



СОЩАЛІЬНА РОБОТА

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТНІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ

Монографія



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ

Монографія

Мелітополь
2020

УДК 378.091:364-43-021.321

П 85

Рецензенти:

Л. Казанцева – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти (Бердянський державний педагогічний університет);

Г. Локарева – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри акторської майстерності та дизайну (Запорізький національний університет);

О. Карпенко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та технологій соціальної роботи (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).

Авторський колектив:

О. Гуренко – д. пед. н., професор (1.1); **Н. Захарова** – к. пед. н., доцент (розділ 2); **О. Ілішова** – к. пед. н., доцент (1.2); **В. Котляр** к. пед. н., професор, **Н. Михайленко** – (3.1); **К. Петровська** – к. пед. н., доцент (розділ 4); **А. Попова** – к. пед. н., старший викладач – (5.1, 5.2, 5.3); **С. Улюкаєв** – к. пед. н., доцент (5.4).

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 6 від 26.12.2019 року)*

ISBN 978-966-197-736-4

П 85

Професійна підготовка соціального педагога в контексті засад компетентнісно-зорієнтованої парадигми : Колективна монографія / О. Гуренко, Н. Захарова, О. Ілішова, В. Котляр, Н. Михайленко, К. Петровська А. Попова, С. Улюкаєв / За заг. ред. к. пед. н., доц. К. Петровська. – ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні» : Мелітополь, 2020. - 248 с.

Монографія є результатом роботи викладачів кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету на комплексною метою «Професійна підготовка соціального педагога в контексті засад компетентнісно-зорієнтованої парадигми».

У монографії висвітлено особливості професійної підготовки соціальних педагогів з огляду на засади компетентнісно-зорієнтованої парадигми, розглянуто актуальні питання полікультурної освіти, створення інклюзивного середовища в закладах освіти та проблеми підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з різними соціальними групами.

Матеріали монографії можуть стати в нагоді викладачам закладів вищої педагогічної освіти, здобувачам та практичним працівникам соціально-педагогічної сфери.

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

УДК 378.091:364-43-021.321

ISBN 978-966-197-736-4

© Авторський колектив, 2019

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО	5
ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ПОЛІКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	8
1.1 Система полікультурної освіти соціальних педагогів у закладі вищої педагогічної освіти	8
1.2 Підготовка педагогів до розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності	41
РОЗДІЛ 2. ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОСТІР РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ	66
2.1 Інклюзивна освіта – ідеологія виключення дискримінації людей	66
2.2 Інклюзія в системі вищої освіти України: законодавче забезпечення	72
2.3 Інклюзивний освітній простір ЗВО як соціальна модель	82
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	97
3.1 Соціально-освітнє середовище формування активної життєвої позиції майбутнього педагога соціального	97
РОЗДІЛ 4. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ СОЦІАЛЬНИХ ДО РОБОТИ З НЕФОРМАЛЬНИМИ МОЛОДІЖНИМИ ОБ'ЄДНАННЯМИ	143
4.1 Організація пропедевтичної роботи з суб'єктами виховного впливу щодо створення виховного середовища	143
4.2 Гармонізація взаємин у системі “суб'єкти виховного впливу – учнівська молодь творчих неформальних об'єднань”	149
4.3 Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі .	153
РОЗДІЛ 5. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З МІГРАНТАМИ	163
5.1 Проблема підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у сучасній педагогічній науці	163

5.2 Соціальні і дидактичні вимоги до професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами	181
5.3 Можливості використання конструктивних ідей шведського досвіду в удосконаленні сучасної системи підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в Україні	219
5.4 Підготовка фахівців із соціальної роботи до соціального захисту мігрантів в сучасних реаліях	238
ПІСЛЯМОВА	256
ТЕЗАУРУС	259
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	263

Соціально-педагогічна робота як суспільне явище являє собою своєрідну модель соціальної допомоги, яку суспільство реалізує в конкретний історичний період, згідно з особливостями національно-культурного, соціально-політичного розвитку і соціальної політики держави. Соціально-педагогічна робота – це діяльність, яка вимагає не тільки управлінського професіоналізму, педагогічних, юридичних і психологічних знань, вивчення соціальної філософії та етики, а й високих моральних якостей, які не дозволяють піддаватися спокусі маніпулювати людьми у корисливих цілях.

На фахівця соціальної сфери покладається особлива соціальна місія, виконати яку, він може тільки за умови формування особливих професійних і особистісних якостей. Професіоналізм – найважливіший етап життя людини, пов'язаний із вирішенням питань щодо професійного самовизначення і професійної адаптації. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери – це структурний елемент вищої освіти, який започаткував своє становлення та розвиток після здобуття нашою країною незалежності. Україна обрала шлях розвитку і реформування системи вищої освіти й соціальної сфери, що базується на відповідності напрямів та технологій соціально-педагогічної роботи сучасним змінам, які реалізуються на національному та міжнародному рівнях та відображені у законодавчих та нормативно-правових документах.

Фахівці соціальної сфери, зокрема соціальні працівники та соціальні педагоги, мають володіти здатністю швидко адаптуватися під сучасні запити суспільства, а відповідно, навчатися впродовж життя. Тому, формування системи освіти, яка б відповідала сучасним вимогам і забезпечувала підготовку кваліфікованого, конкурентоспроможного, ініціативного фахівця, з активною життєвою позицією і бажанням навчатися та професійно вдосконалюватись є актуальним напрямом розвитку освітньої політики кожної держави. Оскільки, саме діяльність соціальних працівників та соціальних педагогів спрямовується на забезпечення стабільності у суспільстві, гармонійний розвиток й реалізацію потенціалу кожної особистості.

Запропоноване у монографії бачення соціальних і педагогічних технологій відображає сучасне уявлення про процес організації професійної підготовки фахівців соціальної сфери з позицій педагогічної науки і практики. Водночас вони представляють той теоретичний фундамент, на якому планується вибудувати систему професійної соціально-педагогічної роботи у безпосередній практичній діяльності.

Викладені положення про зміст технологій соціальної роботи є своєрідним орієнтиром для соціального працівника та соціального педагога, який дозволяє правильно відібрати, структурувати і моделювати певні типи технологій при роботі з різними категоріями клієнтів.

Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та технологій соціальної роботи
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Олена Карпенко

ПЕРЕДМОВА

Ця колективна монографія є результатом п'ятирічної роботи викладачів кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти БДПУ, виконаної в рамках науково-дослідної теми кафедри «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в контексті засад компетентнісно-зорієнтованої парадигми».

Актуальність цього напрямку наукових досліджень унагальнюється насамперед сучасним суспільно-економічним розвитком України та потребує зміни пріоритетів соціального виховання і обумовлює подальший розвиток соціальної педагогіки як окремої галузі педагогічного знання та соціально-педагогічної практики.

Соціальні трансформації, які відбулися в країні за останні роки, загострили старі та породили нові актуальні соціально-педагогічні проблеми. Запропонована монографія орієнтує на авторське бачення теоретико-методологічних і прикладних підходів щодо професійної підготовки фахівців соціальної сфери в контексті засад компетентнісно-зорієнтованої парадигми.

Рецензована праця вміщує вступне слово, передмову, п'ять розділів, у яких висвітлено різні грані досліджуваного питання, післямову та тезаурус.

У першому розділі «Полікультурна підготовка фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти» розкриваються особливості системи полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у закладі вищої педагогічної освіти; аспекти підготовки педагогів до розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності.

Другий розділ «Інклюзивний простір закладу вищої освіти як простір рівних можливостей» вміщує у собі результати аналізу наукових підходів та розвідок у контексті розв'язання актуальних питань створення інклюзивного простору закладу вищої освіти як простору рівних можливостей. Підрозділи присвячено висвітленню

таких питань, як інклюзивна освіта – ідеологія виключення дискримінації людей; інклюзія в системі вищої освіти України: законодавче забезпечення; інклюзивний освітній простір ЗВО як соціальна модель.

Третій розділ «Формування громадянської та соціальної компетентностей» розкриває різні аспекти підготовки майбутніх педагогів соціальних та соціальних працівників до роботи з різними соціальними групами, як-от: соціально-освітнє середовище як простір для формування активної життєвої позиції майбутнього педагога соціального та професійна підготовка майбутніх педагогів соціальних до формування соціально-активної позиції.

Четвертий розділ «Підготовка педагогів соціальних до роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями» презентує результати розвідок з означеної проблематики, авторських пошуків та розробок у контексті розв'язання питання організації пропедевтичної роботи з суб'єктами виховного впливу щодо створення виховного середовища, гармонізації взаємин у системі «суб'єкти виховного впливу – учнівська молодь творчих неформальних об'єднань», підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі.

