяльності,

такий як приготування їжі або гігієнічні процедури. Психологічна підтримка також важлива, оскільки літні люди з інвалідністю можуть частіше страждати від ізоляції та депресії.

Порівняно з іншими літніми людьми, особи з інвалідністю в більшій мірі потребують безбар'єрного середовища. Це стосується як інфраструктури, так і медичних і соціальних послуг, які мають бути адаптовані до їхніх потреб.

Люди похилого віку з інвалідністю часто потребують психологічної допомоги через відчуття самотності, знижену самооцінку та тривогу. Соціальні служби можуть надавати консультації, групи підтримки або допомагати у налагодженні контактів з іншими.

Однією з особливостей соціальної роботи з літніми людьми є їхня спрямованість на збільшення соціальної активності. Вона може включати організацію дозвілля, культурних та освітніх заходів, які сприяють активній участі літніх людей у житті громади, що допомагає їм уникнути соціальної ізоляції. Але проєкти спрямовані на забезпечення соціальної активності літніх людей часто пов'язані з поїздками, що ускладнює, а іноді й унеможливає, участь у них людей з інвалідністю. Тому розробники проєктів мають враховувати цю обставину та планувати заходи таким чином, щоб забезпечити потреби цієї категорії людей похилого віку.

У даному контексті важливим є вивчення досвіду зарубіжних країн, зокрема Польщі. У цій країні в 2012 році було впроваджено першу загальнонаціональну програму соціальної активності літніх людей Program ASOS 2012–2013. Успішний досвід реалізації зазначеної програми став підґрунтям для впровадження подібних довгострокових програм: «Програми забезпечення соціальної активності населення на 2014–2020 роки (Program ASOS 2014–2020) та Довгострокової програми для людей похилого віку «Актив+» на 2021–2025 роки (Малярчук Н.Г., 2023, с. 231). Зазначені програми передбачають залучення до участі в туристично-рекреаційній діяльності, різноманітних культурно-просвітницьких заходах людей похилого віку, у тому числі

й осіб з інвалідністю, з метою подолання їх соціальної ексклюзії та інтеграції в місцеву спільноту. Наприклад, в проєктах, які реалізовувалися в гмінах (територіальних громадах) у 2018 р. взяли участь 8224 особи літнього віку з інвалідністю. Так проєкт «Локально активні сеньйори» (сеньйорами у Польщі називають людей похилого віку), що реалізовувався Фондацією розвитку «Добре Життя» у Подкарпатському воєводстві, орієнтуючись на потреби людей похилого віку з інвалідністю, передбачав діяльність у будівлях без сходів, забезпечення транспортом для навчальних поїздок, надання допомоги волонтерами як під час занять, так і у вільний час (Niepełnosprawni seniorzy, 2019).

Інший проєкт, що також реалізовувався в рамках програми ASOS у 2018 році – «Центр Сеньйор для сеньйорів», був спрямований на підвищення соціальної активності людей похилого віку через освіту, екскурсії, культурно-пізнавальні заходи. Особливістю цього проєкту було те, що волонтери, які надавали допомогу учасникам з інвалідністю, також були людьми похилого віку. Вони допомагали виконувати повсякденні обов'язки та проводили час разом. За свідченням волонтерів, завдяки проєкту вони відчували себе важливими, цінними та потрібними, а учасники з інвалідністю позбавилися відчуття самотності та виключеності з життя, знайшли нових друзів (Niepełnosprawni seniorzy, 2019).

Особливі потреби мають люди похилого віку з інвалідністю внаслідок психічного захворювання, а отже ця група літніх людей потребує розробки інклюзивних проєктів, які б їх враховували. Прикладом може слугувати проєкт «Подоласмо бар'єри в Центрі Сеньйора – Центр Сеньйора для людей, що мають психічні захворювання», що реалізовувався з січня 2021 р. по березень 2024 р. в Малопольському воєводстві Польщі. Мета проєкту полягала у підвищенні самостійності осіб старше 45 років, які мають інвалідність унаслідок психічного захворювання, набуття та вдосконалення ними здатності справлятися як з базовими, так і з більш складними видами повсякденної діяльності, а також підвищення

якості їхнього життя. Основними методами, які застосовувалися під час роботи з учасниками проєкту, були арт-терапія, ерготерапія та соціотерапія (W Centrum Seniors, 2024).

Арт-терапія – заняття прикладним мистецтвом, декоративно-прикладним мистецтвом, музикою, а також бібліо-, кіно- і театротерапія, сприяла підвищенню самооцінки, розвитку інтересів, навчанню активно та ефективно проводити час, налагодженню міжособистісних стосунків та покращенню настрою. Ерготерапія – кулінарні заняття, логопедичні заняття, заняття з гігієни, садівництва, комп'ютерної грамотності, сприяла покращенню когнітивних функцій, розвитку винахідливості, формуванню навичок планування повсякденної діяльності та навчанню ключовим компетенціям, необхідним для оптимального функціонування учасників проєкту в навколишньому середовищі. Соціотерапія – групова та індивідуальна терапія, тренінг когнітивних функцій, психологічна просвіта учасників, їхніх опікунів та сімей, психологічне, правове та соціальне консультування, медичне консультування, рекреація, сприяли покращенню соціального функціонування, шляхом формування належних міжособистісних стосунків, надання необхідної інформації сім'ям, розширенню можливостей (W Centrum Seniors, 2024).

Доволі частою причиною інвалідності людей похилого віку є хвороба Альцгеймера. Цікавим є досвід роботи з цією категорією людей похилого віку, який реалізовується у Франції за ініціативи всесвітньо відомого музею Лувр.

Люди похилого віку з хворобою Альцгеймера, це люди віком переважно 75-80+. Зазвичай вони провадять досить ізольований спосіб життя, не часто потрапляючи у центр уваги суспільства. Вони мають низку проблем, таких як підвищена стомлюваність, обмеження рухливості, сенсорні порушення тощо, які ускладнюють їх соціальну активність. У 2014 році, завдяки реалізації програми «Лувр у лікарні» в рамках партнерства всесвітньо відомого музею з університетським лікарняним центром Assistance

Publique – Hôpitaux de Paris (АРНР), співробітники музею, співпрацюючи з психологами, геріатрами, медсестрами, керівництвом лікарні, а також регулярно відвідуючи пацієнтів, змогли докладно вивчити потреби людей літнього та дуже похилого віку з хворобою Альцгеймера. Це дозволило скоригувати форми роботи з цією групою людей похилого віку. Зокрема, відмовитися від традиційних лекцій, які не викликали у пацієнтів відгуку, а перейти до формату розмови, під час якої знайомити з історією Лувра, творами мистецтва з його колекції, їх авторами та історією створення, професіями, які потрібні в музеї тощо. Мета розмови: у веселій, інтерактивній формі надати інформацію про музей, поєднати задоволення зі знаннями; мобілізувати здібності літніх людей до спостереження, дедукції, аналізу; заохотити кожного учасника висловити свою точку зору, особисту думку щодо предмету обговорення. У рамках проєкту «Лувр в лікарні» також були протестовані мультисенсорні кейси, використання яких надає численні можливості для взаємодії з людьми похилого віку, які мають хворобу Альцгеймера (Losson C., Lo-Monaco M., Casterman S., 2017).

Використовуючи досвід отриманий під час реалізації зазначеного проєкту, було розроблено новий проєкт – «Лувр у пам'яті» («Le Louvre en tête»). Мета проєкту: сприяння покращенню якості життя людей із хворобою Альцгеймера та тих, хто їх підтримує щодня, створення умов для обміну думками та дружнього спілкування між опікунами та підопічними, заохочення людей похилого віку з хворобою Альцгеймера до самовираження, стимулювання їхніх когнітивних та сенсорних функцій, творчих здібностей.

Проєкт передбачав відвідування музею людьми похилого віку з хворобою Альцгеймера у супроводі їхніх опікунів. Перебування у музеї було коротким – 1 година, але кожен з учасників проєкту мав відвідати музей тричі. Під час кожного візиту розмова зосереджувалася навколо 4–5 творів мистецтва (картин, скульптур тощо), розташованих поруч у невеликому відносно тихому приміщенні.

Перевага надавалася творам, пов'язаним із повсякденним життям, оскільки вони, ймовірно, викликають більше емоцій та особистих чи колективних спогадів. Для кращого розуміння твору іноді використовувався мультисенсорний набір, що містить предмети та зразки матеріалів (дерево, каміння, тканини). Зустрічі проводилися в інтерактивній формі, за участі гостей музею (Losson C., Lo-Monaco M., Casterman S., 2017).

Фахівці високо оцінили благотворний вплив проєкту на людей похилого віку з хворобою Альцгеймера, викликаний соціальними взаємодіями та когнітивною стимуляцією. Схвальні відгуки надали й опікуни, які отримали задоволення від відвідування музею та спілкування зі своїми підопічними в атмосфері закладу культури.

Висновки. Люди похилого віку це одна з найчисельніших груп клієнтів сфери соціальної підтримки та соціальних послуг, яка унаслідок демографічного дисбалансу, що склався в українському суспільстві має стійку тенденцію до зростання. Це повинно стимулювати фахівців та установи, які надають соціальні послуги до розробки нових підходів, форм та методів роботи з людьми похилого віку.

Проаналізувавши особливості людей похилого віку з інвалідністю ми з'ясували, що їхні потреби вимагають комплексного підходу, який враховує як фізичні, так і психологічні аспекти. Необхідно забезпечити доступність самих послуг, підтримку вдома, а також можливості для соціалізації, які можуть значно поліпшити якість життя та зменшити ізоляцію.

Для якісного надання соціальних послуг цій категорії клієнтів важливо забезпечити регулярний збір та аналіз статистичних даних, дезагредованих за різними показниками. Одним з таких показників, який обумовлює специфічні потреби та труднощі, є інвалідність. Відсутність або невдосконала система ведення статистичних звітів заважає об'єктивному оцінюванню рівня надання та доступності соціальних послуг особам похилого віку з інвалідністю. Без точних даних

важко визначити, якою мірою задовольняються потреби цієї групи, де є прогалини в обслуговуванні, і які ресурси необхідно збільшити. Відсутність таких даних також перешкоджає розробці якісних програм, проєктів, оскільки складно оцінити їхній реальний вплив та ефективність. Налагоджена система звітності та збору статистики може забезпечити всебічне розуміння потреб

користувачів соціальних послуг і сприяти інклюзивному плануванню. Так, зокрема, вивчення зарубіжного досвіду соціальної роботи з людьми похилого віку, показало, що в країнах ЄС при розробці проєктів, спрямованих на забезпечення соціальної активності людей похилого віку, враховуються потреби людей з різними видами інвалідності, у тому числі й з ментальною інвалідністю.

Список літератури:

1. Гончаренко О. В., Корінна Г. В. Вивчення гендерних питань в контексті соціальної роботи з людьми похилого віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Т. 1. № 73. С. 66–70. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.14>
2. Гончаренко О. В., Качан Т. В. Урахування гендерної складової в практичній соціальній роботі з людьми похилого віку. *Інноваційний потенціал соціальної роботи в сучасному світі: на межі науки та практики : матеріали I Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 20-21 травня 2021 р.)*. Чернігів : НУ «Чернігівська політехніка», 2021. С. 65–67.
3. Досвід війни для людей старшого віку в Україні та їх залучення до гуманітарної реакції. *HelpAge International*, 2023. 9 с. URL: <https://www.helpage.org/wp-content/uploads/2023/05/Lost-the-life-Summary-Ukrainian.pdf>
4. Каркач А., Кравченко О., Семигіна Т. Сучасні підходи до розуміння літніх людей як особливої соціальної групи. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. № 2. С. 77–89. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(9\).2022.267086](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(9).2022.267086)
5. Коляда Н., Кочубей Т., Балдинюк О., Бацман О. Дискримінація літніх людей: прояви та протидія. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. Вип. 2(9). С. 185–196. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(9\).2022.267341](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(9).2022.267341)
6. Мальярчук Н. Г. Державні програми підтримки людей похилого віку в Республіці Польща. *Актуальні проблеми науки та освіти: Збірник матеріалів XXV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / за заг. ред. М. В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2023. С. 230–233.
7. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах: підручник. Київ : Кондор, 2005. 408 с.
8. Петрук В., Корпач Н. Гендерні аспекти соціальної роботи з людьми похилого віку. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 4. С. 91–97. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.4.12>
9. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. № 21. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>
10. Семигіна Т. Підготовка майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи з літніми людьми. *Сучасні досягнення та перспективи науки та освіти : мат-ли II Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Житомир, жовтень 2024)*. Житомир : Research Europe. С. 149–154. URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2024/10/re-04.10.2024.pdf>
11. Статистика чисельності, складу та розміщення населення. URL: <http://lection.com.ua/statistics/stat/statistika-chiselnosti-skladu-ta-rozmischennya-naselennya-statistika>
12. Стратегія Демографічного розвитку України на період до 2040 року: проєкт. *Міністерство соціальної політики України: офіційний сайт*. URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/870/>
13. Ушакова І. М. Геронтопсихологія : підручник. Харків : НУЦЗУ, 2014. 236 с.
14. Cathy Losson, Michel Lo-Monaco, Séverine Casterman. Le Louvre en tête: un programme dédié aux personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer et à leurs aidants. *Colloque «Qu'est-ce que l'âge fait à la création ? Programme Aging and Arts 2017. Departement ARTS*. URL: <https://arts.ens.psl.eu/IMG/pdf/losson-lomonaco-casterman.pdf>
15. Niepełnosprawni seniorzy częścią społeczności w programach ASOS, 2019. *Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej*. URL: <https://www.gov.pl/web/rodzina/niepelnosprawni-seniorzy-czescia-spolecznosci-w-programach-asos>
16. W Centrum Seniora pokonamy bariery – Centrum Seniora dla osób chorujących psychicznie, 2024. *Stowarzyszenie na rzecz rozwoju psychiatrii i opieki środowiskowej: strona internetowa*. URL: <https://stowarzyszenie-rozwoju.eu/projekty/w-centrum-seniora-pokonamy-bariery/>

References:

1. Honcharenko, O. V., & Korinna, H. V. (2020). Vyvchennia hendernykh pytan v konteksti sotsialnoi roboty z liudmy pokhyloho viku [Studying gender issues in the context of social work with the elderly]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 1, 73, 66–70. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.14> [in Ukrainian].
2. Honcharenko, O. V., & Kachan, T. V. (2021). Urakhuvannia hendernoї skladovoi v praktychnii sotsialnii roboti z liudmy pokhyloho viku [Taking into account the gender component in practical social work with the elderly]. *Innovatsiinyi potentsial sotsialnoi roboty v suchasnomu sviti: na mezhi nauky ta praktyky – Innovative potential of social work in the modern world: on the verge of science and practice*. (pp. 65–67). Chernihiv : NU «Chernihivska politekhnikha» [in Ukrainian].
3. Dosvid viiny dlia liudei starshoho viku v Ukraini ta yikh zaluchennia do humanitarnoi reaktsii [The experience of war for older people in Ukraine and their involvement in the humanitarian response]. (2023). *HelpAge International*. Retrieved from <https://www.helpage.org/wp-content/uploads/2023/05/Lost-the-life-Summary-Ukrainian.pdf> [in Ukrainian].
4. Karkach, A., Kravchenko, O., & Semyhina, T. (2022). Suchasni pidkhody do rozuminnia litnikh liudei yak osoblyvoi sotsialnoi hrupy [Modern approaches to understanding the elderly as a special social group]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education*, 2, 77–89. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(9\).2022.267086](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(9).2022.267086) [in Ukrainian].
5. Koliada, N., Kochubei, T., Baldyniuk, O., & Batsman, O. (2022). Dyskryminatsiia litnikh liudei: proiavy ta protydiia [Discrimination against the elderly: manifestations and countermeasures]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education*, 2(9), 185–196. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(9\).2022.267341](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(9).2022.267341) [in Ukrainian].
6. Maliarchuk, N. H. (2023). Derzhavni prohramy pidtrymky liudei pokhyloho viku v Respublitsi Polshcha [State programs to support the elderly in the Republic of Poland]. *Aktualni problemy nauky ta osvity: zbirnyk materialiv – Actual problems of science and education: Collection of materials*. (pp. 230–233). Kyiv: MDU [in Ukrainian].
7. Petrova, I. V. (2005). Dozvillia v zarubizhnykh krainakh [Leisure in foreign countries]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
8. Petruk, V., & Korpach, N. (2022). Henderni aspekty sotsialnoi roboty z liudmy pokhyloho viku [Gender aspects of social work with the elderly]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 4, 91–97, DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.4.12> [in Ukrainian].
9. Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti osib z invalidnistiu v Ukraini: Zakon Ukrainy [On the basics of social protection of persons with disabilities in Ukraine: Law of Ukraine]. (March 21, 1991). *Vidomosti Verkhovnoi Rady URSR – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukrainian SSR*, 21. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> [in Ukrainian].
10. Semyhina, T. (2024). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do sotsialnoi roboty z litnimy liudmy [Preparing future social workers for social work with the elderly.]. *Suchasni dosiahnennia ta perspektyvy nauky ta osvity – Modern achievements and prospects of science and education*. (pp. 149–154). Zhytomyr: Research Europe. Retrieved from <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2024/10/re-04.10.2024.pdf> [in Ukrainian].
11. Statystyka chyselnosti, skladu ta rozmishchennia naseleння [Statistics on the size, composition and distribution of the population]. Retrieved from <http://lection.com.ua/statistics/stat/statistika-chiselnosti-skladu-ta-rozmishchennya-naselennya-statistika>
12. Stratehiia Demohrafichnoho rozvytku Ukrainy na period do 2040 roku: proiekt. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy: ofitsiinyi sait [Strategy of Demographic Development of Ukraine for the period up to 2040: draft. Ministry of Social Policy of Ukraine: official website]. Retrieved from <https://www.msp.gov.ua/projects/870/>
13. Ushakova, I. M. (2014). Herontopsykholohiia [Gerontopsychology]. Kharkiv: NUTsZU [in Ukrainian].
14. Cathy Losson, Michel Lo-Monaco, Séverine Casterman. Le Louvre en tête: un programme dédié aux personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer et à leurs aidants [The Louvre in the lead: a program dedicated to people with Alzheimer's disease and their caregivers]. *Colloque «Qu'est-ce que l'âge fait à la création? Programme Aging and Arts 2017. Departement ARTS*. URL: <https://arts.ens.psl.eu/IMG/pdf/losson-lomona-co-casterman.pdf> [in French].
15. Niepełnosprawni seniorzy częścią społeczności w programach ASOS [Disabled seniors are part of the community in ASOS programs]. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. URL: <https://www.gov.pl/web/rodzina/niepelnospawni-seniorzy-czescia-spolecznosci-w-programach-asos> [in Polish].

16. W Centrum Seniora pokonamy bariery – Centrum Seniora dla osób chorujących psychicznie [At the Senior Center, we will overcome barriers – Senior Center for the mentally ill]. *Stowarzyszenie na rzecz rozwoju psychiatrii i opieki środowiskowej: strona internetowa*. Retrieved from <https://stowarzyszenie-rozwoju.eu/projekty/w-centrum-seniora-pokonamy-bariery/> [in Polish].

Малярчук Н. Г., Балабанова Т. О. Деякі аспекти соціальної роботи з людьми похилого віку з інвалідністю як вразливою категорією населення

Статтю присвячено соціальній роботі з людьми похилого віку з інвалідністю як вразливій категорії населення.

Авторками зазначено, що сфера соціальної підтримки людей похилого віку в Україні потребує реформування, зокрема, розробки нових підходів, технологій та методів роботи з цією категорією клієнтів, яка, унаслідок демографічного дисбалансу, має тенденцію до зростання.

Обґрунтовано необхідність застосування диференційованого підходу до вивчення потреб, проблем, досвіду людей похилого віку, з урахуванням різних критеріїв, зокрема, наявності інвалідності та її характеру. Зроблено акцент на необхідності забезпечення регулярного збору та аналізу статистичних даних, дезагредованих за різними показниками, оскільки відсутність таких даних перешкоджає розробці якісних програм, проєктів та послуг, ускладнює об'єктивну оцінку їхнього реального впливу та ефективності.

Проаналізовано потреби людей похилого віку з інвалідністю, зазначено, що вони вимагають комплексного підходу, щодо їхнього задоволення, який має враховувати як фізичні, так і психологічні аспекти. Наголошено на необхідності забезпечити для людей похилого віку з інвалідністю доступність соціальних послуг, надання підтримки вдома, а також створити умови для їхньої соціальної активності, що може значно поліпшити якість життя та зменшити соціальну ізоляцію цієї вразливої групи населення.

Розглянуто зарубіжний досвід розробки інклюзивних проєктів, спрямованих на забезпечення соціальної активності людей похилого віку: «Локально активні сеньйори», «Центр Сеньйор для сеньйорів», «Подолано бар'єри в Центрі Сеньйора – Центр Сеньйора для людей, що мають психічні захворювання» (Польща), «Лувр у лікарні», «Лувр у пам'яті» (Франція).

Ключові слова: інвалідність, людина похилого віку, соціальна робота, соціальна активність, інклюзивні проєкти.

Malyarchuk N. H., Balabanova T. O. Some aspects of social work with elderly people with disabilities as a vulnerable category of the population

The article is devoted to social work with elderly people with disabilities as a vulnerable category of the population.

The authors note that the sphere of social support for the elderly in Ukraine requires reform, in particular, the development of new approaches, technologies and methods of working with this category of clients, which, due to demographic imbalance, has a tendency to grow.

The need for a differentiated approach to studying the needs, problems, and experiences of the elderly is substantiated, taking into account various criteria, in particular, the presence of disability and its nature. Emphasis is placed on the need to ensure regular collection and analysis of statistical data disaggregated by various indicators, since the absence of such data hinders the development of high-quality programs, projects and services, and complicates the objective assessment of their real impact and effectiveness.

The needs of elderly people with disabilities are analyzed, it is noted that they require a comprehensive approach to their satisfaction, which should take into account both physical and psychological aspects. The need to ensure the accessibility of social services for elderly people with disabilities, the provision of support at home, as well as create conditions for their social activity is emphasized, which can significantly improve the quality of life and reduce the social isolation of this vulnerable population group.

Foreign experience in developing inclusive projects aimed at ensuring the social activity of elderly people is considered: “Locally Active Seniors”, “Senior Center for Seniors”, “Overcoming Barriers in the Senior Center – Senior Center for People with Mental Illnesses” (Poland), “The Louvre in Hospital”, “The Louvre in Memory” (France).

Key words: disability, elderly person, social work, social activity, inclusive projects.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.



СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 376.37

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-63-68

Рускуліс Лілія Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри української мови і літератури

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна.

ruskulis_lilya@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2293-5715>

ВИДИ ТА ПРИЧИНИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

Один із пріоритетних напрямів функціонування закладів дошкільної освіти є розвиток мовлення дітей. Дитина повинна вміти спілкуватися з оточуючими, висловлювати власні думки, тобто зреалізуватися як мовна особистість. На жаль, констатуємо невтішний той факт, що в Україні спостерігається велика кількість дітей із порушенням мовлення, і ця тенденція щороку зростає. Як наголошує Е. Куцин, «порушення мовленнєвого розвитку – це одна з найбільш поширених проблем, яке викликає низку похідних відхилень, які позначаються на подальшому розвитку дитини» (Куцин, 2022, с. 19).

Дослідження означеної проблеми перебуває в полі зору науковців. Зокрема, питання психолого-педагогічного студіювання мовленнєвого розвитку дітей із різноманітними вадами репрезентовано в роботах О. Бавольської, А. Богуш, І. Брушневської, В. Кисліченко, А. Колупасової, С. Коноплястої, Е. Куцин, Р. Лашко, Н. Матвєєвої, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Л. Савчук, Т. Сак, Л. Трофименко, С. Хоменко й ін. У працях науковців розлого схарактеризовано поняття «мовленнєвий розвиток дитини», з'ясовано види та причини мовленнєвих порушень, причини затримки мовленнєвого розвитку дітей. Окреслена проблема є нагальною і потребує подальших досліджень як у теоретичному, так і в практичному плані.

Мета статті – з'ясувати види та причини мовленнєвих порушень у дітей.

Для вирішення поставлених завдань використано такі методи дослідження: *аналізу та синтезу*, що мають на меті студіювання проблеми мовленнєвих порушень у дітей у контексті цілісного підходу; *аналітичний*, що передбачав порівняння, систематизацію та узагальнення; *метод класифікації*, в основі якого – групування досліджуваних об'єктів за однорідними групами.

Спираючись на розвідки англійського афазіолога М. Крітчлі, С. Хоменко виокремлює чотири варіанти атипового формування мовлення в онтогенезі.

1. Дитина може відносно пізно почати говорити, повільно відбувається мовленнєвий розвиток; артикуляція чиста.

2. Дитина пізно починає говорити, повільний мовленнєвий розвиток у подальшому; неправильна артикуляція, іноді – дислалія, запинки чи заїкання; дефекти можуть зникнути, однак можуть і залишитися.

3. Дитина може залишатися без мовлення протягом тривало невизначеного періоду часу; з'являється артикульоване мовлення, яке в подальшому з надзвичайною швидкістю розвивається.

4. Дитина мовчить упродовж невизначеного часу, далі несподівано вимовляє правильні речення та фрази. У подальшому мовлення розвивається дуже стрімко (Хоменко, 2014, с. 217).

Нам імпонують думки Ю. Рібцун, яка з'ясовує показники, за якими можна

визначити проблеми розвитку мовлення в дитячому віці, а саме: немовля не кричить наприкінці першого місяця, коли відчуває біологічні потреби; не посміхається в чотири місяці, коли з ним розмовляють; не промовляє перших звуків у п'ять місяців і не відшукує предметів; не привертає уваги на себе у сім місяців; не повторює звукосполучень наприкінці 10-го місяця життя; у рік не вимовляє жодного слова й не виконує певних інструкцій у 12 місяців; не вживає слів «мама» й «тато» у 15 місяців; осмислено не вимовляє слів, не називає частини тіла в 19 місяців (Рібцун, 2018, с. 7).

Науковиця переконливо стверджує, що такі показники репрезентують передумови до затримки мовленнєвого розвитку дитини й визначає чотири стадії. На стадії затримки *емоційного спілкування* дитині достатнього емоційного контакту й немає потреби в словесному вираженні власних почуттів; на стадії *називання* дитина вимовляє слово лише після озвучування його дорослим, а в інших випадках використовує лише жести для вказування на предмет; стадія *відсутності інтересу до спілкування* характеризується тим, що дитині не потрібно співрозмовника, немає потреби в емоційних і словесних контактах; вона маніпулює з предметами, а на дорослих не звертає уваги; на стадії *«дитячих слів»* відбувається гальмування мовлення дитини з боку дорослого, який використовує «дитячі слова» («ам-ам», «ту-ту», «кап-кап» та ін.).

На думку А. Колупаєвої, Л. Савчук, мовленнєві порушення пов'язані з функційними обмеженнями мовлення. Учені підкреслюють, що діти з такими порушеннями «мають функціональні або органічні відхилення у стані центральної нервової системи. Вони часто скаржаться на головні болі, нудоту, запаморочення. У багатьох дітей спостерігаються порушення рівноваги, координації рухів. Під час навчання вони швидко виснажуються, втомлюються. Їм притаманні драгівливість, збудливість, емоційна нестійкість. У них спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька

розумова працездатність» (Колупаєва, Савчук, 2011, с. 35).

Це дає підстави говорити нам про виокремлення закономірностей психічного розвитку дитини з порушенням мовлення. Перша група – загальні закономірності психічного розвитку дітей – охоплює як дітей, які мають нормальний рівень розвитку, так і тих, хто має порушення розвитку. С. Конопляста, Т. Сак заявляють, що «сутність цих закономірностей полягає в поетапності розвитку, нерівномірності психічного розвитку, наявності сензитивних періодів, взаємозумовленості біологічного і соціального, ієрархічності формування психічних функцій, систематичності в розвитку особистості» (Конопляста, Сак, 2010, с. 22). Науковиці розлого схарактеризували специфічні закономірності: порушення сприймання інформації, її переробки, використання й збереження; порушення мовленнєвого опосередкування; більш тривалі терміни вироблення уявлень і понять про навколишній світ; ризик формування відчуття соціально-психологічної дезадаптації; специфіка вироблення психологічної системи; залежність компенсаторних можливостей від якості корекційної роботи й часу впливу (Конопляста, Сак, 2010, с. 22).

Відповідно до розвідок, проведених І. Мартиненко, серед системних порушень мовлення виокремлено: первинні, яким характерні порушення за умови збереження інтелекту, зору, слуху (алалія, дитяча афазія та ін.); вторинні виникають у процесі відхилень у розвитку, зокрема порушення слуху, зору, інтелектуального розвитку, психічні й неврологічні захворювання.

Науковиця акцентує увагу на виокремленні двох класифікацій мовленнєвих порушень.

Клініко-педагогічна класифікація, відповідно до якої виокремлено дві групи мовленнєвих порушень: структурно-семантичне оформлення висловлювання (афазія та алалія); фонаційне оформлення висловлювання (дисфонія, тахілалія, брадилалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія).

Психолого-педагогічна класифікація окреслює зазначені розлади як групи порушень

засобів спілкування – загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Репрезентована класифікація є визначальною для відбору дітей на навчання до спеціальних закладів освіти.

І. Мартиненко обґрунтовує медичну класифікацію (МКХ-10) порушення, яка належить до категорії специфічних розладів розвитку мови й мовлення, наголошуючи як на їхній самостійності, так і у варіантах поєднання з епілепсією, затримкою інтелектуального розвитку (Мартиненко).

Учені (Бавольська, Кисліченко, 2023; Брушневська, 2016; Козинець, 2013; Осадча, 2016; Рускуліс, 2024; Сулятицький, Кравець, 2018) визначають дві групи мовленнєвих порушень у дітей: структурно-семантичне оформлення висловлювання: афазія та алалія; фонаційне оформлення висловлювання (дисфонія, тахілалія, брадилалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія).

Аналіз наукової літератури (Лашко; Матвєєва; Хоменко, 2014) дає змогу схарактеризувати основні причини патології дитячого мовлення:

Біологічні фактори (ті, що впливають у період внутрішньоутробного розвитку плоду та в процесі пологів).

Соціально-психологічні фактори (психічна деривація дитини: рання двомовність; надмірна стимуляція мовленнєвого розвитку; порушення мовлення в осіб, які оточують дитину; неналежне виховання в колі сім'ї та ін.

Із позиції медичних факторів Н. Матвєєва з'ясовує дві групи причин: *внутрішні (ендогенні)* – порушення внутрішньоутробного розвитку плоду; негативний вплив на нервову систему плоду, під час пологів та в перші дні від народження; ускладнення під час пологів; вік матері до 18 та після 40 років; психічні й фізичні навантаження; порушення в роботі серцево-судинної системи матері; ранній токсикоз; патологія пуповини й ін.; *зовнішні (екзогенні)*: комфортні умови для розвитку дитини; психічні травми. Наслідками цих причин є виникнення «мутизму» – повної відмови від спілкування (Матвєєва). О. Бавольська, В. Кисліченко з'ясовують, що діти з мутизмом «не відповідають на запитання і не дають зрозуміти, чи згодні на комунікацію» зі

збереженням фізіологічної здатності спілкуватися; утворюють механічні звуки, наслідують тварин і птахів (Бавольська, Кисліченко, 2023, с. 104).