П'ятий розділ розкриває проблему підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами; соціальні і дидактичні вимоги до професійної підготовки соціальних працівників; можливості використання конструктивних ідей шведського досвіду в удосконаленні сучасної системи підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в Україні та особливості підготовка фахівців із соціальної роботи до соціального захисту мігрантів в сучасних реаліях

Матеріали монографії можуть стати в нагоді викладачам закладів вищої освіти, магістрантам, здобувачам та практичним працівникам соціальної сфери.

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

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Система полікультурної освіти соціальних педагогів у закладі вищої педагогічної освіти.

Процеси глобалізації та демократизації кінця XX – початку XXI століття, позначені посиленням інтеграційних процесів та інтенсивною міграцією населення, ставлять на порядок денний завдання виховати в молодого покоління принципово нові якості, пов'язані з толерантним ставленням до всього іншого – того, що виходить за межі звичного сприйняття певної етнічної групи, проявом віротерпимості й миролюбності, запобіганням різним видам екстремізму, що мають для багатонаціональної й багатоконфесійної України особливу значущість.

У зв'язку з цим, Україна, реалізуючи право на самовизначення, окреслює серед найважливіших пріоритетів своєї національної політики відновлення в усій повноті духовного життя етнічних спільнот на принципах урахування їхніх інтересів щодо мови, культури, традицій і створення для цього сприятливих умов. Ці засадничі ідеї відображені в низці визнаних в Україні міжнародних документів (Конвенція про права людини (1948 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Декларація принципів толерантності (1995 р.), Декларація про права осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин (1992 р.) тощо), а також державних законодавчих актів, зокрема: Конституції України (1996 р.), Законі України “Про національні меншини в Україні” (1992 р.) та ін., документах системи освіти України: Законах України “Про освіту” (2017 р.), “Про вищу освіту” (2014 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), концепціях національного виховання (1995 р.), гуманітарної освіти України (1997 р.), громадянського виховання (2000 р.) та ін. У цих документах особливу увагу сконцентровано на тому, що в багатокультурному просторі освіта має бути зорієнтована на підготовку особистості, здатної до міжкультурної комунікації та взаємодії на засадах толерантності, усвідомленні загального й

особливого в різних способах життя, культурних цінностей виховання молодих людей у дусі відповідальності за себе, свою країну, світ, в якому вони живуть.

У сучасних умовах загострення політичної та соціальної ситуації в Україні особливого значення набуває діяльність соціальних педагогів у поліетнічному суспільстві, насамперед, серед дітей та молоді. У зазначеному контексті спеціальна підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах закладу вищої педагогічної освіти є безперечно актуальною. Відтак, зміст і методика професійної підготовки повинна включати полікультурну освіту майбутніх соціальних педагогів.

У сучасних соціокультурних умовах склалися наукові передумови дослідження означеної проблеми. Її філософським аспектам – пошуку основи для розбудови відкритого полікультурного суспільства, переорієнтованого з ідеологізованої монополярної моделі на адекватну викликам ХХІ ст. – плюралістичну поліцентристську, важливим елементом якої постає зміст сучасної освіти, – присвячені праці В. Андрущенка, Р. Антонюк, В. Бондаря, І. Відт, Л. Губерського, В. Ільїна, С. Клепка, В. Кременя, В. Лутая, М. Михальченка та ін.

Останнім часом активно досліджуються загальні проблеми полікультурної освіти (В. Аношкіна, Д. Бенкс, В. Болгаріна, В. Борисенков, Ю. Давидов, Н. Дем'яненко, Л. Горбунова, О. Грауман, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, М. Євтух, Є. Єршов, М. Красовицький, О. Латишева, В. Макаєва, В. Матіс, С. Ністо, М. Певзнер, О. Плахотнік, В. Подобєд, Л. Садикова, С. Сисоєва, Л. Супрунова, А. Сущенко та ін.), зарубіжний досвід запровадження полікультурної освіти (І. Балицька, І. Бессарабова, О. Будня, Я. Гулецька, М. Дюжакова, О. Івашко, О. Ковальчук, Ю. Короткова, Т. Лаврова, О. Мілютіна, М. Нагач, С. Наушабаєва, В. Погребняк, В. Поліщук, Л. Пуховська та ін.), різні аспекти полікультурного виховання (Н. Байчекуєва, В. Бойченко, О. Джуринський, О. Дубасенюк, В. Компанієць, Т. Левченко, І. Лощенова, Г. Назаренко, А. Солодка, Н. Харькова та ін.), навчання в контексті діалогу культур (В. Біблер, А. Гадамський, Ю. Пасов та ін.), виховання толерантності, емпатії, зокрема, у міжетнічних стосунках (А. Авксентьєв, Л. Вовк, А. Васильєва, З. Гасанов, О. Грива, Я. Довгополова, В. Заслуженюк, В. Кузьменко, Н. Лебедева,

В. Присакар, П. Саух, Т. Стефаненко, Ю. Яценко та ін.), дидактичні можливості полікультурного освітнього простору закладу освіти (В. Василенко, Ш. Демисенова, І. Колоколова, І. Лабушкіна, Г. Міронова, Ф. Сисоєва, Ю. Фокеєва, А. Шогенова та ін.); полікультурна освіта й виховання в контексті вивчення мов і мовної підготовки фахівців різного спрямування (І. Алексашенкова, А. Богуш, А. Гадомський, Н. Гальскова, О. Давидова, В. Дороз, Л. Казанцева, Т. Левченко, Л. Лічман, Т. Скубашевська, О. Ширін та ін.); культурологічна спрямованість змісту освіти у вищій школі (З. Донець, Т. Зюзіна, Т. Іванова, Н. Крилова, А. Рижанова, Н. Саєнко, О. Шевнюк та ін.).

Вивчення закономірностей і тенденцій розвитку багатокультурного суспільства, освітнього полікультурного простору, аналіз наукових праць з проблем полікультурності й освіти свідчать про те, що сучасна освіта – це відкрита система, яка характеризується цілісністю, мультикультуралізмом, контекстуальністю і діалогізмом. Однією з провідних функцій такої системи є підготовка особистості, яка житиме й діятиме у світі багатоманітних зв'язків, здатної орієнтуватися у швидкоплинному житті, готової до конструктивної взаємодії в багатокультурному просторі. Освітня система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а є різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей, є полікультурною освітою.

На основі аналізу наукових праць [3; 5; 16; 26] ми визначаємо полікультурну освіту як педагогічне явище, яке з погляду системного підходу розуміється як освіта, що включає організацію та зміст освітнього процесу, побудованого на партнерських суб'єкт-суб'єктних взаєминах між педагогами й тими, хто навчається, ґрунтується на принципах гуманізму, культурного діалогу з урахуванням багатокультурності (етнічної, релігійної, мовної, соціальної тощо), і спрямованого на формування особистості, здатної жити й діяти в полікультурному суспільстві.

Полікультурна освіта є підсистемою загальної педагогічної системи закладу вищої педагогічної освіти, яка перебуває під впливом та у взаємозв'язку з полікультурним освітнім простором закладу

освіти. Цей простір є територіально визначеним середовищем з притаманними йому міжкультурними, соціальними й освітніми взаємостосунками та взаємозв'язками суб'єктів освітнього процесу, що репрезентують багатоманітність культур, та явища (суспільні процеси, освітня політика, ціннісні орієнтації тощо), які визначають специфіку реалізації мети навчання, виховання й розвитку особистості в багатокультурному суспільстві.

Розвиток полікультурної освіти зумовлений не тільки історичними та соціокультурними передумовами, а й ґрунтується на традиціях української й зарубіжної філософії, педагогіки та психології. Теоретичною основою полікультурної освіти є концепції культурної антропології [29], у якій представлений загальний історико-культурний процес розвитку суспільства у вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються; психологічної антропології, що описує взаємодію особистості та культури, дії, думки, почуття індивідів в умовах культурного середовища (Р. Бенедикт, К. Дюбуа, К. Клакхон, Р. Лінтон, М. Мід, Дж. Хонігман та ін.); теорії психології нації (Л. Леві-Брюль, К. Ушинський), міжетнічного сприйняття, концепція ролі етнічної ідентичності індивіда в міжетнічній взаємодії, ідеї гуманістичної психології, концепція мультимодальної нації; концепції управління культурним розмаїттям: транскультуралізму [18; 27] та культурного плюралізму (Е. Баталов, В. Єршов, А. Кребер, Ф. Нортроп, В. Подобєд та ін.).

Найбільш поширеними у світі вважаються чотири концепції полікультурної освіти: власне мультикультуральна освіта, яка акцентує увагу не на міжкультурному обміні та взаємовпливі, а на збереженні культури наявних етнічних спільнот; інтеркультуральна освіта, спрямована на забезпечення активного, позитивного діалогу культур, їхнього взаєморозуміння та взаємозбагачення; транскультуральна освіта, що орієнтується на систему цінностей, яка формується на наднаціональному (транснаціональному) рівні; культурплюралістична освіта, стрижневою ідеєю якої є повага й підтримка всіх наявних у суспільстві культурних потреб і способів життя (не лише культур етнічних, мовних, релігійних, а й сексменшин, селянських субкультур тощо).

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що останнім часом поняття полікультурності в Україні та світі набуває статусу міждисциплінарного теоретичного концепту, який залучено до наукового пошуку, що ведеться у філософських, соціальних, психолінгвістичних, мовознавчих, психолого-педагогічних та інших напрямках. Сьогодні полікультурність і полікультурна освіта досліджуються у зв'язку з розв'язанням проблем поліетнічного соціуму, пов'язаних з національною ідентичністю особистості, вихованням етнічної толерантності, культурою міжнаціонального спілкування, попередженням міжетнічних конфліктів, подоланням негативних етнічних стереотипів, попередженням етнокультурної маргінальності тощо.

Ми вважаємо, що в розв'язанні цих проблем необхідна участь соціальних педагогів. Ці фахівці постійно співпрацюють із представниками різних культурних груп, надають їм посильну соціальну допомогу, створюють умови для соціальної адаптації в новому полікультурному середовищі та попереджають виникнення етнокультурної маргінальності й конфліктів (міжнаціональних, міжконфесійних, міжособистісних тощо). Особливої актуальності набуває така робота в поліетнічному соціумі серед дітей та молодих людей, яка полягає в психолого-педагогічній підтримці цих категорій, їхньому соціально-педагогічному патронажі тощо.

Зміст і методика спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі лежать в основі їхньої полікультурної освіти. Вона є компонентом професійної підготовки, що спрямовується на формування професійної полікультурної компетентності та передбачає засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї групи, виховання взаємного толерантного ставлення, формування комплексу здатностей ефективно виконувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності в полікультурному суспільстві.

Необхідність розробки теоретичного та методичного забезпечення процесу професійної підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, готових до постійного професійного зростання та здатних до активної діяльності в

багатокультурному суспільстві обумовила створення концепції полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Мета полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів визначає специфіку всіх її елементів, вона збагачує її зміст і робить особливо ціннісно значущим її результат. Специфіка мети такої освіти включає особливу взаємодію, взаємовплив педагога і студента: з одного боку, це мета діяльності педагога – підвищити самостійність майбутніх соціальних педагогів, їхню конкурентоздатність, професіоналізм, допомогти конкретній особистості в її полікультурній взаємодії в соціумі; з іншого боку, – це мета, що стоїть перед студентом, – активно долучитися до професійної діяльності, опанувати відповідні знання, вміння, навички й досвід, свідомо розвивати в собі такі позитивні якості особистості, як цілеспрямованість, працьовитість, організованість, ініціатива, сила волі, дисциплінованість, акуратність, активність, творчий підхід до справи, самостійність мислення. Підкреслимо, що суб'єкти професійної підготовки прагнуть не тільки включитися в навчальний процес, а й організувати міжкультурну взаємодію. Останнє позитивно впливає на професійне становлення майбутнього фахівця.

Завдання полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів полягають у формуванні позитивної мотивації до роботи з різними гетерогенними групами та організаціями, ціннісних орієнтацій студентів у полікультурному середовищі, системи знань та вмінь здійснення професійної діяльності в полікультурному суспільстві відповідно до функціональних обов'язків; створенні сприятливих умов для здобуття досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві.

Ядром концепції полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів є органічний взаємозв'язок мети, завдань, змісту, методів, форм і засобів полікультурної освіти; залежність результату полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів від ефективності обраного інструментарію.

Понятійний апарат концепції визначає її термінологічне поле в контексті полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів і

представлений поняттями, що характеризують: 1) характер взаємостосунків та взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу; 2) контингент клієнтів, до роботи з якими передбачається підготовка майбутніх соціальних педагогів; 3) сутність роботи, до якої передбачається підготовка; 4) методичний інструментарій полікультурної підготовки майбутніх соціальних педагогів; 5) результат підготовки – сформованість полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів, що дозволить ефективно розв'язувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності в багатокультурному суспільстві.

На характер протікання процесу полікультурної підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладі вищої педагогічної освіти суттєво впливає характер взаємостосунків та взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу (студентів, викладачів, представників соціокультурних інститутів тощо).

Однією з важливих вимог, що висуваються до стосунків між учасниками освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти, є гармонізація педагогічної взаємодії на основі поетапного узгодження дій усіх суб'єктів процесу формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів у межах навчальної та позанавчальної діяльності.

Взаємодія педагога і студентів, які спілкуються між собою, входить до складної системи взаємодії в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, який реалізується всередині педагогічної системи. Навчальна взаємодія виявляється в співпраці, спрямованій на досягнення загального результату діяльності й спілкування на основі гармонізації системно-функціональних моделей суб'єктів цього процесу. Гармонізація педагогічної взаємодії, в нашому уявленні, – це досягнення погоджених дій учасників єдиного освітнього процесу.

У межах полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у закладі вищої педагогічної освіти важливу роль у становленні їхньої полікультурної компетентності відіграють представники соціокультурних інститутів, які є також суб'єктами освітнього процесу у ЗВО (у межах практик, позанавчальної культурно-дозвілєвої

діяльності студентів тощо). Під час перебування в соціокультурних закладах майбутні соціальні педагоги мають можливість познайомитися з майбутніми клієнтами, до роботи з якими передбачається їхня полікультурна підготовка.

Контингент клієнтів можуть складати сім'ї національних спільнот, мігрантів (іммігрантів, трудових мігрантів, репатріантів тощо), біженців, переселенців (зокрема й вимушених переселенців із тимчасово окупованої території України) тощо, вихованці – члени багатокультурного колективу – різних видів навчальних закладів (дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних), представники іноетнічного населення – члени територіальної громади тощо.

Сутність роботи, до якої передбачається підготовка майбутніх соціальних педагогів з погляду полікультурної освіти, полягає в психолого-педагогічній підтримці дітей та молодих людей із сімей національних спільнот, мігрантів, біженців, переселенців тощо, їх соціально-педагогічному патронажі; соціальному супроводі таких сімей; створенні умов для ознайомлення представників національних спільнот з етнокультурними традиціями, державною та національною символікою українців, державним законодавством України; здійсненні соціально-педагогічної роботи щодо попередження ксенофобії, етнофобії серед дітей та молодих людей, вихованні в них етнічної толерантності; здійсненні полікультурної просвіти населення в межах територіальної громади тощо.

Соціальний педагог здійснює професійну діяльність у полікультурному суспільстві згідно з функціями роботи. Наприклад, у старшій ланці закладу загальної середньої освіти соціальний педагог може:

- діагностувати старшокласників для виявлення рівня їхньої етнічної самосвідомості, оцінки себе як представників певного етносу (“Я – представник рідного етносу”); рівня знань старшокласників про поліетнічне оточення, ступінь їхньої зацікавленості культурними особливостями, звичаями, традиціями представників інших етносів (“Мої знання у сфері міжетнічних відносин”); рівня знань старшокласників основних теоретичних понять та правових засад міжетнічних відносин (“Мої знання правових та теоретичних основ

міжетнічних відносин”); рівня гуманності почуттів, ставлень і поведінкових намірів старшокласників у сфері міжетнічних відносин (“Мої почуття, ставлення і поведінка у сфері міжетнічних відносин”); рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента культури міжетнічних відносин учнів як гуманних суб’єктів міжетнічних відносин (“Я – гуманний суб’єкт міжетнічних відносин” за методом незалежного оцінювання); опитування школярів щодо знань про етнокультурні традиції власного етносу та інших національностей; спостереження за буденною поведінкою школярів для виявлення їхнього ставлення до представників іншої національності; вивчення найближчого оточення старшокласників та його вплив на їхнє полікультурне становлення; анкетування класних керівників з метою виявлення рівня готовності педагогів до здійснення полікультурного виховання учнів у позаурочній діяльності “Стандартизоване інтерв’ю для вчителів з проблеми культури міжетнічних відносин” (*діагностична функція*);

– на основі спостережень та досліджень динаміки прогнозувати розвиток міжнаціональних стосунків у класному колективі; моделювати полікультурний освітньо-виховний простір у школі III ступеня (*прогностична функція*);

– проводити індивідуальні та групові консультації вчителів, адміністрації ЗНЗ, батьків щодо попередження міжнаціональних конфліктів серед старшокласників, упередженого ставлення дорослих до представників деяких національностей, формування позитивних міжетнічних взаємостосунків; залучати учнів до підготовки та проведення соціальних акцій на кшталт “Усі народи України живуть у злагоді та мирі”, “Етнокультурні традиції народів українського Північного Приазов’я” (*консультативно-профілактична функція*);