С. Хоменко розлого репрезентує чинники (травми) постнатального періоду, що впливають на мовленнєвий розвиток: інфекційно-вірусні захворювання, нейроінфекції, результатом яких є ушкодження центральної нервової системи, зниження / втрата слуху; травми й забиття головного мозку, що можуть призвести до внутрішньочерепних крововиливів, порушень мовленнєвого розвитку або втрати мовлення, яке вже існує; травми скелета обличчя, наслідком чого стає пошкодження периферичного відділу мовленнєвого апарату, порушується вимовний бік мовлення дитини; простудні захворювання (тривалі), запальні захворювання середнього та внутрішнього вуха, результатом чого є тимчасове або постійне зниження слуху, порушення мовленнєвого розвитку дитини; прийом ототоксичних антибіотиків, що спричиняє зниження слуху (Хоменко, 2014, с. 251).

Як наголошує Л. Трофименко, у дітей із тяжкими мовленнєвими розладами часто спостерігаються відхилення у вольовій та емоційно-мотиваційній сферах, що репрезентовані особистісними й психічними змінами. Науковиця зазначає, що «часто те чи інше порушення вищих психічних функцій тягне за собою особистісні порушення, а деформація особистості призводить до відставання у розвитку когнітивної сфери. Дітям з тяжкими розладами мовлення притаманні нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, у налагодженні контактів зі своїми однолітками. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення відмічаються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю» (Програма, 2016). Повністю погоджуємося з такими думками вченої і вважаємо, що тільки за правильної організації корекційної роботи, упровадження адекватних методик роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку можна досягти бажаного результату – зникнення чи

значного зменшення вторинних змін психічного розвитку.

Цікавими в руслі нашого дослідження є розвідки І. Брушневської, яка наголошує, що з мовленням тісно пов'язані всі психічні процеси – свідомість, мислення, пам'ять, увага й уява, між якими є тісний взаємозв'язок. Отже, відставання в мовленнєвому розвитку говорить про «порушення... зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери, що в цілому негативно впливає на їхній загальний та мовленнєвий розвиток» (Брушневська, 2016, с. 74). Дослідниця наголошує, що діти із затримкою мовленнєвого розвитку мають відставання в розвитку словесно-логічного мислення на фоні переважання наочно-дійового; на більш низькому рівні опановуються навички аналізу й синтезу,

порівняння й аналізу; нестійкою і неконцентрованою з низьким рівнем довільності залишається увага; зниженим є рівень пам'яті, бо чим гіршим є рівень мовлення, тим гірший рівень пам'яті (Брушневська, 2016, с. 7075).

Отже, проведений аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що проблема розвитку мовлення наразі є актуальною. Глибоке знання причин недорозвиненого мовлення сприятиме розробці ефективних методик корекції його. Магістральне значення в цьому процесі має створення належних умов розвитку, навчання й проживання дітей, своєчасне кваліфіковане виявлення мовленнєвих порушень і дієва допомога з боку батьків, логопедів, вихователів та інших фахівців.

У перспективі маємо на меті дослідити вплив розвитку дрібної моторики рук у дітей із мовленнєвими порушеннями засобами конструктивних ігор.

Література

1. Бавольська О., Кисліченко В. Візуалізація як ефективний інструмент формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дошкільників. *Вересень*. 2023. № 3(98). С. 102–114. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2023.08>
2. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 70–75.
3. Козинець О. В. До проблеми вивчення психологічних особливостей особистості хворих на афазію. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. № 23. С. 114–121.
4. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «Атопол», 2011. 274 с.
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 294 с.
6. Куцин Е. Корекція мовленнєвих порушень дошкільників засобами ізотерапії як однієї з форм арт-терапії. *Наука і освіта*. 2022. № 3. С. 19–24. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-3-4>
7. Лашко Р. В. Причини мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку і основні напрямки корекційного навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2004. № 8. С. 422–426. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.5493>
8. Мартиненко І. В. Проблема системних порушень мовлення в медико-психолого-педагогічних дослідженнях. *Логопедія*. 2017. № 10. С. 41–47.
9. Матвєєва Н. Чинники впливу на мовленнєві порушення у дітей молодшого шкільного віку. *Освітній простір України*. 2019. № 17. С. 153–159. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.1.153-159>
10. Осадча Т. М. Перцептивна оцінка голосу у дітей дошкільного віку з органічною патологією гортані. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 8. С. 192–203.
11. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення») / відп. за вип.: Л. І. Трофименко. Київ, 2016. 90 с.
12. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
13. Рускуліс Л. Психолінгвістика: навч.-метод. рек. Миколаїв: Видавець Румянцева Г. В., 2024. 118 с.
14. Сулятицький І. В., Кравець Я. Г. Соціопсихологічні засади роботи з афазією як типовим порушенням мовлення після інсульту. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць*. 2018. № 30. С. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.8689>

15. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 32 (2). С. 165–169.

16. Хоменко С. Етіологія мовленнєвих порушень у дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 26. С. 248–252.

References

1. Bavolska, O., & Kyslichenko V. (2023). Vizualizatsiia yak efektyvnyi instrument formuvannia komunikativno-movlennievych navychok u doshkilnykiv [Visualization as an effective tool for the formation of communication and speech skills in preschool children]. *Veresen – September, 3(98)*, 102–114. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2023.08> [in Ukrainian].

2. Brushnevska, I. (2016). Zakonomirnosti rozvytku ditei doshkilnogo viku z porushenniamy movlennia [Conformities to law of development of children of preschool age with speech disorders]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni – Pedagogical journal Volyn, 1*, 70–75 [in Ukrainian].

3. Kozynets, O. (2013). Do problemy vyvchennia psykholohichnykh osoblyvostei osobystosti khvorykh na afaziuu [On the problem of studying the psychological characteristics of the personality of patients with aphasia]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova – Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, 23*, 114–121 [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. O. (2011). Dity z osoblyvymy osvithnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special educational needs and the organization of their education]. Kyiv: Vydavnycha hrupa “Atopol” [in Ukrainian].

5. Konopliasta, S. Yu., & Sak, T. V. (2010). Lohopsykholohiia [Logopsychological]. Ed. M. K. Sheremet. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

6. Kutsyn, E. (2022). Korektsiia movlennievych porushen doshkilnykiv zasobamy izoterapii yak odniiei z form art-terapii [Correction of speech disorders of pre-school children using isotherapy as one of the forms of art therapy]. *Nauka i osvita – Science and Education, 3*, 19–24. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-3-4> [in Ukrainian].

7. Lashko, R. (2004). Prychyny movlennievych porushen u ditei doshkilnogo viku i osnovni napriamky korektsiinoho navchannia [Causes of speech disorders in preschool children and the main directions of remedial education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Higher and secondary school pedagogy, 8*, 422–426. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.5493> [in Ukrainian].

8. Martynenko, I. (2017). Problema systemnykh porushen movlennia v medyko-psykholoho-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Systemic speech disorders in the perspective of medical-psychological and pedagogical research]. *Lohopediia – Speech therapy, 10*, 41–47 [in Ukrainian].

9. Matveieva, N. (2019). Chynnyky vplyvu na movlennievi porushennia u ditei molodshoho shkilnogo viku [The factors of the impact on speech disorders in primary schoolchildren]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine, 17*, 153–159. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.1.153-159> [in Ukrainian].

10. Osadcha, T. (2016). Pertseptyvna otsinka holosu u ditei doshkilnogo viku z orhanichnoiu patolohiieiu hortani [Perceptual evaluation of voice in preschool children with organic pathology of the larynx]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity – Current issues of correctional education, 8*, 192–203 [in Ukrainian].

11. Prohramaz korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia pidhotovchych, 1–4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia (“Korektsiia movlennia”) [Program of correctional and developmental work for preparatory, 1–4 grades of special general education institutions for children with severe speech disorders (“Speech Correction”)]. (2016). Vidp. za vyp.: L. I. Trofymenko. Kyiv [in Ukrainian].

12. Ribtsun, Yu. (2018). Dytyna z porushenniamy movlennievoho rozvytku [A child with speech development disorders]. Kharkiv: Vyd-vo “Ranok”, VH “Kenhuru” [in Ukrainian].

13. Ruskulis, L. (2024). Psykholinhvistyka [Psycholinguistics]. Mykolaiv: Vydavets Rumiantseva H. V. [in Ukrainian].

14. Suliatytskyi, I. V., & Kravets, Ya. H. (2018). Sotsiopsykholohichni zasady roboty z afaziieiu yak typovym porushenniam movlennia pislia insultu [Socio-psychological principles of treatment for aphasia as typical speech disorder after stroke]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy, 30*, 86–93. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.8689> [in Ukrainian].

15. Tyshchenko, V. (2016). Klasyfikatsii porushen movlennievoho rozvytku: suchasnyi stan, protyrichchia ta shliakhy yikh usunennia [Classification of speech development disorders: current stats, contradictions and

ways of them overcoming]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University*, 32(2), 165–169 [in Ukrainian].

16. Khomenko, S. (2014). Etiolohiia movlennievkykh porushen u ditei rannoho viku [Etiology of speech empairments for the children of early age]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University*, 26, 248–252 [in Ukrainian].

Рускуліс Л. В. Види та причини мовленнєвих порушень у дітей

У статті наголошено, що розвиток мовлення дітей є одним із пріоритетних напрямів функціонування закладів дошкільної освіти; акцентовано, що в Україні спостерігається велика кількість дітей із порушенням мовлення й ця тенденція щороку зростає; схарактеризовано варіанти атипового формування мовлення в онтогенезі, показники, за якими можливо визначити проблеми розвитку мовлення в дитячому віці; проаналізовано різновиди затримки мовленнєвого розвитку (затримка на стадії емоційного спілкування, затримка на стадії називання, відсутність інтересу до спілкування, затримка на стадії «дитячих слів»); виокремлено загальні й специфічні закономірності психічного розвитку дитини з порушенням мовлення; простудійовано класифікації мовленнєвих порушень – клініко-педагогічну, психолого-педагогічну й медичну (специфічні розлади розвитку мови й мовлення); звернено увагу на дві групи мовленнєвих порушень у дітей: структурно-семантичне оформлення висловлювання (афазія та алалія), фонаційне оформлення висловлювання (дисфонія, тахілалія, брадилалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія); досліджено причини патології дитячого мовлення, до яких належать: біологічні фактори (ті, що впливають у період внутрішньоутробного розвитку плоду та в процесі пологів), соціально-психологічні фактори (психічна деривація дитини: рання двомовність; надмірна стимуляція мовленнєвого розвитку; порушення мовлення в осіб, які оточують дитину; неналежне виховання в колі сім'ї та ін.), а з позиції медичних факторів – внутрішні (ендогенні) й зовнішні (екзогенні), наслідком яких може бути виникнення «мутизму» – повної відмови від спілкування; розглянуто чинники (травми) постнатального періоду, що впливають на мовленнєвий розвиток; доведено, що з мовленням тісно пов'язані всі психічні процеси – свідомість, мислення, пам'ять, увага й уява.

Ключові слова: мовлення, розвиток мовлення, порушення мовлення, затримка мовленнєвого розвитку, причини й фактори порушення мовлення, медичні фактор порушення мовлення.

Ruskulis L. V. Types and causes of speech disorders in children

The article emphasises that the development of children's speech is one of the priorities of preschool education institutions. It is emphasized that in Ukraine there is a large number of children with speech disorders and this trend is growing every year. The article characterises variants of atypical speech formation in ontogeny, indicators by which it is possible to identify problems of speech development in childhood. The types of delay in speech development (delay at the stage of emotional communication, delay at the stage of naming, lack of interest in communication, delay at the stage of 'baby words') are analyzed. The general and specific patterns of mental development of a child with a speech disorder are highlighted. The classifications of speech disorders – clinical and pedagogical, psychological and pedagogical and medical (specific disorders of speech and language development) – are studied. The attention is drawn to two groups of speech disorders in children: structural and semantic design of utterance (aphasia and alalia), and phonation design of utterance (dysphonia, tachylalia, bradyalgia, stuttering, dyslalia, rhinolalia, dysarthria). The reasons for the pathology of children's speech are investigated, which include: biological factors (those that affect the fetal development and those that affect during a childbirth), socio-psychological factors (mental derivation of the child: early bilingualism; excessive stimulation of speech development; speech disorders in persons surrounding the child; improper upbringing in the family, etc.), and from the point of view of medical factors – internal (endogenous) and external (exogenous), which may result in 'mutism' – a complete refusal to communicate. The factors (traumas) of the postnatal period that affect speech development are considered. It is proved that speech is closely connected with all mental processes – consciousness, thinking, memory, attention and imagination.

Key words: speech, speech development, speech disorders, delayed speech development, causes and factors of speech disorders, medical factors of speech disorders.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

УДК 372.881.111.1 : 373.2

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-69-74

Ємельянова Дар'я Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна.

olga2445@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2743-3191>

КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНА РОЛЬ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ В ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ДОШКІЛЬНИХ ВИХОВАТЕЛІВ

Постановка проблеми. Інтеграція української освіти у світовий освітній простір призвела до затребуваності іншомовного спілкування, яке стає істотним компонентом життєдіяльності. Статус *lingua franca* (найбільш поширена мова) в сучасному світі, як визнано ООН, набула англійська мова (АЛФ – англійська лінгва франка). Статистичні дані свідчать про те, що в 75 країнах світу англійська мова є офіційною, адже 527 мільйонів людей вважають її рідною, а розмовляють англійською мовою близько 1,35 мільярда. Учені припускають, що до 2050 року англійською мовою говоритимуть 2 мільярди людей нашої планети, що ще раз підтверджує її актуальність і затребуваність у всіх сферах життя. Усі ці факти вказують на те, що знання англійської мови є невід'ємним елементом сучасної успішної людини.

У варіативну частину додатку до Базового компоненту дошкільної освіти (у новій редакції) включено іноземну мову (далі – ІМ), визначено зміст комунікативномовленнєвої компетенції дитини й окреслено результати освітньої діяльності за цим напрямом (Додаток «Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)», 2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтування необхідності впровадження раннього навчання ІМ з'явилося ще

в 60–80 роках ХХ століття і в наш час обговорюється на сторінках наукових журналів та наукових конференціях такими українськими вченими, як П. Бех, Л. Біркун, С. Боднар, С. Буда, Н. Гальськова, В. Камінська, Н. Клевченко, В. Колечко, О. Коломінова, Н. Колтко, О. Котенко, О. Першукова, О. Рейпольська, С. Роман, Т. Шкваріна, і такими зарубіжними вченими, як Дж. Голдернес, Ф. Гопкінс, Д. Лазер, І. Джонсон, Н. Доусон, М. Маглиш, А. Майер, Д. Стрейндж, К. Хастінгз, П. Шиллер, Н. Уїтні. У працях цих дослідників доведено доцільність і ефективність дошкільної іншомовної, зокрема англійської, освіти дітей, її позитивний вплив на розвиток інтелектуального й емоційного інтелекту дитини та доказано, що, як свідчить практика, вивчити іноземну мову дорослій людині набагато складніше, ніж дитині, тому що саме дошкільний вік є найбільш емоційно сприйнятливим для навчання іноземної мови. Так, Т. Шкваріна (Шкваріна, 2009) і В. Камінська (Камінська, 2018) відзначили більш інтенсивний розумовий і лінгвістичний розвиток дітей-білінгвів, ніж монолінгвів, і доказали, що вивчення іноземної мови позитивно впливає на мислення й когнітивний рівень розвитку дитини, збагачує її інтелектуальну, емоційну, моральну та вольову сфери.

Затребуваність навчання ІМ дошкільнят, формування у дітей готовності з цікавістю вивчати ІМ великою мірою визначається особистістю педагога дошкільної освіти й викликає соціальне замовлення на вихователів нового покоління. Тому виникає подальша необхідність підготовки у вищому навчальному закладі вихователя, який володіє методикою проведення занять з ІМ з дошкільнятами з впровадженням інноваційних методів навчання, здатний поєднувати навчання ІМ з різними типами навчання й діяльності дитини, з використанням індивідуальних та індивідуально-групових форм навчання тощо.

Насамперед під час навчання ІМ дошкільнят вихователь має говорити на заняттях максимально без помилок, тобто володіти ІМ від рівня В2 до С1 відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти». Під час навчання ІМ потрібно формувати в майбутніх вихователів методичну компетенцію, яка визначається як сукупність теоретичних знань іноземної мови з навичками їх практичного використання в роботі з дошкільнятами, вмінь використовувати інноваційні технології для мотивації навчання ІМ, досліджувати й контролювати розвиток дитини на заняттях. Отже, методична компетенція вихователя дошкільних закладів потребує готовності до розв'язання нових складних завдань, а саме:

- навчати дошкільнят ІМ на підставі належної власної іншомовної комунікації та відповідних умінь і навичок;
- поєднувати під час навчання ІМ індивідуальні й індивідуально-групові форми навчання із застосуванням інноваційних методів;
- поєднувати навчання ІМ з іншими видами занять – з музикою, ритмікою, малюванням, ліпленням тощо;
- здійснювати соціалізацію, виховання, розвиток дітей засобами ІМ, тобто формувати їхню життєву компетенцію, самооцінку та впевненість у своїй ефективності.

Отже, завдання формування іншомовної методичної компетентності майбутнього вихователя дошкільних закладів є фундаментом для розвитку психологічної, педагогічної

культури, досконалого рівня володіння ІМ і передбачає сформованість професійно-методичних умінь з використанням сучасних технологій у навчанні ІМ як у процесі професійної підготовки, так і в майбутній професійній діяльності.

Для успішного розв'язання таких завдань поставлена така ціль дослідження: викладачі іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів повинні навчити їх мовних засобів, що стосуються важливих дитячих тем і ситуацій з упровадженням у навчальний процес інноваційних методів, до яких, безумовно, належить і метод проєктів. З метою формування двомовності дитини потрібно майбутніх вихователів у процесі занять з ІМ навчити враховувати загальний розвиток і вікові особливості дитини, сформованість норм та умінь рідного мовлення й готовності вивчення ІМ, мовну ситуацію взаємодії рідної та ІМ в дошкільному закладі освіти та в сім'ї (Шкваріна, 2009). Отже, впровадження й вирішення таких завдань сприятиме розвитку інтелекту як студентів, так і дошкільнят.

Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти висновку про необхідність подальшого вивчення, розробки моделі, визначення педагогічних умов та етапів формування іншомовної компетентності майбутніх вихователів у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування як на заняттях, так і під час проходження педагогічної практики, на що і має бути скерована організація навчально-виховного процесу в умовах професійної підготовки майбутніх вихователів у кожному педагогічному навчальному закладі, у якому відбувається підготовка за спеціальністю 012 (Дошкільна освіта).

Виклад основного матеріалу. Метою експериментально-дослідної роботи, результати якої наводяться в цій статті, стало впровадження професійно-орієнтованого підходу під час навчання англійської мови студентів спеціальності 012 (Дошкільна освіта) в державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Експериментально-дослідна робота

проводилася зі студентами 1-го та 2-го курсів денної форми навчання факультету дошкільної педагогіки і психології. Проведення дослідження пояснюється переорієнтацію дошкільної освіти на розвиток особистості дитини й необхідністю підготувати майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи в сучасному полікультурному суспільстві, що потребує ціннісної етичної орієнтації з формування навичок комунікаційних компетенцій з англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх вихователів дошкільних закладів як у процесі професійної підготовки, так і в майбутній професійній діяльності. Тому в процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням потрібно звернути увагу на оволодіння студентами прийомами навчання англійської мови дошкільнят із застосуванням сучасних технологій.

Розроблена автором статті робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням» складалася з восьми змістовних модулів, кожен з яких передбачав у межах запланованої граматичної теми розгляд актуальних проблем і спеціальних питань дошкільної освіти.

Особливу увагу в процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців дошкільної освіти приділено проблемам організації уроків англійської мови в дитячому садку як суттєвої можливості розвитку комунікативної діяльності дитини за допомогою ігор.

Така методика враховує подвійну мету. По-перше, відомо, що діти вимагають постійної взаємодії і люблять гратися. По-друге, розвиває як у майбутніх вихователів, так і у дітей здатність користуватися інноваційними технологіями. Таким чином, у дошкільному навчальному закладі можна зробити навчання англійської мови грою, веселою розвагою. Дійсно, малюки ще не вміють ані читати, ані писати. Унаслідок цього звична стратегія вивчення англійської мови не підходить. Тому саме ігрова спрямованість, як провідна у цьому віці, є єдиним шляхом формування інтересу до вивчення іноземної мови й бажання використовувати її як засіб

комунікації. Саме любов'ю до ігор, яка притаманна дошкільному віку, необхідно навчити скористатися студентів під час навчання дошкільнят англійської мови.

Теоретичні засади мовленнєво-ігрової діяльності дітей дошкільного віку розкриті в навчальному посібнику А. Богуш і Н. Луцан (Богуш & Луцан, 2012). У цьому посібнику наведено характеристику та класифікацію різних видів ігор (дидактичних словесних, вербальних), а також мовленнєвих ігрових ситуацій і вправ. Дійсно, використання мовленнєво-ігрової діяльності робить заняття з англійської мови для дитини цікавим, захоплюючим, бажаним, якщо воно проводиться у формі дидактичної сюжетно-рольової гри в різних формах та із застосуванням різних методик. Але разом із тим не можна перетворювати заняття з англійської мови тільки на якийсь вид розваг, що потрібно врахувати майбутнім дошкільним вихователям.

В експериментально-дослідній роботі з визначення когнітивно-прагматичної ролі ((когнітивний від лат. *cognitio* – «знання, пізнання»; прагматичний – від грец. *πραγματικó* – «практичне застосування») проєктного методу в процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх дошкільних вихователів як інноваційної технології навчання дисципліни «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням» застосовувався метод проєктів.

Унаслідок обмеженої кількості аудиторних годин, відведених на дисципліну «Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням», виконання проєктів частково здійснювалося за рахунок годин, відведених на семестрові консультації та самостійну роботу.

Теми проєктів акцентовані на практичне використання ігрових методів під час навчання англійської мови дошкільнят. Назви проєктів та інтернет-посилання на них наведено в таблиці 1.

Як показала експериментально-дослідна робота зі створення і презентації проєктів, особливий інтерес у майбутніх вихователів викликав канал «Мульти Мупсик». На цьому каналі є веселі й цікаві відеоуроки на такі важливі та

Назви проєктів «Уроки англійської мови в дитячому садку» та посилання на інтернет-ресурси

Назви проєктів «Уроки англійської мови в дитячому садку»	Посилання на інтернет-ресурси
Застосування інтернет-ресурсу «Мульти Мупсик»	https://www.youtube.com/channel/videos
Застосування інтернет-сайту Fun English	https://play.google.com/store/apps/details?id
Застосування карток під час навчання англійської мови дошкільнят	https://vseosvita.ua/library/kartky-dliavyvchennia-anhliiskoi-610894.html
Застосування інтернет-сайту Learn English Kids	https://learnenglishkids.britishcouncil.org

корисні теми, як «Моя сім'я», «Фрукти», «Овочі», «Кольори», «Цифри», «Англійські літери» тощо, використання яких дасть можливість навчити малюків старших груп читати й навіть писати англійські літери. Студенти в процесі виконання проєктів мали змогу навчитися користуватися відеохостингом YouTube, на якому дуже багато мультфільмів англійською мовою.

Для створенні проєктів використовувався також інтернет-сайт Fun English, який поєднує структурований курс англійської мови із залученням розважальних ігор. Цей сайт визнаний фахівцями як унікальний і перевірений курс англійської мови для дітей віком від трьох до шести років, які відвідують дитячий садок, вчить дітей англійської мови не тільки через ігри, а й через вправи, які мають зацікавити дитину й ознайомити з англійськими словами, реченнями, розмовною мовою та орфографією. Сайт Fun English дасть можливість студентам і навіть дошкільнятам зрозуміти тонкощі англійської мови, оскільки тут звучать чоловічі та жіночі голоси з американським та англійським акцентами з використанням різних тонів і виразів. Особливість цього сайту полягає в тому, що кожна гра є унікальною, надає можливість дитині насолоджуватися грою і поглиблювати знання та комунікативні навички з англійської мови.

Як видно з таблиці 1, розроблявся також проєкт, присвячений вивченню англійської мови дошкільнятами за допомогою карток. Студенти самостійно знайшли сайт Learn English Kids, на якому є хороша добірка тематичних карток, які можна безпосередньо роздрукувати в кольоровому або чорно-білому варіантах і розфарбувати їх з дитиною, що, безумовно, буде корисним і цікавим для дитини. З одного боку таких карток розміщується

слово та картинка-приклад з його використанням, а з іншого – переклад. Таким чином, діти можуть самі брати активну участь у підготовці уроку з англійської мови. Картки, створені студентами під час виконання відповідного проєкту, відрізнялися великою різноманітністю тематичної лексики (їжа, тварини, фрукти, овочі, члени сім'ї, кольори тощо). Студенти виявили ініціативу й самі розробили проєкту «Вгадайка». У процесі цієї гри на столі розклалися кілька карток, які діти мають запам'ятати за певний час. Після закінчення зазначеного терміну малюки мають відвернутися, а ведучий прибирає одну з карток. Гравці мають правильно назвати картку, яка зникла, і назвати англійською мовою предмет, позначення чи фігуру, що зображені на ній.

Висновки. Бесіди зі студентами, спостереження за їх роботою над проєктами свідчили про те, що вони задоволені проєктною діяльністю, набули необхідних знань і навичок з організації уроків англійської мови із застосуванням інтернет-ресурсів: ігор, мультфільмів та карток. Упровадження розроблених проєктів під час проходження педагогічної практики і в майбутній професійній діяльності, на думку студентів, надасть їм можливість реалізувати набуті знання, уміння й навички в практичній діяльності та зробити уроки з англійської мови в дитячому садку цікавими, спрямованими на розвиток особистості дитини, на активізацію її мовлення, що, зі свого боку, сприятиме психічному, розумовому та соціальному розвитку дошкільнят.

Надалі планується визначити роль розробленої методики навчання англійської мови дошкільнят у процесі проходження педагогічної практики майбутніх вихователів у дитячих садках.

Література

1. Додаток «Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)» URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini>
2. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку. Київ : Шк. світ, 2008. 114 с.
3. Камінська В. Л. Особливості навчання дошкільників двомовної комунікації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2018. Вип. 30. С. 119–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2018_30_26
4. Богущ А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчальний посібник. Вид. друге, доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.

References

1. Dodatok “Bazovyy komponent doshkilnoyi osvity (nova redaktsiya)” [Appendix “Basic component of preschool education (new edition)”]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini> [in Ukrainian].
2. Shkvarina, T. M. (2008). Anhliyska mova dlya ditey doshkilnoho viku [English language for preschool children]. Kyiv: Shk. Svit [in Ukrainian].
3. Kaminska, V. L. (2018). Osoblyvosti navchannya doshkilnykiv dvomovnoyi komunikatsiyi [Peculiarities of teaching preschoolers bilingual communication]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 16: Tvorchya osobystist uchytelya: problemy teorii i praktyky – Scientific journal of the M. P. Drahomanov NPU. Series 16: Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, 30, 119–124 [in Ukrainian].
4. Bogush, A. M., & Lutsan, N. I. (2012). Movlennyevo-ihrova diyalnist doshkilnykiv: movlennyevi ihry, sytuatsiyi, vpravy [Speech and game activity of preschoolers: speech games, situations, exercis]. Kyiv: Vydavnychy Dim “Slovo” [in Ukrainian].

Ємельянова Д. В. Когнітивно-прагматична роль проєктного методу в професійно-орієнтованому навчанні англійської мови майбутніх дошкільних вихователів

Інтеграція української освіти у світовий простір призвела до затребуваності іншомовного спілкування. Статус *lingua franca* (найбільш поширена мова) в сучасному світі набула англійська мова.

У варіативній частині «Положення Базового компонента дошкільної освіти» окреслено переорієнтацію дошкільної освіти на включення до неї іноземної мови (далі ІМ) і результати освітньої діяльності за цим напрямом.

Обґрунтування необхідності впровадження раннього навчання ІМ обговорюється на сторінках наукових журналів як українськими, так і зарубіжними вченими. У працях дослідників доведено доцільність дошкільної іншомовної освіти дітей, зокрема англійської, її позитивний вплив на розвиток інтелектуального й емоційного інтелекту дитини.

Метою експериментально-дослідної роботи, результати якої наводяться в статті, стало впровадження професійно-орієнтованого підходу навчання англійської мови студентів 1-го та 2-го курсів денної форми навчання спеціальності 012 (Дошкільна освіта) факультету дошкільної педагогіки і психології державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» із застосуванням проєктного методу. Теми проєктів акцентовані на практичне використання ігрових методів під час навчання англійської мови дошкільнят. Для створення проєктів застосовувалися такі інтернет-сайти: «Мульти Мупсик», Fun English, Learn English Kids, у яких містяться веселі й цікаві відеоуроки, а також відеохостинг YouTube, на якому дуже багато мультфільмів англійською мовою.

Бесіди зі студентами, спостереження за їх роботою над проєктами свідчили про те, що вони набули необхідних знань і навичок з організації уроків англійської мови із застосуванням інтернет-ресурсів: ігор, мультфільмів та карток. Впровадження розроблених проєктів під час проходження педагогічної практики і в майбутній професійній діяльності дасть студентам можливість зробити уроки з англійської мови в дитячому садку цікавими, спрямованими на розвиток особистості дошкільнят, на активізацію мовлення, що сприятиме їх психічному, розумовому й соціальному розвитку.

Ключові слова: майбутні дошкільні вихователі, англійська мова, професійно-орієнтоване навчання, метод проєктів.

Yemelyanova D. V. The cognitive and pragmatic role of the project method in the professionally oriented teaching of the English language of future preschool teachers

The integration of Ukrainian education into the global space has led to the demand for foreign language communication. The status of lingua franca (the most common language) in the modern world has been acquired by English.

The variable part of the “Regulations of the Basic Component of Preschool Education” outlines the reorientation of preschool education to the inclusion of a foreign language (hereafter IM) and the results of educational activities in this direction.

The substantiation of the need for the introduction of early MI training is discussed on the pages of scientific journals by both Ukrainian and foreign scientists. In the works of the researchers, the expediency of preschool foreign language education of children, in particular, English, and its positive impact on the development of a child's intellectual and emotional intelligence have been proven.

The purpose of the experimental research work, the results of which are presented in the article, was the implementation of a professionally oriented approach to teaching English to students of the 1st and 2nd year of full-time study in the specialty 012 (Preschool Education) of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky” using the project method. The topics of the projects are focused on the practical use of game methods in teaching English to preschoolers. When creating the project, the following Internet sites were used: “Multy Mupsik”, “Fun English”, “Learn English Kids”, which contain fun and interesting video lessons, as well as the video hosting “YouTube”, which has a lot of cartoons in English.

Conversations with students, observation of their work on projects showed that they acquired the necessary knowledge and skills in organizing English language lessons using Internet resources: games, cartoons and cards. The implementation of developed projects during pedagogical practice and in future professional activities will give students the opportunity to make English lessons in kindergarten interesting, aimed at the development of the personality of preschoolers, at the activation of speech, which will contribute to their mental, intellectual and social development.