– ознайомлювати старшокласників із міжнародними та державними документами, що забезпечують права національностей України (Декларація принципів толерантності, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларація ЮНЕСКО про раси й расові забобони, Концепція національного виховання, Концепція

громадянського виховання, Концепція гуманітарної освіти України та ін.); забезпечувати дотримання норм охорони та захисту прав учнів – представників різних національностей (*правозахисна функція*);

– організовувати й проводити різні заходи полікультурного спрямування: дискусії з проблем міжнаціональної взаємодії; творироздуми: “Як я ставлюсь до представників інших національних груп?”; ділові, імітаційні, рольові ігри; презентації релігій народів світу; конкурси на краще приготування національної страви; театралізовані вистави з міжнаціональної тематики; зустрічі з етнографами; святкування ювілеїв народних героїв; тренінги розвитку етнокультурної компетентності; виховні години: “Хочеш мати друга – навчись другом бути”; “Милосердя і любов до ближнього”; “Поважай тих, хто поруч”; “Людина починається з добра”; засідання “круглих столів”: “Толерантність як метод мирного розв’язання конфлікту”; “Етносоціальні процеси в незалежній Україні”; “Демократичні традиції в Україні”; читацькі конференції: “Чи маю я право зневажати людину іншої раси?”; “Мій улюблений світ без насильства”; правові лекторії для старшокласників: “Молодь проти ксенофобії та расизму в Україні”; “Права національних меншин”; розробка науково-дослідницьких проєктів: “Діалог культур”; конкурси: *ораторів* – “Промова на захист прав людини”, “Гуманізм – майбутнє людства”, “Спілкуємось толерантно”; *малюнків* – “Знаємо та реалізуємо свої права”, “Я хочу мати друзів різних національностей”; *інформаційних стіннівок та соціальних плакатів* – “Знаємо свої права, виконуємо свої обов’язки”, “Людина в діалозі культур, цивілізацій, рас”, “До миру і толерантності в суспільстві” та інші; фестивалі, вечори дружби (“Ми – громадяни України”); флеш-моб: “Толерантність у нашому житті”; книжково-ілюстративні виставки в шкільних бібліотеках: “Ген жорстокості чи погане виховання”; “Толерантність у міжнаціональних відносинах – шлях до миру”; “Світ проти расизму”; “Права людини в демократичному суспільстві”; ігрові заочні екскурсії: “Земля єдина, а ми різні”; “Подорожуємо світом”; тижні правових знань: “Кожен народ – творець загальноукраїнської долі”; “Національні меншини в Україні”; “Рівноправний діалог” (*організаторська функція*);

– налагоджувати взаємодію між школою та національними, релігійними громадами, відділами виконавчої влади міста (району), соціальними установами для взаємодії в питаннях полікультурних досліджень старшокласників (полікультурні наукові проекти), етнокультурного відродження, міжкультурної консолідації тощо (участь учнів у різноманітних заходах полікультурного спрямування) (*координаційно-посередницька функція*).

Знання контингенту клієнтів, їхніх вікових, психологічних особливостей та сутності роботи, до якої передбачається підготовка майбутніх соціальних педагогів, визначають зміст їхньої полікультурної освіти, відбір та структурування якого здійснюється за допомогою трансдисциплінарного підходу та з урахуванням вимог компетентісної парадигми навчання у заклади вищої педагогічної освіти.

Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів у закладі вищої педагогічної освіти реалізується в межах цілісної системи організаційних методів і форм, сукупність яких створює єдиний дидактичний комплекс, функціонування якого підпорядковане об'єктивним психолого-педагогічним закономірностям педагогічного процесу.

Результатом полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів є сформованість їхньої полікультурної компетентності, що дозволить ефективно розв'язувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності в багатокультурному суспільстві.

Теоретичними основами полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів є фундаментальні положення філософії освіти, концепції культурної антропології, ролі етнічної ідентичності індивіда в міжетнічній взаємодії, управління культурним розмаїттям (транскультуралізм та культурний плюралізм), сучасні педагогічні концепції, теорія компетентісного навчання, концептуальні положення теорії систем, теорії та методики професійної підготовки педагога, зокрема соціального.

Методологічні основи полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів базуються на інтеграції методологічних підходів: культурологічного, аксіологічного (на рівні загальнофілософської

методології), акультураційного, діалогового, соціально-психологічного, феноменологічного, контекстуального (на рівні загальнонаукової методології), системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, освітньо-просторового, трансдисциплінарного, ситуативного (на рівні конкретно-наукової методології).

Так, з погляду системного підходу полікультурна освіта є підсистемою, що відображає педагогічний процес і знаходиться під впливом та у взаємозв'язку з полікультурним освітнім простором вищого педагогічного навчального закладу; запровадження компетентнісного підходу дозволяє визначити мету та зміст (знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості) полікультурної освіти майбутнього соціального педагога із сформованою полікультурною компетентністю; освітньо-просторового – сприяє накопиченню й рефлексуванню студентом власного індивідуального досвіду життєдіяльності в полікультурному середовищі на мега-, мезо- та мікрорівнях і побудові індивідуальних освітніх траєкторій; особистісно зорієнтованого – дозволяє, по-перше, створити у вищій школі умови для самореалізації майбутніх соціальних педагогів як студентів із сформованою життєвою та полікультурною компетентністю, по-друге, побудувати педагогічний процес з урахуванням полікультурності студентського середовища (етнічного, мовного, релігійного, гендерного тощо); трансдисциплінарного – визначенню ресурсів дисциплін навчального плану для спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в умовах полікультурності; ситуативного – дозволяє їм “зануритись” у певну професійну ситуацію з розв’язання полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності.

Положення концепції полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів характеризують систему полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як сукупність цільового, суб’єкт-суб’єктного, змістового, організаційного, технологічного та

результативного компонентів; складову їхньої професійної підготовки, що спрямовується на формування полікультурної компетентності та передбачає засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї групи, виховання взаємного толерантного ставлення (зокрема українців та представників інших національних спільнот), формування комплексу здатностей ефективно виконувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Основні положення концепції враховані при побудові моделі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, що відображає освітній процес закладу вищої педагогічної освіти, спрямований на формування полікультурної компетентності.

Виходячи із системного підходу, ми подаємо модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як структурно-функціональну єдність цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, організаційного, технологічного та результативного компонентів, дієвість яких забезпечиться шляхом полікультурної спрямованості загальної мети освітнього процесу та завдань на кожному етапі роботи, конкретизації змістовного компонента професійної підготовки майбутнього соціального педагога з урахуванням специфіки діяльності в полікультурному середовищі, планування та управління самостійною роботою студентів, її творчого полікультурного спрямування; залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності в галузі полікультурності; включення до змісту ознайомлювальних та виробничих практик завдань, пов'язаних із професійною діяльністю в багатокультурному суспільстві; гармонізації міжетнічних стосунків між суб'єктами педагогічного процесу; виховання етнічної ідентичності й толерантності, застосування доцільних традиційних та інноваційних методів до полікультурної підготовки соціальних педагогів в умовах педагогічного університету.

У моделі полікультурної освіти майбутнього соціального педагога наявні основні компоненти освітнього процесу: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційний, технологічний, діагностичний

та результативний. Усі вони взаємопов'язані й утворюють певну педагогічну систему, в якій реалізація загальної мети (цільовий компонент) через виконання суб'єктами цього процесу (суб'єкт-суб'єктний компонент) завдань, визначених у змістовому компоненті на кожному етапі навчально-виховної роботи (організаційний компонент), з дотриманням принципів та застосуванням доцільних методів і прийомів (технологічний компонент), дозволить отримати кінцевий результат (результативний компонент) – сформованість полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога. Ефективність функціонування моделі визначається критеріями та рівнями сформованості полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Узагальнену схему моделі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів представлено на рис. 1.