Key words: future preschool teachers, English language, professionally oriented education, project method.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 378.147:37.01

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-75-80

Майданюк Марина Олександрівна,

аспірант кафедри теорії та технології соціальної роботи

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,

м. Київ, Україна.

maydanyuk_m@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0002-3585-0374>

СОЦІАЛЬНА ІНІЦІАТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування соціальної ініціативності є важливим завданням суспільства щодо фахівців певної професії, оскільки вона чинить суттєвий вплив на ефективність їх діяльності та подальшу самореалізацію. Соціальний працівник виступає посередником між особистістю й державою та є провідником інформаційних послуг, технологій, що відповідно висуває певні вимоги до його професіоналізму, особистісних якостей. При цьому ефективність діяльності соціального працівника залежить від розвитку в нього соціально-значущих якостей, соціально-комунікативної культури, соціальної ініціативності. Формування соціальної ініціативності здійснюється в процесі професійної підготовки та подальшої професійної діяльності соціальних працівників, унаслідок чого відбувається засвоєння майбутнім фахівцем спеціальних знань, умінь, соціальної ініціативності, що сприятиме ефективній діяльності з надання допомоги отримувачам соціальних послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми використання технологій коучингу присвячено роботи українських та зарубіжних авторів: І. Адізес, М. Аткинсона, М. Бет О'Ніл, А. Брауна, П. Бурдьє, В. Гаврилюк, Т. Голві, Дж. Джеймсона, К. Дугласа, О. Комар, Т. Леонарда, Дж. Мід, С. Миграма, Т. Окушко, Е. Парслоу, Ж. Петровичко, О. Пометун, С. Романової, Дж. Селлін, В. Сідоренко, В. Тернопільської, О. Тішук, Дж. Уйтмора, Д. Хамері, В. Циби, Т. Чернової, Н. Чиренко, В. Шахрай та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми формування соціальної ініціативності майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили потребу в організації дослідницької діяльності.

Мета статті – розкрити стан дослідженості проблеми формування соціальної ініціативності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Соціальну ініціативність трактуємо як моральну якість, соціальну характеристику особистості фахівця соціальної сфери, що виявляється у його здатності до активного й самостійного діяння. Водночас соціальна ініціативність передбачає готовність співчувати, співпереживати, розуміти інших людей, брати участь у добровільній діяльності в інтересах отримувачів соціальних послуг.

Проблематика соціальної поведінки й соціальної взаємодії широко представлена в зарубіжній та українській науковій літературі. Соціальна поведінка обумовлена контекстом соціальної включеності особистості: соціальними детермінантами правилами, соціально-моральними нормами (Окушко, 2015). Соціальна поведінка стосується соціальних дій і передбачає звернення особистості до соціальних об'єктів. Під соціальною ініціативністю розуміємо іманентний зв'язок особистості із соціальним середовищем. При цьому будь-яку сферу реалізації соціальної ініціативності можна окреслити як простір соціальної

ініціативності (межі цього простору визначаються як загальними характеристиками соціальної сфери, так і власне особистістю, яка здійснює соціальну ініціативність).

На думку вчених, детермінація соціальної ініціативності охоплює зовнішні (соціально-середовищні, соціально-нормативні) та внутрішні (індивідуально-особистісні) фактори. У науковій літературі акцентується увага на дихтомії соціальної ініціативності особистості: з одного боку, важливо досліджувати, якими засобами особистість засвоює соціальні впливи, а з іншого – яким чином і у яких соціальних групах вона реалізує свою соціальну чутливість, соціальну ініціативність. Зазначено також, що ініціативність залежить «як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов (їх співвідношення визначає різні типи ініціативності), що призводить до їх оптимізації, якісного розвитку. Згідно із цим спостерігаються дві групи детермінант: що закладені в соціумі та безпосередньо в особистості (Окушко, 2015; Чиренко, 2015; Тернопільська, 2021). Зважаючи на такий контекст, стає зрозумілим, що регулювання соціальної ініціативності за своєю сутністю є саме соціальним. Зовнішні характеристики визначають соціальний контекст поведінкових характеристик соціальної ініціативності майбутніх соціальних працівників.

Процес соціалізації формує соціальну ініціативність особистості. В. Циба розглядає соціалізацію як двобічний процес, що поєднує як засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему відповідних зв'язків, так і активне відтворення цієї системи індивідом у своїй діяльності (Циба, 2006). Зокрема, наголошується на зв'язку соціальної ініціативності, соціальної компетентності з розвинутою суб'єктністю особистості, її соціальною активністю, здатністю до соціального вибору, що є умовою успішної соціалізації. Так, дослідник вказує, що для досягнення суб'єктності особистість має набувати знання, виявляти волю і толерантність, відносно самостійно приймати рішення та відповідати за їх наслідки (Циба, 2006).

Термін «ініціативність» у філософському, психолого-педагогічному аспекті окреслюється як сукупність соціально-значущих якостей і асоціюється з активністю особистості. Вона тісно пов'язана з такими якостями, як-от активність, цілеспрямованість, дисциплінованість, самостійність, відповідальність. У соціальній ініціативності об'єднується індивідуальне й суспільне, а їх злагодженість залежить від ступеня розвитку соціальних відчуттів, переживань та емоцій, які відображають ставлення до себе, суспільства, інших людей і діяльності. З огляду на це соціальну ініціативність слід розглядати як особистісну й суспільну якість, як потребу до зміни або перетворення дійсності, як мотив діяльності (Окушко, 2015).

Ініціативність Ж. Петровича окреслює як передумову розвитку важливих якостей особистості та результат її виховання. Специфікою ініціативності є її багатофункціональність і прагнення людини до творчих досягнень, нових успіхів (Петрович, 2014). При цьому складова ініціативності – активність – розглядається як обов'язкова умова розвитку індивідуальних характеристик, якостей, здібностей особистості, засіб досягнення успіху, її життєва потреба, показник життєвого успіху.

Нам імпонують думки науковців, у яких наголошується на ініціативності як здатності поєднувати свої інтереси з вольовими зусиллями, повагу до інших з реальним керівництвом і наполегливістю, готовність проявляти стійкість до труднощів і несподіванок. Через реалізацію ініціативних дій відбувається розвиток волі, самостійності, самодисципліни й інтелекту та моральне становлення особистості. Саме здатність особистості до самостійних суспільних починань, активності й винахідливості утворює особистісну якість – ініціативність (Тернопільська, 2016; Тернопільська, 2012). Водночас ініціативність може виявлятися в соціальній спрямованості та передбачати готовність співчувати, допомагати іншим або, навпаки, асоціальної спрямованості, що знаходить вираження в емоційній неприязні, жорстокості, асоціальних вчинках. У моральному контексті

ініціативність передбачає відповідальність і дотримання соціальних норм.

Соціальна ініціативність розглядається в дискурсі розвитку соціального мислення та передбачає систему знань про соціальну реальність, яка не тільки дає можливість адаптуватися до такої реальності, а й створює можливості до її перетворення. Тож акцентується увага на трьох показниках сформованості соціального мислення: розуміння закономірностей розвитку сучасного соціуму; розуміння механізмів соціальних перетворень; можливість прогнозування соціального розвитку (Окушко, 2016; Тернопільська, 2020; Тернопільська, 20201). Отже, можна зробити висновок про ознаки недостатнього розвитку соціального мислення молоді, її умінь оцінювати, будувати прогнози розвитку як власного, так і суспільного життя та самотійно встановлювати зв'язки між окремими фактами.

Нам імпонують умовиводи вчених, що соціальна ініціативність є необхідною умовою здійснення особистістю функцій суб'єкта суспільних відносин. Зокрема, її окреслюють як характеристику особистості, яка обумовлена її природними здібностями і якостями, що формуються в процесі виховання навчання, практичної діяльності.

Погоджуємося із П. Бурдье, який акцентує увагу на важливості для кожної особистості бути «соціологом» із метою формування ефективної власної життєдіяльності (Бурдье, 2003).

Згідно з поглядами В. Шахрай, потрібно розвивати в молоді здатність аналізувати соціальний світ, адекватно оцінювати свої можливості, вибудовувати стратегії взаємодії із цим світом і приймати обґрунтовані рішення з приводу важливих життєвих питань (Шахрай, 2016).

Соціальну ініціативність майбутніх соціальних працівників окреслюємо як сукупність форм їх усвідомленої цілеспрямованої діяльності, спрямованої на перетворення соціальних умов і формування соціально-значущих якостей їх особистості, становлення активної життєвої позиції, самореалізації

у професії. Тож у структурі соціальної ініціативності можна виокремити соціально-професійну, ціннісну, операційно-діяльнісну складові. Ціннісна складова передбачає орієнтацію на розкриття й розвиток індивідуальності майбутнього фахівця в діяльності, її змістовно-результативних і процесуально-динамічних характеристик. Ідентифікацію з професійним середовищем, прийняття його цінностей, усвідомлення соціального і професійного значення навчання як інструменту, що сприяє засвоєнню суспільного й професійного досвіду, норм, правил, традицій соціальної сфери розкриває соціально-професійна складова соціальної ініціативності майбутніх соціальних працівників. Операційно-діяльнісна складова реалізується в гармонійному поєднанні соціально-професійної та ціннісної складових, спрямованих на надання якісних соціальних послуг, збереження соціального, психічного здоров'я отримувачів соціальних послуг.

Соціальна ініціативність є інтегрованою якістю особистості, що відображає готовність суб'єкта до самотійного висування, пропагування та практичної реалізації соціально значущої ідеї (Окушко, 2015).

На думку Н. Чиренко, соціальна ініціативність розуміється дорослими лідерами дитячих об'єднань скаутського типу як здатність особистості брати участь у житті суспільства, бажання проявляти себе, вміти застосовувати у своїх діях творчий, нетрадиційний підхід (Чиренко, 2015).

Спираючись на низку досліджень, соціальну ініціативність визначаємо як інтегративне особистісне утворення, що виявляється в сукупності соціальних знань, норм, цінностей, умінь, які забезпечують ефективну взаємодію особистості в соціумі, її самоствердження та самореалізацію в суспільстві. Соціальна ініціативність передбачає спрямованість на себе, спрямованість на соціум, спрямованість на державу.

Виявлення соціальної ініціативності визначається спрямованістю системи мотивів, цінностей фахівця соціальної роботи та відбувається і безпосередній комунікації,

в уміннях застосовувати різноманітні методи спілкування, здатності зрозуміти отримувача соціальних послуг, передбачати результати своєї діяльності, уміннях її прогнозувати. Отже, поняття соціальної ініціативності можна визначити як важливу характеристику особистості соціального працівника, яка сприяє вирішенню соціально-значущих завдань, визначає його роль у суспільстві, формує соціальну позицію. При цьому формування соціальної ініціативності забезпечує розвиток індивідуальних особливостей особистості фахівця, особистісне та професійне самовизначення і є важливим фактором, що впливає на ефективність діяльності соціального працівника. Слід зауважити, що процес розвитку соціальної ініціативності відбувається шляхом засвоєння соціальних знань, норм, цінностей, набуття професійних компетенцій, професійного досвіду соціальним працівником.

Соціальна ініціативність виявляється в комунікативних уміннях майбутнього соціального працівника, його здатності слухати, виявляти необхідну інформацію, створювати позитивне ставлення, у здатності спостерігати й інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку отримувача соціальних послуг. Комунікабельність фахівця виявляється в особистісних, когнітивних, емоційно-мотиваційних і поведінкових уміннях.

Передусім зазначимо, що на етапі професійної підготовки одним з ефективних засобів розвитку соціальної ініціативності майбутніх фахівців є підтримка їх соціальних ініціатив, пов'язаних із можливістю ранньої професійної орієнтації та самостійною професійною діяльністю, самоосвітою.

Соціальну ініціативність трактуємо як моральну якість, соціальну характеристику

особистості фахівця соціальної сфери, що виявляється у його здатності до активного та самостійного діяння. Водночас соціальна ініціативність передбачає готовність співчувати, співпереживати, зрозуміти інших людей, брати участь у добровільній діяльності в інтересах отримувачів соціальних послуг.

Складником ініціативності виступає соціальна ініціативність. Вона є соціально-значущою якістю фахівця соціальної роботи, що пов'язує структуру його особистості й структуру його діяльності та виступає посередником між суб'єктом і вимогами суспільства, передбачає усвідомлену взаємодію із соціальним середовищем. Зміст соціальної ініціативності соціального працівника полягає у визначенні ним своїх сутнісних сил, інтересів, цінностей, які розвиваються й реалізуються в умовах професійної діяльності. Тож соціальна ініціативність майбутнього соціального працівника є якістю, яка впливає на ефективність його професійної діяльності та дає можливість реалізувати себе.

Висновки. Отже, соціальна ініціативність є інтегрованою характеристикою особистості, що визначає рівень її соціалізації, соціальної активності й освоєння діяльності. Це поняття також можна розглядати як особистісну властивість, що забезпечує взаємовідносини індивіда із соціальним оточенням, світом на основі ставлення до себе, до діяльності. Соціальна ініціативність як інтегративне утворення передбачає знання, уміння, що формуються в процесі соціалізації, і дає змогу особистості швидко адаптуватись у суспільстві й ефективно взаємодіяти із соціумом. З огляду на це структуру соціальної ініціативності складає насамперед сукупність соціально-комунікативних знань, умінь і навичок, що застосовуються в діяльності соціального працівника.

Література

1. Бурдые П. Практичний глуд / пер. з фр. О. Йосипенко, О. Донцюка. Київ : Укр. центр духовної культури, 2003. 503 с.
2. Петрович Ж. В. Сутність і функціональна роль соціальної ініціативності у структурі лідерства підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18 (2). С. 143–150.

3. Соціальна ініціативність: змістово-технологічне забезпечення : посіб. / Т. К. Окушко, Ж. В. Петрочко, Н. В. Чиренко, Н. О. Шпиг, О. В. Пащенко, Л. М. Сокол, О. В. Долгова та ін. ; наук. ред. Т. К. Окушко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 222 с.
4. Тернопільська В. І., Бакуліна О. С. Особливості застосування освітніх технологій у формуванні мобільності студентів. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. Riga: Latvia: Baltija Publishing, 2020. P. 370–385. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-23>
5. Тернопільська В. І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу до виховання особистості. *Нові технології навчання : наук.-метод зб.* 2016. Вип. 88. Ч. 2. С. 21–25.
6. Тернопільська В. І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2012. Вип. 9. Т. 2. С. 208–213.
7. Циба В. Т. Системна соціальна психологія : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 328 с.
8. Чиренко Н. В. Виховання соціальної ініціативності: специфіка уявлень підлітків та дорослих лідерів щодо сутності поняття. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 5(36). С. 46–48.
9. Шахрай В. М. Формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : монографія. Біла Церква : Вид-во Пшонківський О. В., 2016. 404 с.
10. Ternopilka V., Vasylyeva-Khalatnykova M., Chuiko O., Bakhov I., Chernukha N. Social Rehabilitation Practices of Inclusion. In: *The Educational Process in Working with Children with Disabilities. Propósitos Y Representaciones*. 2021. Issue 9(SPE3). Art. no. e1188. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1188>

References

1. Burde, P. (2003). Praktychnyi hluzd [Practical sense] / per. z fr. O. Yosypenko, O. Dontsiuka. Trans. from fr. O. Yosypenko, O. Dontsiuka. Kyiv: Ukr. Tsentr dukhovnoi kultury [in Ukrainian].
2. Petrochko, Zh. (2014). Sutnist i funktsionalna rol sotsialnoi initsiatyvnosti u strukturі liderstva pidlitkiv [The essence and functional role of social initiative in the structure of adolescent leadership]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Student Youth*, 18(2), 143–150 [in Ukrainian].
3. Okushko, T. K., Petrochko, Zh. V., Chyrenko, N. V., Shpyh, N. O., Pashchenko, O. V., & Sokol, L. M., et. al. (2015). Sotsialna initsiatyvnist: zmistovo-tekhnologichne zabezpechennia [Social initiator: content and technological support]. Ed. T. K. Okushko. Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].
4. Ternopilka, V. I., & Bakulina, O. S. (2020). Osoblyvosti zastosuвання osvitnikh tekhnolohii u formuvanni mobilnosti studentiv [Peculiarities of the application of educational technologies in the formation of student mobility]. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. (pp. 370–385). Riga, Latvia: Baltija Publishing. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-23> [in Ukrainian].
5. Ternopilka, V. I. (2016). Teoretychni zasady realizatsii tsinnisnogo pidkhodu do vykhovannia osobystosti [Theoretical foundations of the implementation of the value approach to personality education]. *Novi tekhnolohii navchannia – New learning technologies*, 88, 21–25 [in Ukrainian].
6. Ternopilka, V. I. (2012). Struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnogo fakhivtsia [The structure of professional competence of the future specialist]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Scientific Bulletin of Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 9, 2, 208–213 [in Ukrainian].
7. Tsyba, V. T. (2006). Systemna sotsialna psykholohiia [Systemic social psychology]. Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury [in Ukrainian].
8. Chyrenko, N. V. (2015). Vykhovannia sotsialnoi initsiatyvnosti: spetsyfika uiavlennia pidlitkiv ta doroslykh lideriv shchodo sutnosti poniattia [Education of social initiative: the specifics of the ideas of teenagers and adult leaders regarding the concept of essence]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of a gifted personality*, 5(36), 46–48 [in Ukrainian].
9. Shakhrai, V. M. (2016). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi i starshoi shkoly zasobamy teatralnoho mystetstva [Formation of social competence of elementary and high school students by means of theatrical art]. Bila Tserkva: Vyd-vo Pshonkivskiyi O. V. [in Ukrainian].

10. Ternopil'ska, V., Vasylyeva-Khalatnykova, M., Chuiko, O., Bakhov, I. & Chernukha, N. (2021). Social Rehabilitation Practices of Inclusion in the Educational Process in Working with Children with Disabilities. *Propósitos Y Representaciones, 9(SPE3)*, e1188. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1188>

Майданюк М. О. Соціальна ініціативність майбутнього соціального працівника: теоретичний аспект

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування у соціальних працівників соціальної ініціативності. У статті розкрито зміст понять «ініціативність», «соціальна ініціативність майбутнього соціального працівника». Соціальну ініціативність майбутнього соціального працівника розглядаємо як інтегративну характеристику особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, що виявляється в соціальній активності, суб'єктивності, здатності здійснювати самостійний вибір, соціально корисні рішення, реалізувати їх та брати відповідальність за майбутній розвиток держави. Зазначено, що у структурі соціальної ініціативності можна виокремити соціально-професійну, ціннісну, операційно-діяльнісну складові. Ціннісна складова передбачає орієнтацію на розкриття й розвиток індивідуальності майбутнього фахівця в діяльності, її змістовно-результативних і процесуально-динамічних характеристик.

З'ясовано, що виявлення соціальної ініціативності визначається спрямованістю системи мотивів, цінностей фахівця соціальної роботи та відбувається у безпосередній комунікації, в уміннях застосовувати різноманітні методи спілкування, здатності зрозуміти отримувача соціальних послуг, передбачати результати своєї діяльності, уміннях її прогнозувати. Зазначено, що на етапі професійної підготовки одним із ефективних засобів розвитку соціальної ініціативності майбутніх фахівців є підтримка їх соціальних ініціатив, пов'язаних із можливістю ранньої професійної орієнтації та самостійною професійною діяльністю, самоосвітою. Зміст соціальної ініціативності працівника полягає у визначенні ним своїх сутнісних сил, інтересів, цінностей, які розвиваються і реалізуються в умовах професійної діяльності.

Ключові слова: ініціативність, соціальна ініціативність, професійна підготовка, студент, майбутній соціальний працівник, отримувач соціальних послуг.

Maidaniuk M. O. Social initiative of the future social worker: theoretical aspect

The article is devoted to one of the urgent problems of the formation of social initiative among social workers. The article reveals the meaning of the concepts «initiative», «social initiative of the future social worker». We consider the social initiative of the future social worker as an integrative characteristic of the personality of the future specialist in the social sphere, which is manifested in social activity, subjectivity, the ability to make independent choices, socially useful decisions, implement them and take responsibility for the future development of the state. It is noted that in the structure of social initiative it is possible to single out socio-professional, value, operational and activity components. The valuable component involves orientation towards the disclosure and development of the individuality of the future specialist in the activity, its content-resultative and procedural-dynamic characteristics.

It was found that the detection of social initiative is determined by the orientation of the system of motives and values of a social work specialist and occurs in direct communication, in the ability to apply various methods of communication, the ability to understand the recipient of social services, predict the results of one's activity, and the ability to forecast it. It is noted that at the stage of professional training, one of the effective means of developing the social initiative of future specialists is the support of their social initiatives related to the possibility of early professional orientation and independent professional activity, self-education. The content of the employee's social initiative consists in determining his essential strengths, interests, values, which are developed and realized in the conditions of professional activity.

Key words: initiative, social initiative, professional training, student, future social worker, recipient of social services.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 378.147.011:78-051(043.5)

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-81-87

Ван Цзипен,

аспірант кафедри педагогіки

навчально-наукового інституту педагогіки і психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

wangzipeng1996@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8908-1768>

ПОЛІКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ ЗМІСТУ ЇХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У сучасному суспільстві виникає об'єктивно усвідомлена потреба в тому, щоб його члени володіли полікультурною компетентністю, що передбачає здатність і готовність людини до життєдіяльності в нових соціокультурних умовах, де контактують представники різних культур, національностей, віросповідань (Мельник, 2013).

Музичне мистецтво як один із найемоційніших та найуніверсальніших видів художньої культури допомагає людині відчувати й зрозуміти духовну єдність і самотність представників різних національностей і віросповідань, всебічно розвиваючи гуманістичний особистісно-соціальний потенціал учасників музично-освітнього процесу (Реброва, 2007).

У контексті вищевикладеного зростає значущість розвитку полікультурної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічному ЗВО. У процесі ж їхньої професійної підготовки традиційно здійснюється орієнтація на питання вивчення специфіки музичного мистецтва, теорії та методики музичної освіти, але недостатньо уваги приділяється розвитку спроможності та готовності до позитивної міжкультурної взаємодії в освітньому процесі. Це зумовлює необхідність розробки змісту, форм і методів, спрямованих на гармонізацію спілкування та співтворчості учасників полікультурного музично-освітнього процесу (Атрощенко, 2016; Дем'яненко & Мороз, 2016; Кузьменко, 2006).

Проблема формування полікультурної компетентності студентів тісно пов'язана з питаннями дослідження кроскультурних комунікацій і, в цілому, комунікацій як таких. Питання теорії та практики кроскультурної комунікації висвітлені в працях українських – А. Алексюка, Є. Белозерцева, О. Глузмана, О. Караман, В. Кременя, В. Курила, В. Лугового, а також зарубіжних – Дін Сінь, Донмей Вань, Інъ Хань, Лі Сюеюань, Лін Яцян, Лу Лу, Тянь Лі, Цао Ян, Чжен Тю Юе, У. К'юпач, Р. Рамзей, С. Сміт, Б. Тейлор-Хілтон, А. Т'юксбері, Б. Шпіцберген, Е. Хірша, Е. Холла, Г. Хофстеде і багатьох інших науковців.

Попри зростання інтересу українських та зарубіжних науковців стосовно проблем фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, розвитку їх професійних компетенцій, питання формування полікультурної компетентності у майбутніх вчителів музичного мистецтва у ЗВО потребують додаткового ретельного вивчення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та визначенні шляхів реалізації однієї з педагогічних умов ефективного формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва – полікультурна спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в освітньому процесі ЗВО через інтеграцію змісту їх культурологічної

підготовки у процесі вивчення фахових дисциплін.

Полікультурна спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в освітньому процесі ЗВО реалізується через інтеграцію змісту їх культурологічної підготовки у процес вивчення фахових дисциплін. Це означає, що в програмі навчання вчителів музичного мистецтва акцент робиться на поєднанні культурних аспектів з технічною та теоретичною підготовкою. Інтеграція культурологічних елементів у вивчення предметів музичного спрямування сприяє більш глибокому розумінню студентами різноманітних культурних контекстів та їх впливу на музичний досвід.

Цей підхід передбачає вивчення не лише суворо фахових аспектів музичного мистецтва, але й розгляд культурних, історичних, соціальних аспектів, які визначають мистецьке спадщину та сучасне музичне середовище. Студенти, навчаючись в такому полікультурному контексті, отримують можливість розвивати свою культурну чутливість, вивчаючи музику різних епох, стилів та культур.

Інтеграція культурологічних елементів у навчання також підготовлює майбутніх вчителів музичного мистецтва до роботи з різними культурними групами учнів, сприяє розширенню їхнього розуміння різноманітності та специфіки культурного контексту, в якому вони можуть працювати.

Нами було розроблено та впроваджено в освітній процес ЗВО низку додаткових модулів полікультурної спрямованості у зміст деяких фахових навчальних дисциплін, а також було впроваджено у процес фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва інтегрований спецкурс «Музичне мистецтво як полілог культур».

Так, у зміст навчальної дисципліни «Україна в контексті європейської історії та культури» було додано модуль «Полікультурна взаємодія в музичній освіті України».

Його мета полягала у розширенні знання майбутніх вчителів музичного мистецтва про різноманітні аспекти музичної культури

України та Європи, у розвитку їхніх міжкультурних та міжособистісних навичок, а також вмінь інтеграції культурних елементів у навчальний процес.

Завдяки модулю «Полікультурна взаємодія в музичній освіті України» студенти отримали широкий спектр вмінь та навичок, які допомогли їм стати компетентними та гнучкими музичними педагогами в міжкультурному середовищі. Основні досягнення студентів включають наступне:

1. Глибоке розуміння музичних традицій: студенти розширили свої знання про різноманітність музичних традицій України та Європи, розуміючи як історичні, так і сучасні аспекти.

2. Міжкультурне сприйняття та взаємодія: вони навчилися ефективно взаємодіяти з музикантами, студентами та аудиторією з різних культур, розвиваючи навички міжкультурного спілкування.

3. Творчий підхід до інтеграції музичних елементів: студенти отримали досвід розробки та впровадження інтегрованих музичних проєктів, що об'єднують елементи різних культур.

4. Музична дипломатія та сприяння культурному розмаїттю: студенти отримали уявлення про роль музики у встановленні міжнародних культурних зв'язків та сприянні культурному розмаїттю.

5. Комунікаційні та організаційні навички: залучаючись до організації музичних заходів та взаємодії з різноманітними групами, студенти вдосконалили свої комунікаційні та організаційні вміння.

6. Творча майстерність та розвиток імпровізаційних навичок: студенти освоїли техніку імпровізації та розвинули творчий потенціал через вивчення різних підходів до імпровізації.

7. Специфічні музичні навички: участь у майстер-класах та практичних вправах на етнічних інструментах розвинула їхні уміння грати та розуміти різноманіття музичних стилів.

У зміст навчальної дисципліни «Основи філософських знань» ми додали модуль на

тему «Полікультурна спрямованість у музичному мистецтві», мета якого полягала у розширенні філософських знань студентів, спрямованих на вивчення музичного мистецтва, шляхом впровадження полікультурної спрямованості. Студенти отримали можливість розглядати філософські аспекти музики в контексті різних культур та взаємодії музичних традицій.

Вивчення модулю «Полікультурна спрямованість у музичному мистецтві» дозволило студентам отримати цінні знання та навички, які глибше розуміють музичну сферу та взаємодію різних культур через музику. Студенти розкрили різноманітність та багатство різних музичних традицій різних культур. Вони навчилися розуміти та важливість взаємодії та взаєморозуміння між різними культурами через музику. Майбутні вчителі музичного мистецтва освоїли етичні аспекти використання елементів різних культур у музичній творчості, вони вивчили, як дотримуватися принципів культурної чутливості та поваги до музичної спадщини інших народів. Студенти також розширили своє розуміння глобальних тенденцій у музичній сцені та їхнього впливу на музичне мистецтво та вивчили, як інтегрувати глобальні та локальні музичні традиції для створення унікальних творів. На заняттях відбувалось їх ознайомлення із сутністю музичної дипломатії та її роллю у сприянні взаєморозумінню через музику. Ми долучили музичний аспект до уяви студентів про міжнародну співпрацю та міжкультурний обмін. Студенти розвинули свою здатність критично аналізувати та оцінювати вплив музичних традицій на сучасне мистецтво. Вони навчилися обґрунтовувати свої власні музичні вибори з урахуванням різноманітності культур.

У цілому, цей модуль допоміг студентам розширити свої горизонти, розвинути творчий підхід до музичного мистецтва та набути навичок, які, безумовно, будуть корисні в сучасному глобалізованому світі.

Студенти оцінювалися за активність на заняттях, участь у дискусіях, написання рефлексій та практичних завдань, спрямованих на виявлення їхнього розуміння філософських

аспектів полікультурності в музичному мистецтві.

У зміст навчальної дисципліни «Світова художня культура» ми включили додатковий модуль полікультурної спрямованості на тему «Крос-культурні аспекти музичного мистецтва». Метою цього модулю є дослідження та розуміння взаємодії музичного мистецтва з різними культурами, що виражається через крос-культурні аспекти та полікультурний підхід.

Так, наприклад, у ході викладання цього модуля ми проводили зі студентами заняття на тему «Етнографічне дослідження музичних традицій», на якому студенти обирали конкретну культуру та досліджували її музичні традиції. Потім вони готували презентацію, де розповідали про ключові елементи, інструменти та стилі музики цієї культури.

Результат такого заняття полягав у розвитку дослідницьких та презентаційних навичок студентів, поліпшенні їхнього розуміння різноманітності музичних традицій.

Також нами було розроблено музичний проєкт для студентів під назвою «Синтез Культур». Студенти створювали проєкт, в якому вони поєднували елементи музичних традицій різних культур для створення нової композиції. Проєкт міг включати в себе аранжування, створення тексту та виконання, чим досягалось розкриття їх творчого потенціалу, розуміння взаємодії різних культур у музичному творчості.

Кожен учасник обирав культуру, з якою він бажав асоціювати свою частину композиції, визначав ключові елементи цієї музичної традиції. Потім студенти збиралися на спільному занятті для обговорення своїх виборів та обміну ідеями та спільно визначали структури та форми композиції. Далі кожен учасник працював над своєю частиною композиції, використовуючи типові елементи своєї обраної музичної традиції, проявляючи при цьому індивідуальний підхід та творчість. Учасники об'єднували свої частини композиції у єдиний музичний твір та вирішували питань взаємодії між частинами, створюючи плавні переходи та збалансування стилів. На передостанньому

етапі проводилися спільні репетиції для вдосконалення виконання та забезпечення спільності всіх елементів композиції, приділяючи увагу корекції та вдосконаленню відповідно до вимог крос-культурної інтеграції. Фінальною частиною роботи були виступи учасників проєкту перед широкою аудиторією, де було представлено результат їхньої спільної творчості, а презентації музичного проєкту включали пояснення кожної культурної частини та взаємодії всього колективу.

Учасники проєкту оцінювалися за креативність, взаємодію, технічну вправність та спільні виступи. Оцінки враховували якість індивідуальних та загальних внесків, а також сприйняття та реакцію аудиторії на їхню музику.

Проєкти вразили оригінальністю та креативністю у поєднанні елементів різних музичних традицій. Студенти продемонстрували здатність створювати новаторські музичні композиції, використовуючи різноманітні елементи культур.

Ці завдання та проєкти допомогли студентам розширити своє розуміння крос-культурних аспектів у музичному мистецтві та розвинути не лише технічні навички, а й творчий та міжкультурний підхід до музики.

У зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» нами було додано модуль під назвою «Культурна різноманітність та мовні компетенції». Метою цього модулю був розвиток полікультурної компетенції студентів в контексті вивчення іноземної мови, зокрема для майбутніх вчителів музичного мистецтва. Передбачалося, що студенти будуть активно досліджувати культурні аспекти та особливості мови, пов'язані з музичною сферою.

У цілому, завдяки модулю «Культурна різноманітність та мовні компетенції» студенти отримали можливість вдосконалити свої мовні навички англійською мовою, використовуючи їх у контексті музичного спілкування та представлення. Участь у вправах та доповідях дозволила студентам вивчати та розуміти музичні традиції інших культур, сприяючи розвитку міжкультурної чутливості.