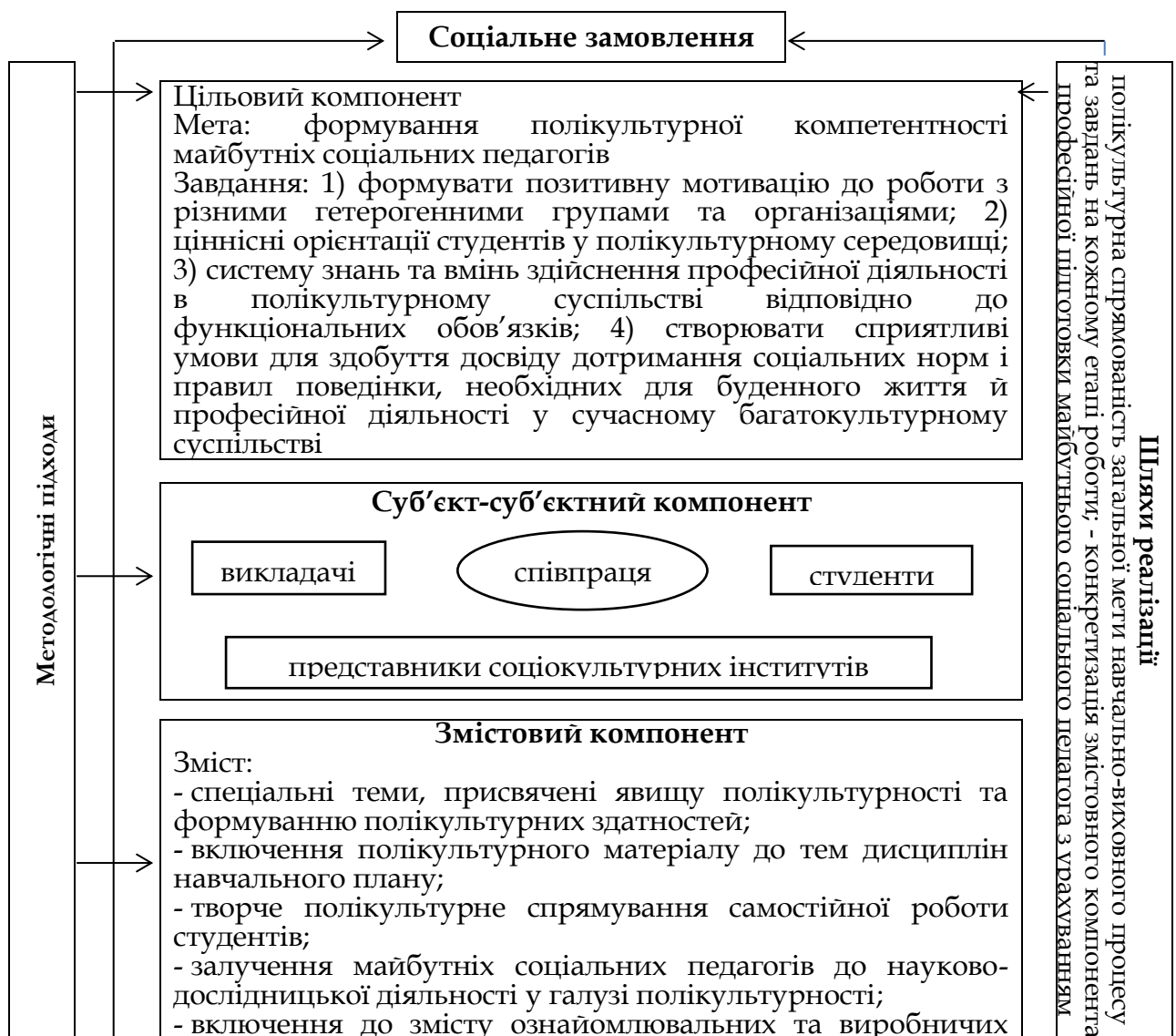




Рис. 1. Модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів

Кожен компонент моделі являє собою складний конструкт, реалізацію якого уможливлюють методологічні підходи. Так, концептуальне осмислення сутності полікультурної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі відбувається завдяки системному, акультураційному, діалоговому (діалогічному), соціально-психологічному, феноменологічному та контекстуальному підходам.

Функціонування моделі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів забезпечується такими підходами до кожного її

компонента: цільовий – результативний компонент – компетентнісний підхід; суб'єкт-суб'єктний компонент – особистісно зорієнтований підхід; змістовий, організаційний, технологічний компоненти – просторово-освітній, трансдисциплінарний, ситуативний підходи.

Розглянемо детальніше кожен компонент моделі. *Цільовий компонент* включає мету і завдання полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. Тож метою полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, яка, згідно з компетентнісним підходом, передбачає очікуваний кінцевий результат, є формування їхньої полікультурної компетентності, що включає систему відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, психічних властивостей, досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві, й відображається в комплексі здатностей ефективно розв'язувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Мета полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів конкретизується низкою завдань, які розв'язуються в процесі професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери, а саме: 1) формувати: а) позитивну мотивацію до роботи з різними гетерогенними групами та організаціями; б) ціннісні орієнтації студентів у полікультурному середовищі; в) систему знань та вмінь здійснення професійної діяльності в полікультурному суспільстві відповідно до функціональних обов'язків; 2) створювати сприятливі умови для здобуття досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві.

Суб'єкт-суб'єктний компонент моделі включає суб'єктів освітнього процесу в університеті та взаємозв'язки між ними. Тож, як показано на рисунку, суб'єктами полікультурної освіти є викладачі вищого педагогічного навчального закладу, студенти та представники соціокультурних інститутів (ЦСССДМ, культурно-освітні центри

національних спільнот тощо), які сприяють становленню полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів у межах навчальних та виробничих практик, позанавчальної діяльності.

Важливого значення для нашої моделі набувають професійні образи (субмоделі) викладачів та майбутніх соціальних педагогів зі сформованою полікультурною компетентністю. Субмодель викладачів вишу відповідає професійному образу педагога, здатному виконувати функціональні обов'язки в умовах ВНЗ. Субмодель майбутніх соціальних педагогів зі сформованою полікультурною компетентністю = образ соціального педагога + полікультурна компонента.

Однією з важливих вимог, що висуваються до стосунків між учасниками навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, репрезентованих суб'єкт-суб'єктним компонентом розробленої нами моделі, є гармонізація педагогічної взаємодії на основі поетапного узгодження дій усіх суб'єктів процесу формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів у межах навчальної та позанавчальної діяльності.

У ході підготовки студентів у закладі вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в полікультурному суспільстві ми дійшли висновку, що системно-функціональна теорія, розроблена Н. Таланчуком, є базисом при організації педагогічної діяльності й при розгляді питань самоосвіти студентів, оскільки доводить, що в процесі самовдосконалення реалізується та сама система функцій самореалізації особистості.

Ця єдність педагогічної діяльності й самодіяльності особистості майбутнього фахівця відкриває можливість цілісної системно-функціональної побудови цього процесу (визначення змісту, форм, методів підготовки), що знайшло відображення в представленій нами моделі.

Згідно з цією концепцією підготовка здійснюється як реалізація системи навчально-виховних функцій: діагностичної, цільової орієнтації, планування, організаторської, мобілізаційно-спонукальної, комунікативної, формувальної, контрольної-аналітичної та оцінної,

координації й корекції, вдосконалення, які у своїй сукупності при розв'язанні конкретних завдань і складають її зміст (*змістовий компонент*).

У психолого-педагогічних дослідженнях [1; 11; 13; 14; 20; 25] зміст будь-якої діяльності характеризується змістом основних видів цієї діяльності. Тут має місце інформаційне забезпечення науковими даними з питань полікультурності та особливостей соціально-педагогічної роботи в багатокультурному суспільстві, вивчення яких вибрав студент: через методичну, наукову літературу, за допомогою комп'ютерної техніки, через інші джерела інформації. Важливим є самостійний збір, аналіз, порівняння, оцінювання наукових ідей, рекомендацій, а також аналіз можливостей застосування отриманих знань та їхнього поглиблення.

Відбір змісту полікультурної освіти з позицій трансдисциплінарного підходу передбачає вдосконалення навчальних та робочих програм дисциплін циклів загальної та професійної підготовки та планів виховної роботи, що сприяють формуванню полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Відповідно до теорії змісту освіти, розробленої під керівництвом В. Краєвського [15], І. Лернера і М. Скаткіна, зміст освіти не може бути зведений тільки до переліку знань, умінь і навичок з навчальних предметів. Зміст освіти, який підлягає засвоєнню студентами, постає як визначник розвитку здібностей особистості майбутнього фахівця, частина соціально-культурного досвіду, відібрана відповідно до освітніх завдань і процесуальних аспектів освіти, що відповідає положенням компетентнісного підходу.

Модель полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів реалізується в 3 етапи (*організаційний компонент*): підготовчий, основний, завершальний. Ці етапи ми визначили відповідно до логіки та послідовності викладання дисциплін кожного циклу навчального плану.

Підготовчий етап (1 курс) передбачає підготовку, з одного боку, викладачів до розв'язання завдань формування полікультурної

компетентності майбутніх соціальних педагогів, з іншого, – студентів до сприйняття навчально-виховних дій, спрямованих на формування полікультурної компетентності. На цьому етапі реалізуються такі функції: діагностична, цільової орієнтації, планування, організаторська, комунікативна.

Діагностична функція: різнобічне вивчення особистості студентів – представників різних культур (мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, знання, вміння тощо). Функції цільової орієнтації та планування – вибір цілей і завдань, розробка планів щодо формування в студентів професійних здатностей діяльності в полікультурному суспільстві. Організаторська функція – організаційне забезпечення педагогічної діяльності, а також діяльності студентів щодо успішного формування полікультурної компетентності.