Студенти розширили свої знання про різноманіття музичних традицій, які впливають на їх власну культурну спадщину та надали їм можливість вивчати нові жанри та стилі. Такі вправи, як обмін ідеями та створення ритмічних патернів, сприяли розвитку креативних та колективних навичок студентів. Цей модуль дозволив студентам поєднувати свої знання про мову та культуру з музичними виразами, поглиблюючи їх розуміння взаємозв'язку між мовним та музичним вираженням. Студенти отримали змогу поглибити своє розуміння світової музичної культури та виробити глобальний погляд на взаємодію між культурами.

У зміст навчальної дисципліни «Музична педагогіка та методика музичного виховання» нами було додано модуль «Методика музичного виховання у полікультурному середовищі».

Його мета полягала у формуванні навичок майбутніх вчителів музичного мистецтва в галузі методики, що враховує культурну різноманітність. Студенти вивчали та розробляли методичні підходи до музичного виховання, які підтримують різноманітність музичних традицій.

Так, наприклад, аналізуючи культурні аспекти музичної освіти студенти вивчали вплив культурних особливостей на підходи до музичної освіти та розглядали різні педагогічні моделі у глобальному світовому контексті.

Розглядаючи проблеми синтезу традицій та сучасності в музичній методиці вони знайомилися з методиками, які поєднують традиційні підходи до викладання музики з інноваційними методами, враховуючи культурні відмінності.

Вивчаючи можливості проведення культурно-орієнтованих уроків, студентам було запропоновано розробити уроки, які включають елементи різних музичних традицій та сприяють розвитку культурної компетенції учнів.

Досліджуючи проблеми музичної творчості в полікультурному вихованні, відбувся аналіз використання творчих завдань та проєктів для виявлення індивідуальних та культурних особливостей учнів.

Обговорюючи культурно-орієнтовані засоби оцінювання, майбутні вчителі музичного мистецтва опановували методики оцінювання, які враховують культурний контекст та дозволяють відображати різноманітність виявлення музичних здібностей.

У цілому, розроблений нами модуль «Методика музичного виховання у полікультурному середовищі» сприяв розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва, розширюючи їхні методичні навички через адаптацію традиційних підходів та створення інноваційних методик, що враховують культурну різноманітність учнів.

Окрім вище зазначеного, нами також було розроблено та впроваджено в освітній процес ЗВО спецкурс під назвою «Музичне мистецтво як полілог культур».

Мета цього спецкурсу полягала у розширенні культурних знань та музичних навичок майбутніх вчителів музичного мистецтва, сприяючи розвитку їхньої полікультурної компетентності та здатності ефективно інтегрувати різноманіття культур у навчальний процес загальноосвітньої середньої школи.

У змісті розробленого спецкурсу було представлено наступні теми для вивчення: «Музичні шедеври світової культури», «Музика та міжкультурне спілкування», «Етномузикологія та різноманіття культурних виразів», «Інновації в музичній освіті для різноманіття культур».

Так, вивчаючи тему «Музичні шедеври світової культури», студенти досліджували ключові музичні твори з різних епох та культур та ретельно аналізували структуру композицій, вивчали використані музичні засоби, та досліджували контекст та історію створення кожного твору.

Як наслідок, студенти розбирались у різних музичних стилях, таких як класика, романтизм, модернізм, а також музика різних культур, включаючи традиції Азії, Африки, Америки та інших регіонів світу. Вони вивчали музичний контекст кожної епохи та культури, спрямовуючись на елементи, що роблять кожен твір унікальним.

Вивчаючи тему «Музика та міжкультурне спілкування», студенти фокусувалися на

вивченні впливу музики на міжкультурну комунікацію та розуміння. Вони вивчали, як музика може стати засобом об'єднання різних культур, сприяючи взаєморозумінню та толерантності. Важливими аспектами були аналіз музичних традицій, вивчення різних музичних жанрів та їхніх культурних контекстів.

Одним із завдань, що ми пропонували студентам для виконання, було «Створення музичного колажу різних культур». Студентам було запропоновано обрати музичні елементи (ритми, мелодії, інструменти) з різних культур та створити музичну композицію, яка відзначалася б міжкультурною взаємодією. Вони повинні були обґрунтувати свій вибір елементів та пояснити, як ці елементи взаємодіють у створенні нової музики.

Ми констатуємо, що спецкурс «Музичне мистецтво як полілог культур» сприяв розширенню горизонтів студентів через вивчення різноманітних музичних традицій і взаємодію культур в музичному контексті. Цей курс надав студентам можливість розуміти та цінувати музичну спадщину різних народів, сприяючи розвитку міжкультурної чутливості та творчого об'єднання. Він вплинув на їхнє музичне розуміння, збагативши їхні знання та навички у контексті глобального діалогу культур через музику.

Отже, забезпечення полікультурної спрямованості професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в освітньому процесі ЗВО через інтеграцію змісту їх культурологічної підготовки у процесі вивчення фахових дисциплін, сприяло створенню цілісної освітньої парадигми. Інтеграція змісту культурологічної підготовки у процес вивчення фахових дисциплін дозволила студентам не лише освоювати технічні та теоретичні аспекти музичного мистецтва, але і розуміти глибокі зв'язки музики з культурним контекстом.

Ця педагогічна умова сприяла розвитку у майбутніх вчителів музичного мистецтва мислення, яке враховує культурні особливості у викладанні та розумінні музики. Вона сприяла формуванню у студентів глибокого

розуміння взаємодії музики з різними культурами, що є ключовим для відкриття нових шляхів та вираження в музичній творчості. Цей підхід також сприяв розвитку толерантності

та відкриттю для різноманіття, що є важливими аспектами професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва в сучасному глобальному суспільстві.

Література

1. Атрошенко Т. О. Сутність і структура полікультурної компетентності вчителя. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 71(2). С. 67–71. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_71\(2\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_71(2)_15)
2. Дем'яненко О., Мороз Т. Формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів як інструмент ефективної крос-культурної взаємодії в умовах глобалізації вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4(58). С. 237–243.
3. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник. Херсон : РІПО, 2006. 92 с.
4. Мельник В. В. Становлення і розвиток полікультурного суспільства в умовах євроінтеграції. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2013. № 54. С. 69–81.
5. Реброва О. Є. Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип. 13. Ч. II. Ялта: РВВ КГУ, 2007. С. 171–177.

References

1. Atroshhenko, T. O. (2016). Sutnist i struktura polikulturnoi kompetentnosti vchytelia [The essence and structure of the polycultural competence of a teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific papers of Kherson State University. Series «Pedagogical Sciences», 71(2)*, 67–71. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_71\(2\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_71(2)_15) [in Ukrainian].
2. Demianenko, O., & Moroz, T. (2016). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnih pedahohiv yak instrument efektyvnoi kros-kulturnoi vzaiemodii v umovakh hlobalizatsii vyshchoi osvity [Formation of polycultural competence of future teachers as an instrument of efficient cross-cultural interaction in conditions of globalization of higher education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4(58)*, 237–243 [in Ukrainian].
3. Kuzmenko, V. (2006). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of polycultural competence of teachers of secondary schools]. Kherson: RIPO [in Ukrainian].
4. Melnyk, V. (2013). Stanovlennia i rozvytok polikulturnoho suspilstva v umovakh yevrointehratsii [Formation and development of a multicultural society in the context of European integration]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii – Humanities bulletin of Zaporizhzhhe State Engineering Academy, 54*, 69–81 [in Ukrainian].
5. Rebrova, O. (2007). Aktualni aspekty pidhotovky maibutnih uchyteliv mystetskykh dystsyplin v umovakh polikulturnoho seredovyshcha [Topical aspects of training future art teachers in a multicultural environment]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriiia: Pedahohika i psykhohohiia – Problems of modern pedagogical education. Series Pedagogy and Psychology, 13, II*, 171–177. Yalta: RVV KHU [in Ukrainian].

Ван Цзипен. Полікультурна спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в освітньому процесі ЗВО через інтеграцію змісту їх культурологічної підготовки у процесі вивчення фахових дисциплін

Стаття присвячена вирішенню однієї з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи, пов'язаної з формуванням полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Мета статті полягала в обґрунтуванні та визначенні шляхів реалізації однієї з педагогічних умов ефективного формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва – полікультурна спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в освітньому процесі ЗВО через інтеграцію змісту їх культурологічної підготовки у процесі вивчення фахових дисциплін.

Було наголошено, що полікультурна спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в освітньому процесі ЗВО реалізується через інтеграцію змісту їх культурологічної підготовки у процес вивчення фахових дисциплін, адже інтеграція культурологічних елементів у вивчення предметів

музичного спрямування сприяє більш глибокому розумінню студентами різноманітних культурних контекстів та їх впливу на музичний досвід.

Було розроблено та впроваджено в освітній процес ЗВО низку додаткових модулів полікультурної спрямованості у зміст деяких фахових навчальних дисциплін, а також було впроваджено у процес фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва інтегрований спецкурс „Музичне мистецтво як полілог культур”.

Автор доходить висновку про те, що інтеграція змісту культурологічної підготовки у процес вивчення фахових дисциплін дозволила студентам не лише освоювати технічні та теоретичні аспекти музичного мистецтва, але і розуміти глибокі зв'язки музики з культурним контекстом.

Ключові слова: полікультурна компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, полікультурна спрямованість навчання, інтеграція змісту культурологічної підготовки.

Wang Zipeng. Polycultural orientation of future music teachers' professional training in the educational process of higher educational institutions through the integration of the content of their cultural training in the process of studying specialized disciplines

The article deals with solving one of the topical issues of modern higher education pedagogy related to the formation of polycultural competence of future music teachers.

The aim of the article is to substantiate and identify ways to implement one of the pedagogical conditions for the efficient formation of future music teachers' polycultural competence – the polycultural orientation of future music teachers' professional training in the educational process of higher educational institutions through the integration of the content of their cultural training in the process of studying professional disciplines.

It was emphasized that the polycultural orientation of the professional training of future music teachers in the educational process of higher education institutions is realized through the integration of the content of their cultural training in the process of studying professional disciplines, because the integration of cultural elements in the study of music subjects contributes to a deeper understanding of students' diverse cultural contexts and their impact on musical experience.

A number of additional polycultural modules were developed and implemented in the educational process of higher educational institutions in the content of some professional disciplines, and an integrated special course “Musical Art as a Polylogue of Cultures” was introduced into the process of professional training of future music teachers.

The author concludes that the integration of the content of cultural training into the process of studying professional disciplines allowed students not only to master the technical and theoretical aspects of musical art, but also to understand the deep connections between music and cultural context.

Key words: multicultural competence, future music teachers, multicultural orientation of education, integration of cultural training content.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 378.091.3:004]:78-051(043.5)

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-3-88-94

Чжан Лі,

аспірант кафедри педагогіки

навчально-наукового інституту педагогіки і психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

a39901331@qq.com

<https://orcid.org/0009-0005-2351-1086>

ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Інноваційні процеси зміни особистісних цінностей та орієнтацій, що відбуваються в соціально-економічному житті суспільства, вимагають від університетської освіти перегляду концептуальних поглядів на підготовку фахівців – майбутніх учителів. На перший план висувуються потреби особистості, її інтереси, ідеали, створення для них таких умов, у яких найповніше розкрилися б її схильності, здібності, обдарування, реалізувалися б творчі замисли та творчий потенціал (Сбітнєва, 2021).

Професійно-педагогічна компетентність майбутнього фахівця як результат його професійної підготовки базується на єдності знань і досвіду, здатності та готовності випускника, його особистісних якостях. Вона поєднує в собі загальнокультурну, комунікативну, соціально-психологічну та інші компетентності. У сучасній науковій літературі компетентність особистості як „компетенція в дії” розглядається у професійно-кваліфікаційному та психолого-педагогічному аспектах. У першому випадку компетентність визначається як соціально задана вимога до знань, умінь, навичок, здібностей, необхідних для ефективного вирішення завдань у певній сфері діяльності. Психолого-педагогічний аспект розуміння сутності компетентності акцентує увагу на інтегративній якості особистості, яка дає змогу досягати якісного результату, як у стандартних, так і в нестандартних педагогічних ситуаціях (Король, 2018).

Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є якісною характеристикою особистості фахівця і включає систему знань і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтегративні показники його культури (мовлення, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знання та ін.). Слід зазначити, що складові професійно-педагогічної компетентності вчителя музики, поряд із загальнопедагогічними вимогами, мають свої особливості, обумовлені специфікою предметів естетичного циклу, їх образною природою, а також творчим характером музично-естетичної діяльності. Не можна не враховувати той факт, що формування професіоналізму майбутніх учителів музики відбувається в процесі опанування досить різних за своїм змістом і спрямованістю навчальних дисциплін (Гаврілова, 2015).

Проблемам формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені роботи Л. Гаврілової, М. Мороз, Л. Пастушенка, Т. Пухальського та інших. У наукових доробках Л. Варнавської, М. Вікторової, О. Горбенко, В. Кузьмічової, Т. Пляченко, А. Саймукової зроблено акцент на різні аспекти музично-виконавської підготовки здобувачів вищої музично-педагогічної освіти.

Попри зростаючий інтерес українських та зарубіжних дослідників до проблем

формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва у сучасних умовах, питання формування досліджуваної компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій потребують додаткового ретельного вивчення.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність способів, механізмів і засобів, що використовуються для збирання, обробки, зберігання та передавання інформації. З кінця 70-х років минулого століття ІКТ асоціюються з комп'ютерами та пов'язаними з ними пристроями.

Важливою особливістю ІКТ є здатність представляти різні типи інформації, як-от числа, тексти, звуки, зображення та відео, у цифровому форматі. Така форма забезпечує зручність зберігання інформації, її опрацювання, передавання та обміну з використанням комп'ютерів і мереж.

ІКТ стають невід'ємною частиною освіти майбутнього, надаючи унікальні можливості для індивідуалізації навчання, глибокого занурення в предметні галузі та розвитку цифрових навичок. Педагогічна роль також переосмислюється: акцент зміщується з пасивного передання знань на сприяння самостійному навчанню студентів і натхнення їх на постійне прагнення вчитися новому.

Застосування ІКТ в освіті дає змогу підвищити доступність знань, зробити навчання інтерактивнішим і зручнішим, а також врахувати потреби та особливості кожного учня. Інформаційно-комунікаційні технології також сприяють поліпшенню якості освіти, розширюють можливості для самоосвіти та обміну знаннями.

Безумовними перевагами використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва є підвищення мотивації студентів через залучення до інтерактивного та цікавого контенту; зручність і доступність навчальних матеріалів незалежно від місцезнаходження студентів; можливість індивідуалізувати процес навчання під конкретні потреби кожного студента; автоматизація рутинних процесів (оцінювання,

підготовка завдань), що дозволяє викладачам більше зосереджуватися на педагогічній діяльності (Ашихміна, 2021; Тітова, 2018).

Таким чином, ІКТ не лише підтримують традиційні методи навчання, але й суттєво розширюють можливості сучасної освіти, забезпечуючи доступ до нових знань та інструментів, що роблять процес навчання більш адаптивним і ефективним.

Аналіз навчальних планів підготовки студентів спеціальності 014.13 «Музичне мистецтво» – майбутніх вчителів музичного мистецтва – дозволяє зробити висновок, що, з одного боку, в них відсутні спеціальні навчальні дисципліни, спрямовані на підготовку студентів до використання ІКТ у їхній подальшій професійно-педагогічній діяльності, але, з іншого боку, переважна кількість навчальних дисциплін, що містяться у цих навчальних планах, мають значний потенціал щодо використання ІКТ у процесі їх викладання у ЗВО.