На цьому етапі відбувається процес осмислення студентами – представниками різних культур – самої суті педагогічного впливу, необхідності формування власної внутрішньої позиції кожного суб'єкта, що представляє певну культуру, свідомого вжиття заходів підготовки, спрямованих на перетворення студента певної культури із звичайного об'єкта на активного суб'єкта полікультурної взаємодії.

Для реалізації мети на підготовчому етапі (ознайомлення з особливостями діяльності соціального педагога, усвідомлення мети та формування мотивації до здійснення професійної діяльності в полікультурному суспільстві) передбачено виконання таких завдань: 1) ознайомити студентів із сутністю полікультурності та особливостями існування полікультурного суспільства через вивчення таких дисциплін, як “Вступ до спеціальності”, “Людина в сучасному соціумі”; 2) формувати вміння іншомовної комунікації через вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова” (за професійним спрямуванням); 3) виховувати повагу до представників різних культур та їхньої культурної спадщини; 4) розвивати толерантність, емпатійність.

Взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу має мобілізаційний характер (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Взаємодія між суб'єктами освітнього процесу
на I етапі полікультурної освіти**

Викладач	Студент	Представники соціокультурних інститутів
формує та підтримує позитивне ставлення студентів до представників різних культур	виявляє позитивне / негативне / нейтральне ставлення до представників різних культур	розкривають проблеми, з якими зустрічаються представники різних культур в багатокультурному суспільстві та показують важливість їх розуміння й розв'язання
формує поверхове уявлення про проблеми полікультурності та створює позитивну мотивацію до професійної діяльності в багатокультурному суспільстві	розуміє важливість вивчення проблем полікультурності для особистісного розвитку та для організації професійної діяльності в багатокультурному суспільстві	формують позитивну мотивацію до професійної діяльності в багатокультурному суспільстві
стимулює пізнання студентів з проблем полікультурності	цікавиться культурою різних гетерогенних груп	надають можливості для вивчення досвіду професійної діяльності з представниками різних культур у багатокультурному суспільстві

На II, основному, етапі (2-3 курси), мета якого полягає у формуванні в майбутніх соціальних педагогів здатностей здійснювати професійну діяльність у полікультурному суспільстві, передбачено виконання таких завдань: 1) ознайомити майбутніх соціальних педагогів з різними гетерогенними групами та специфікою професійної діяльності з ними через вивчення таких навчальних дисциплін, як “Філософія”, “Технології соціально-педагогічної роботи”, “Соціально-педагогічна робота в закладах освіти”, “Соціально-педагогічна робота в закладах дошкільної освіти”, “Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля”; 2) навчити методики соціально-педагогічної роботи з представниками різних гетерогенних груп через вивчення спецкурсу “Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві”; 3) розвивати в студентів самооцінку теоретичної підготовки, практичної й науково-пошукової

полікультурної діяльності; 4) здійснювати педагогічну підтримку самостійного оволодіння інформацією в галузі полікультурності.

Цей етап передбачає формування в майбутніх соціальних педагогів усвідомлення необхідності вироблення вмінь і навичок встановлення нормальних взаємовідносин у полікультурному середовищі та формування внутрішньої позиції студента для перетворення його з об'єкта на активного суб'єкта процесу формування полікультурної компетентності. Поглиблення знань, затвердження позитивних почуттів, оцінних самостійних суджень, вироблення в студентів волі здійснюється не лише завдяки педагогічному впливу, але й власним зусиллям студента. Викладач у цей час не чинить формувальної дії, а лише стимулює формування конкретних компонентів полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів. При цьому відбуваються необхідні зміни у свідомості, почуттях, стосунках і поведінці студентів.

Тож взаємодія між суб'єктами освітнього процесу має спонукальний характер (див. табл. 2).

Таблиця 2.

**Взаємодія між суб'єктами освітнього процесу
на II етапі полікультурної освіти**

Викладач	Студент	Представники соціокультурних інститутів
формує в студентів систему знань про культуру представників різних гетерогенних груп та зміст і організацію професійної діяльності в багатокультурному суспільстві	знайомиться з культурою представників різних гетерогенних груп та змістом і особливостями організації професійної діяльності в багатокультурному суспільстві	ознайомлюють студентів зі змістом і особливостями організації професійної діяльності в багатокультурному суспільстві
створює умови для формування полікультурних здатностей	відпрацьовує вміння професійної діяльності в полікультурному суспільстві	створюють умови для формування практичних умінь професійної діяльності в полікультурному суспільстві
спрямовує та контролює науково-пошукову діяльність студентів	здійснює науково-пошукову роботу полікультурного спрямування	створюють умови для ефективної науково-пошукової роботи студентів у

		полікультурному суспільстві
стимулює оцінні дії студентів	проводить оцінку та самооцінку власної діяльності	коригують оцінні судження про діяльність студентів у полікультурному середовищі

Метою III – завершального етапу (4 курс) – є широке застосування полікультурних знань, умінь і навичок у самостійній роботі студентів у багатокультурному середовищі. Це підсумковий етап, на якому відбувається оцінка та переоцінка поглядів, підходів до різних видів роботи полікультурного спрямування, а також завершення базової професійної освіти, відповідно – й полікультурної.

Завданнями III етапу є: 1) створити умови для наукового пошуку майбутніх соціальних педагогів через здійснення дослідницької діяльності та виконання кваліфікаційних робіт з проблем полікультурності; 2) сприяти систематизації полікультурних знань і вмінь студентів та формувати досвід їхнього практичного застосування через вивчення таких навчальних дисциплін, як “Рекламно-інформаційні технології”, “Спеціалізовані служби в соціальній сфері”; проходження соціально-виховної та соціально-педагогічної практик; залучення до позанавчальної діяльності полікультурного спрямування; участь у спільній соціально-корисній роботі з представниками гетерогенних груп; 3) формувати об’єктивну оцінку та самооцінку полікультурної діяльності студентів.

Цей етап передбачає контроль, аналіз і корекцію педагогічних дій, спрямованих на формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів (контрольно-аналітична, оцінна, функція координації й корекції), та вдосконалення процесу формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів через реалізацію функції вдосконалення, тобто пошук нових форм і методів, удосконалення традиційних для утвердження в освітньому процесі внутрішньої позиції студента, що характеризує його як активного суб’єкта взаємодії в контексті полікультурної освіти. Взаємодія між суб’єктами навчально-виховного процесу має коригувальний характер (див. табл. 3).

Варто зазначити, що на характер взаємодії викладачів, студентів та представників соціокультурних інститутів впливають також різні мікросоціуми (члени родини, друзі, сусіди, інші референтні групи тощо), мезосередовище (тип поселення, ЗМІ тощо), макросередовище (регіон, країна проживання тощо).

Таблиця 3.

**Взаємодія між суб'єктами освітнього процесу
на III етапі полікультурної освіти**

Викладач	Студент	Представники соціокультурних інститутів
надає коригувальну педагогічну допомогу в разі потреби	самостійно виконує професійну роботу в полікультурному суспільстві	надають поле для самостійної соціально-педагогічної діяльності студентів в умовах полікультурності та коригують, у разі необхідності, неправильні дії
підтримує пошук студентами нових форм у плануванні та організації науково-пошукової роботи (курсові і дипломні проекти)	самостійно здійснює пошук нових форм і методів соціально-педагогічної роботи в полікультурному спрямування	
надає можливість студентам творчо проявити себе як фахівця в полікультурному суспільстві	виявляє творчі здібності в процесі практичної діяльності в полікультурному середовищі	
	реалізує себе як фахівець в умовах полікультурності	

Якість виконання завдань полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів на кожному етапі залежить від методів, форм та засобів навчання й виховання (*технологічний компонент моделі*).

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності в багатокультурному суспільстві здійснюється за допомогою застосування методів навчання в контексті полікультурної освіти, яка містить групи методів: інформаційно-ілюстративні (лекція, ілюстрація, відеометод), продуктивно-практичні (вправа, практична робота, ділова гра, диспут, дискусія, метод проектів, крос-культурне моделювання, міжкультурний тренінг, розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій), науково-пошукові

(написання курсових та дипломних робіт, етнографічне дослідження), контроль-но-рефлексивні (індивідуальне та фронтальне опитування, залік, іспит, контроль за допомогою комп'ютера, самоаналіз та самооцінка).

Виходячи з того, що навчання в межах полікультурної освіти є ефективним за умови занурення майбутніх соціальних педагогів у певну професійну ситуацію з розв'язання полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності, домінують методом навчання з погляду полікультурної освіти є розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій (дослідження полікультурних явищ, проектування й прогнозування явищ у полікультурному суспільстві, організаційно-технологічних ситуацій полікультурного спрямування, ситуацій управління й контролю явищ у полікультурному суспільстві). Кожна професійна полікультурно зорієнтована ситуація має комплексний характер, тому що сприяє формуванню низки складних полікультурних умінь (здатностей) майбутнього соціального педагога, які у своїй сукупності складають полікультурну компетентність.

Професійні полікультурно зорієнтовані ситуації застосовуються під час вивчення нормативних дисциплін і дисциплін за вільним вибором ЗВО, які мають ресурс для підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в багатокультурному суспільстві.

На основі аналізу наукової літератури про зміст та функції діяльності соціального педагога [2; 4; 12; 19], проблеми полікультурності та специфіку діяльності педагога в полікультурному суспільстві [9; 17], особливості формування полікультурної компетентності майбутнього педагога [7; 24; 26], ситуативний підхід у навчанні [6; 8; 21], педагогічні ситуації як засіб формування професійної компетентності майбутнього педагога (А. Імамов, А. Котковець, К. Савченко та ін.) ми розробили класифікацію професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій (див. рис. 2).

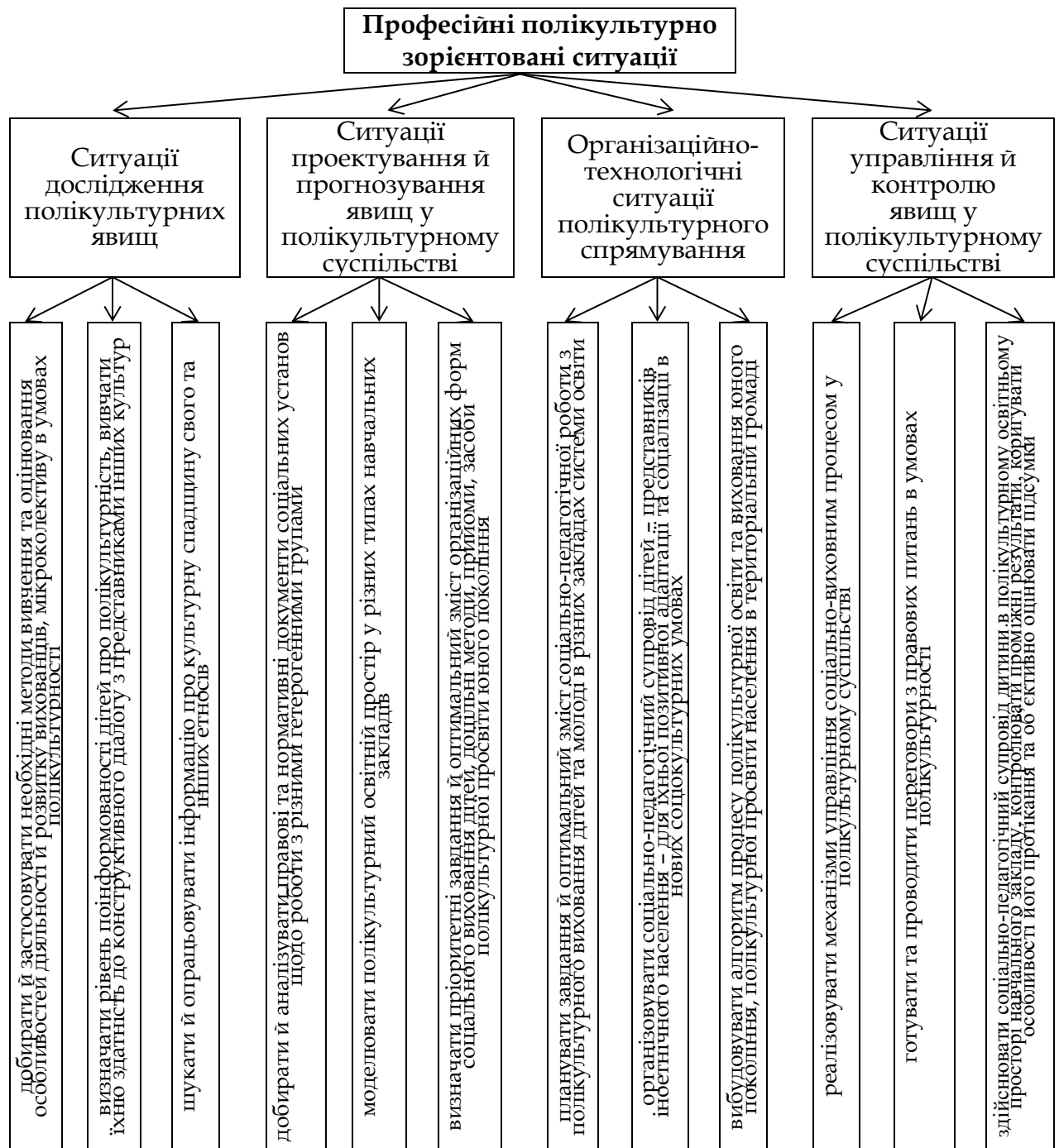


Рис. 2. Класифікація професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій

Кожна професійна полікультурно зорієнтована ситуація має комплексний характер, тому що сприяє формуванню низки складних полікультурних умінь (здатностей) майбутнього соціального педагога, які в сукупності складають полікультурну компетентність.

Ситуації дослідження полікультурних явищ спрямовані на формування в майбутніх соціальних педагогів умінь добирати й застосовувати необхідні методи й методики вивчення та оцінювання

особливостей діяльності й розвитку вихованців, учнів, мікроколективу (класу чи групи), шкільного колективу загалом, молодіжних та дитячих громадських організацій в умовах полікультурності; визначати рівень поінформованості дітей про полікультурність, вивчати їхню здатність до конструктивного діалогу з представниками інших культур; шукати й опрацьовувати інформацію про культурну спадщину свого та інших етносів; вивчати позитивний міжнародний та вітчизняний досвід соціально-педагогічної роботи полікультурного спрямування, аналізувати й узагальнювати одержаний матеріал, використовувати його в роботі з клієнтами тощо.

Наприклад, у межах вивчення навчальної дисципліни “Соціально-педагогічна робота в закладах дошкільної освіти” студентам можна запропонувати таку професійну ситуацію: “Ви – соціальний педагог дошкільного навчального закладу, до якого ходить дівчинка 3 років та хлопчик 6 років з сімей біженців з Африки. У дітей наявні проблеми з адаптацією: незнання мови, образи з боку дітей, небажання батьків інших дітей їхньої присутності в цій групі тощо. До Вас звернулися по допомогу вихователі та адміністрація закладу. Які Ваші дії?”

Ситуації проектування й прогнозування явищ в полікультурному суспільстві передбачають формування в майбутніх соціальних педагогів умінь добирати й аналізувати правові та нормативні документи соціальних установ щодо роботи з різними гетерогенними групами, зокрема іноетнічними, для захисту їхніх прав та надання відповідної соціальної допомоги; моделювати полікультурний освітній простір у різних типах освітніх закладів; визначати пріоритетні завдання й оптимальний зміст організаційних форм соціального виховання дітей, доцільні методи, прийоми, засоби полікультурної просвіти юного покоління; конструювати партнерські відносини із суб'єктами полікультурного виховання, здійснюючи просвітницько-інформаційну роботу серед батьків, основними напрямками якої є орієнтування останніх у системі міжнародних та державних правових документів у галузі полікультурності; інформувати батьків про ефективні засоби захисту прав сім'ї та дітей; включати батьків в активний соціально-виховний процес;

прогнозувати посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток та соціалізацію особистості дитини в полікультурному середовищі; аналізувати, передбачати, створювати позитивну емоційну, педагогічну, психологічну та правову атмосферу у своїй роботі; на основі уявлень про особливості соціалізації дитини в полікультурному середовищі будувати адекватний прогноз відповідно до конкретної соціальної ситуації; враховувати специфіку різних соціальних груп у процесі проектування перспектив професійної діяльності тощо.

Наприклад, у межах навчальної дисципліни “Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля” студенти розв’язують ситуацію: “Ви – соціальний педагог у міському відділі у справах молоді та спорту. Вам доручили організувати на рівні міста заходи соціального та культурно-дозвілєвого спрямування з популяризації етнокультур національних груп, що мешкають у місті. Які Ваші дії?”.