Можливості інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес ми бачимо у трьох напрямках: а) безпосереднє використання ІКТ під час викладання дисциплін фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у ЗВО; б) розробка додаткових модулів до деяких дисциплін фахової підготовки студентів, які знайомили би майбутніх викладачів музичного мистецтва з можливостями використання ІКТ у їхній подальшій професійно-педагогічній діяльності; в) розробка та впровадження в освітній процес ЗВО спецкурсу «ІКТ у професійно-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва», головна мета якого полягала би у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва шляхом застосування засобів ІКТ.

Ми переконані, що важливим завданням є забезпечення систематичного використання ІКТ на всіх етапах професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, що дозволить майбутнім вчителям опанувати сучасні інструменти для створення і впровадження навчальних матеріалів, проведення дистанційних уроків, організації

онлайн-консультацій та інших форм освітньої взаємодії.

Розглянемо конкретний приклад використання програмного забезпечення для створення і редагування нотних партитур під час викладання дисципліни «Аранжування» у процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Ми починали заняття з короткого огляду музичного твору, який буде використаний для аранжування. Наприклад, це могла бути класична п'єса для фортепіано або інструментальний твір. Студентам пояснювалися основні принципи аранжування для камерного оркестру, включаючи підбір інструментів, розподіл музичних партій та особливості роботи з тембрами.

Далі студентам пропонувалося працювати з програмним забезпеченням Sibelius – професійним інструментом для створення, редагування та друку нотних партитур. Ми демонстрували основні можливості програми: створення нової партитури, вибір інструментального складу; додавання нот, створення музичних фраз, змінення тривалостей нот і пауз; використання динамічних позначок, штрихів, тексту для вказівок виконавцям; інструменти для автоматичного перевіряння гармонії та інструментальної збалансованості.

Кожен студент отримував завдання створити власне аранжування музичного твору для камерного оркестру, використовуючи програму Sibelius. Завдання полягали в тому, щоб адаптувати музичний твір для різних інструментальних партій: струнних, дерев'яних духових, мідних духових і клавішних інструментів. У процесі роботи студенти повинні були: розподілити мелодійні та гармонійні партії між інструментами; врахувати специфіку кожного інструменту (діапазон, технічні можливості); використати програмні функції для перевірки звучання та коригування партитури.

Після завершення роботи над аранжуванням студенти презентували свої проекти за допомогою функції відтворення партитури у Sibelius, що дозволяло їм і викладачу почути

результат віртуального виконання твору оркестром. Це дозволяло не тільки візуалізувати нотний запис, але й проаналізувати звучання твору в реальному часі.

Ми надавали зворотний зв'язок щодо гармонійної структури, технічних аспектів та інструментальної збалансованості кожного аранжування, підкреслюючи сильні та слабкі сторони студентських робіт. Студенти обговорювали різні варіанти рішень, які вони використали, аналізували, як вибір інструментів і структура впливають на загальне звучання аранжування.

Для закріплення навичок студенти отримували завдання завершити або поліпшити свої аранжування на основі отриманих рекомендацій, а також підготувати партитури до друку. Студенти повинні були звернути увагу на деталі, як-от правильне оформлення партитур для кожного інструменту, чіткі вказівки для виконавців та естетичний вигляд готового матеріалу.

Таким чином, студенти здобували реальні навички роботи з професійним програмним забезпеченням, яке вони зможуть використовувати у своїй педагогічній практиці. Це дозволяло їм навчати своїх майбутніх учнів працювати з нотними редакторами та створювати власні аранжування або партитури.

Використання Sibelius дав змогу студентам вільно експериментувати з інструментами та аранжуванням без обмежень часу чи ресурсів, що сприяло розвитку їхньої креативності та музичної інтуїції.

Можливість відразу почути результат своєї роботи у віртуальному виконанні оркестром дозволяло студентам швидше зрозуміти помилки і негайно їх виправити, що значно пришвидшує процес навчання. Студенти отримали не тільки теоретичні знання з аранжування, але й практичні навички роботи з сучасними ІКТ, що зробило їх більш конкурентоспроможними на ринку праці.

Цей приклад демонструє, як використання ІКТ може значно підвищити якість навчання, зробити його більш інтерактивним і ближчим до реальної професійної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Нами також було розроблено додатковий модуль «Використання цифрових аудіоресурсів у музичній освіті» до дисципліни «Методика викладання музичного мистецтва».

Ми розробили цей додатковий модуль, спрямований на ознайомлення студентів з використанням цифрових аудіоресурсів у навчальному процесі. Модуль складався з кількох тем, які охоплювали використання онлайн-бібліотек звукових ефектів, цифрових аудіозаписів класичних і сучасних творів, а також інструментів для створення власних аудіоматеріалів для уроків музики.

Модуль було інтегровано до вже існуючої дисципліни «Методика викладання музичного мистецтва» у вигляді двох додаткових занять, одне з яких було теоретичним, а друге – практичним. Студенти ознайолювалися з теоретичними засадами використання аудіоресурсів для організації ефективного навчання музики в школах, після чого отримували можливість самостійно працювати з такими ресурсами.

Цей модуль допоміг студентам усвідомити, як ІКТ можуть бути застосовані не лише для вивчення музики, а й для організації інтерактивних уроків, підвищення якості навчальних матеріалів.

Оволодіння цифровими аудіоресурсами дало студентам змогу краще підготуватися до роботи у сучасних школах, де від вчителів очікується використання новітніх технологій для підтримки навчального процесу. Студенти не тільки засвоїли технічні навички, але й змогли продемонструвати свою творчість, розробляючи власні навчальні матеріали з використанням цифрових аудіоресурсів.

Таким чином, додатковий модуль «Використання цифрових аудіоресурсів у музичній освіті» допоміг студентам розширити свої професійні компетентності, освоїти сучасні технології та підготуватися до майбутньої педагогічної діяльності в умовах цифровізації освіти.

У контексті впровадження даної педагогічної умови нами було розроблено спецкурс «ІКТ у професійно-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва».

Його мета полягала у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва через застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Курс мав на меті допомогти студентам оволодіти цифровими інструментами для створення, обробки та презентації навчальних матеріалів, а також використовувати їх у навчальному процесі.

Даний спецкурс складався з 10 занять, розбитих на дві частини: теоретичну та практичну. Перші п'ять занять були присвячені ознайомленню з теоретичними аспектами ІКТ в освіті, зокрема в музичному мистецтві, а інші п'ять – практичним завданням, які включали використання різноманітних цифрових інструментів для викладання музики.

Теоретична частина спецкурсу містила наступні теми:

1. Основи ІКТ в освіті: Викладач пояснює основні принципи використання інформаційних технологій у навчанні, звернувши увагу на особливості їх інтеграції в навчальний процес з музики. Студенти ознайомилися з історією розвитку ІКТ в освіті та з тим, як цифрові інструменти змінювали підходи до викладання мистецьких дисциплін.

2. Цифрові аудіо- та відеоресурси у викладанні музики: На другому занятті студенти ознайомилися з сучасними аудіо- та відеоплатформами для пошуку та збереження музичних матеріалів. Було розглянуто інструменти, такі як Spotify, YouTube, IMSLP, що дозволяло майбутнім вчителям музики знаходити високоякісні ресурси для проведення уроків.

3. Програми для створення та обробки музичних матеріалів: Третє заняття охоплювало огляд програмного забезпечення для редагування аудіо та відео, таких як Audacity, GarageBand, та програми для створення цифрових партитур на зразок Musescore. Студенти вивчали, як ці програми можуть допомогти у підготовці навчальних матеріалів.

4. Онлайн-платформи для навчання музики: Четверта тема була присвячена онлайн-платформам, таким як SmartMusic, Flat.io та Soundtrap, що дозволяють створювати інтерактивні завдання для учнів, організувати

дистанційне навчання та забезпечувати зворотний зв'язок з учнями.

5. Безпека та етика у використанні ІКТ: П'яте заняття було зосереджене на питаннях безпеки в цифровому середовищі. Студенти дізналися про авторські права на музичні твори, безпечне використання онлайн-ресурсів і захист персональних даних.

Практична частина курсу дала студентам можливість застосувати знання на практиці. Основні завдання включали створення власних мультимедійних проєктів, де студенти використовували ІКТ для розробки інтерактивних уроків.

Наприкінці спецкурсу студенти представили свої завершені проєкти, які вони розробили протягом усього спецкурсу. Один із студентів створив мультимедійний проєкт, який поєднував історію музики з аудіо- та відеоматеріалами для учнів старших класів. Інший студент підготував інтерактивний урок з використанням цифрових партитур, де учні могли самостійно взаємодіяти з нотними записами та слухати музичні фрагменти.

Студенти не тільки оволоділи цифровими інструментами, але й навчилися використовувати їх у педагогічній діяльності, що сприяло розвитку їхньої професійної компетентності.

Майбутні вчителі музичного мистецтва навчалися створювати мультимедійні та інтерактивні матеріали, що значно покращувало їхню здатність зацікавлювати учнів. Спецкурс підготував студентів до викликів сучасної освіти, зокрема до необхідності використовувати ІКТ як невід'ємну частину навчального процесу. Студенти змогли поєднати традиційне викладання музики з новітніми технологіями, що дозволило їм розширити свій творчий підхід до викладання.

Загалом, спецкурс «ІКТ у професійно-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва» сприяв формуванню сучасної професійно-педагогічної компетентності

майбутніх вчителів та надав їм інструменти для ефективного використання цифрових технологій у своїй майбутній кар'єрі.

Підсумовуючи, зазначимо, що використання ІКТ дозволило забезпечити більш ефективно і наочне викладання музичних дисциплін. За допомогою мультимедійних засобів студенти мали можливість аналізувати музичні твори, прослуховувати різні інтерпретації та використовувати спеціалізовані музичні програми для створення, запису та редагування музики. ІКТ надавали можливість студентам експериментувати з музичними композиціями, застосовувати різні програмні продукти для творчого самовираження. Це сприяло формуванню їхньої професійної креативності, що є ключовим для музичного мистецтва. Завдяки ІКТ стало можливим підлаштовувати освітній процес під індивідуальні потреби і рівень підготовки студентів. Онлайн-платформи, цифрові ресурси, навчальні матеріали дозволяли студентам самостійно опановувати складні теми та працювати у власному темпі.

Майбутні вчителі музичного мистецтва отримували практичні навички роботи з ІКТ, що є необхідною умовою для їхньої подальшої професійної діяльності. Використання технологій у педагогічній роботі стало важливим інструментом у сучасній музичній освіті. ІКТ відкрили доступ до великого масиву навчальних і наукових ресурсів, що дозволило студентам бути в курсі новітніх досягнень у музичній педагогіці, мистецтві та науці. Вони отримали можливість брати участь у вебінарах, онлайн-конференціях, користуватись електронними бібліотеками тощо.

Таким чином, інтеграція ІКТ сприяла комплексному розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, підвищенню якості навчального процесу та адаптації до сучасних вимог освітнього середовища.

Література

1. Ашихміна Н. В. Використання засобів ІТК для формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 82. № 2. С. 62–76. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3313>

2. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 656 с. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v46i2.1210>

3. Король А. М. Формування професійної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 1. С. 127–131. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3281>

4. Сбітнєва Л. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. № 2(101). Ч. 1. С. 179–187. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_1-179-187

5. Тітова Н. Інформаційно-цифрова компетентність: формування та розвиток в учасників освітнього процесу. *Директор школи. Шкільний світ*. 2018. № 9-10. С. 45–86.

References

1. Ashykhmina, N. V. (2021). Vykorystannia zasobiv ITK dlia formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva [Using ICT tools for the formation of professional competence of future music teachers]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technology and learning tools*, 2(82), 62–76. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3313> [in Ukrainian].

2. Havrilova, L. H. (2015). Systema formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv muzyky zasobamy multymediinykh tekhnologii [System of formation of professional competence of future music teachers by means of multimedia technologies]. *Doctor's thesis*. Kyiv. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v46i2.1210> [in Ukrainian].

3. Korol, A. M. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentsii maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Formation of professional competence of the future music teacher]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Series: Pedagogical sciences*, 1, 127–131. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3281>

4. Sbitnieva, L. M. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fakhovoho navchannia [Formation of future music teacher's professional competence in the process of vocational training]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personal spirituality: methodology, theory and practice*, 2(101), 1, 179–187. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_1-179-187

5. Titova, N. (2018). Titova N. Informatsiino-tyfrova kompetentnist: formuvannia ta rozvytok v uchasnykiv osvithnoho protsesu [Information and digital competence: formation and development in participants of the educational process]. *Dyrekтор shkoly. Shkilnyi svit – School principal. The school world*, 9-10, 45–86.

Чжан Лі. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва

Стаття присвячена вирішенню однієї з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи, пов'язаної з формуванням професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті полягала у вивченні можливостей інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Було наголошено на тому, що безумовними перевагами використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва є підвищення мотивації студентів через залучення до інтерактивного та цікавого контенту; зручність і доступність навчальних матеріалів незалежно від місцезнаходження студентів; можливість індивідуалізувати процес навчання під конкретні потреби кожного студента; автоматизація рутинних процесів (оцінювання, підготовка завдань), що дозволяє викладачам більше зосереджуватися на педагогічній діяльності.

На основі конкретних прикладів автор доводить, що можливості інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес здійснюються у трьох напрямках: а) безпосереднє використання ІКТ під час викладання дисциплін фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у ЗВО; б) розробка додаткових модулів до деяких дисциплін фахової підготовки студентів, які знайомили би майбутніх викладачів музичного мистецтва з можливостями використання ІКТ у їхній подальшій професійно-педагогічній діяльності; в) розробка та впровадження в освітній процес ЗВО спецкурсу «ІКТ у професійно-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва», головна мета якого полягала би у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва шляхом застосування засобів ІКТ.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, інформаційно-комунікаційні технології навчання, інтеграція.

Zhang Li. Integration of information and communication technologies in the process of formation of professional and pedagogical competence of future music teachers

The article deals with solving one of the topical issues of modern higher education pedagogy related to the formation of professional and pedagogical competence of future music teachers using information and communication technologies.

The aim of the article is to study the possibilities of integrating information and communication technologies in the process of forming the professional and pedagogical competence of future music teachers.

It was emphasized that the undoubted advantages of using ICT in the professional training of future music teachers are as follows: increasing students' motivation through engagement with interactive and interesting content; convenience and accessibility of educational materials regardless of the location of students; the ability to individualize the learning process to the specific needs of each student; automation of routine processes (assessment, preparation of tasks), which allows teachers to focus more on pedagogical activities.

On the basis of specific examples, the author proves that the possibilities of integrating information and communication technologies into the educational process are carried out in the following three directions: a) direct use of ICT in teaching disciplines of professional training of future music teachers in higher education institutions; b) development of additional modules for some disciplines of professional training of students that would acquaint future music teachers with the possibilities of using ICT in their further professional and pedagogical activities; c) development and implementation of a special course "ICT in the professional and pedagogical activity of a music teacher" in the educational process of higher education institutions, the main purpose of which would be to form the professional and pedagogical competence of future music teachers through the use of ICT tools.

Key words: professional and pedagogical competence, future teachers of music, information and communication technologies of teaching, integration.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Стаття оформляється у текстовому редакторі Word for Windows (шрифт Times New Roman 14, міжрядковий інтервал – 1,5).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см. Сторінки не нумеруються.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний).

На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються мовою оригіналу таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Moore, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Література» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Обов'язково вказується DOI за наявності.

Забороняється цитування в тексті та внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в будь-якій країні, а також джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після списку використаної літератури необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені відповідно до APA Style: для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] з зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад, [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна заміняти латинські літери на кирилическі. У зв'язку з вимогами реферативних баз даних наукової періодики необхідно формувати список References з максимальною уважністю.

Статтю закінчують 2 анотації обсягом 1600-1800 знаків (українською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Наукове видання

Соціальна педагогіка: теорія та практика

№ 3 (2024)

Коректура – Я. І. Вишнякова
Комп'ютерна верстка – О. І. Молодецька

Підписано до друку 27.09.2024 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 11,16. Замов. № 1124/797. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглєзі, 6/1, м. Одеса, 65101
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.