Організаційно-технологічні ситуації полікультурного спрямування передбачають формування в майбутніх соціальних педагогів умінь планувати завдання й оптимальний зміст соціально-педагогічної роботи з полікультурного виховання дітей та молоді в різних закладах системи освіти; організовувати соціально-педагогічний супровід дітей – представників іноетнічного населення – для їхньої позитивної адаптації та соціалізації в нових соціокультурних умовах; упроваджувати активні форми та методи формування етнічної свідомості, полікультурних знань, правомірної поведінки та активної моральної позиції дітей та молоді; визначати напрями та форми інформаційно-просвітницької, профілактичної, індивідуально-консультативної, посередницької правозахисної роботи за місцем проживання для організації полікультурної освіти та виховання юного покоління в навчальних закладах і полікультурної просвіти населення в територіальній громаді; вибудовувати алгоритм процесу полікультурної освіти та виховання юного покоління, полікультурної просвіти населення в територіальній громаді; моделювати ситуації проблемного характеру та шляхи їхнього конструктивного розв’язання; застосовувати техніки консультативної та соціально-корекційної роботи соціального педагога з дітьми та

молоддю для надання соціально-педагогічної допомоги проблемним категоріям дітей та молоді – представникам іноетнічного населення; добирати доцільні шляхи, засоби та професійні дії щодо полікультурної роботи в громаді тощо.

У межах навчальної дисципліни “Соціально-педагогічна робота в закладах освіти” студенти розв’язують таку ситуацію: “У класі навчається новий учень з іншої держави, погано говорить українською. Однокласник зневажливо (образливо) висловився на його адресу. Соціальний педагог школи проводить консультацію з: а) учнем з іншої держави; б) батьками учня з іншої держави; в) однокласником, який образив учня з іншої держави; г) з батьками цього однокласника”; “У 10 класі загальноосвітнього навчального закладу, в якому Ви працюєте соціальним педагогом, новий учень. Він – циган. З появою нового учня вчитель вирішив пересадити дітей. З цим учнем посадили дівчинку, яка згодом відмовилася сидіти поруч із циганом. Учениця не пояснила свого небажання. Учитель, оскільки в класі була парна кількість учнів, хотів пересадити до учня-цигана юнака, але він теж відмовився, пояснивши свої дії тим, що всі цигани – кradії. Хлопця підтримав весь клас. Школярі не спілкувалися з новим учнем, ігнорували його. Класний керівник звернувся до соціального педагога по допомогу щодо врегулювання конфлікту”.

Ситуації управління й контролю явищ у полікультурному суспільстві спрямовані на формування в майбутніх соціальних педагогів умінь реалізовувати механізми управління соціально-виховним процесом у полікультурному суспільстві; готувати та проводити переговори з правових питань в умовах полікультурності; використовувати методи контролю, аналізу та оцінки результатів реалізації механізмів соціалізації в полікультурному середовищі, формування етнічної свідомості та досвіду поведінки дітей та учнівської молоді для здійснення моніторингу якості освітньо-виховного процесу в умовах полікультурності; на основі здійснення соціального патронажу, соціально-педагогічного супроводу індивідуального розвитку дитини в полікультурному освітньому просторі навчального закладу контролювати проміжні результати,

коригувати особливості його протікання та об'єктивно оцінювати підсумки тощо.

Наприклад, у межах навчальної дисципліни “Спеціалізовані служби в соціальній сфері” студенти розв’язують такі професійні ситуації: “Ви – соціальний педагог у ЦСССДМ. 1) До Вас звернулася по допомогу сім’я (батько, мати, 2 сини шкільного віку, донька дошкільного віку), яка нелегально прибула до України. Які Ваші дії? 2) Ви здійснюєте соціальний супровід сім’ї трудових мігрантів (5 дітей шкільного віку, за якими доглядає бабуся, а батьки працюють за кордоном). Яку виховну роботу Ви будете проводити? 3) Ви опікуєтеся групою іноземців (10 сімей із дітьми), котрі опинилися в Україні внаслідок стихійного лиха. Які Ваші дії?”.

Професійні полікультурно зорієнтовані ситуації застосовуються з 1 по 4 рік навчання з урахуванням рівня складності та наявних у студентів на тому чи тому етапі навчання відповідних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності в полікультурному суспільстві.

Викладений вище аналіз методів навчання дає підстави для створення авторської класифікації методів навчання в контексті полікультурної освіти (див. рис. 3). Основним критерієм цієї класифікації є потенційні можливості методу для розв’язання навчальних завдань полікультурної освіти – формування полікультурних здатностей майбутнього соціального педагога.

Інформаційно-ілюстративні	→	Лекція, ілюстрація, відеометод
Продуктивно-практичні	→	Вправа, практична робота, ділові ігри, диспут, дискусія, метод проектів, крос-культурне моделювання, міжкультурний тренінг, професійні полікультурно зорієнтовані ситуації
Науково-пошукові	→	Написання курсових та дипломних робіт, етнографічне дослідження
Контрольно-рефлексивні	→	Індивідуальне та фронтальне опитування, залік, іспит, контроль за допомогою комп’ютера, самоаналіз та самооцінка

Рис. 3. Методи навчання в контексті полікультурної освіти

Співвідношення потенційних можливостей методів навчання з формуванням полікультурних здатностей майбутніх соціальних педагогів

у межах структурних компонентів полікультурної компетентності представлене на рис. 4.

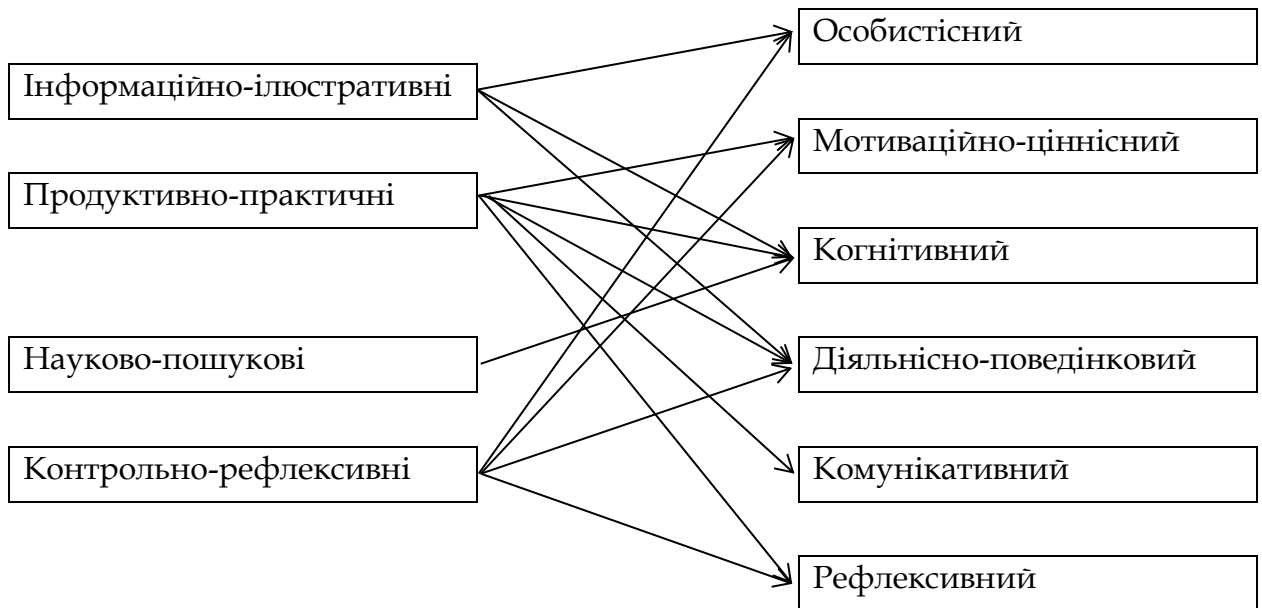


Рис. 4. Співвідношення потенційних можливостей методів навчання з формуванням полікультурних здатностей майбутніх соціальних педагогів у межах структурних компонентів полікультурної компетентності

У моделі визначено загальний результат (*результативний компонент*) професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вигляді сформованої полікультурної компетентності.

За допомогою інструментів (критеріїв і показників) можна визначити проміжні (на I та II етапі) та кінцевий результати (на III етапі) – рівень сформованості полікультурної компетентності студентів – і повернутися на вихідну позицію для перегляду методичного аспекту роботи. Тож критеріями сформованості полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів є: мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, комуникативний та рефлексивний.

Повнота й широта виявлення пропонованих вище критеріїв та показників будуть ключем до визначення рівнів сформованості полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога, а саме: високого, оптимального, стандартного та початкового. Рівні сформованості полікультурної компетентності взаємозалежні і тому можуть мати проміжні позиції. Водночас йдеться про те, що кожен

попередній рівень є, умовно кажучи, пропедевтичним відносно наступного, вищого.

Завершується професійна підготовка, як і будь-яка інша діяльність, результатом. За її наслідками ми можемо перевірити правильність та ефективність поставленої мети, саме в результаті виявляється узгодження мети, мотивів, предметних дій, операцій, здібностей і можливостей особистості.

Отже, в результаті аналізу наукових джерел з питань професійної підготовки соціальних педагогів у площині полікультурної освіти встановлено, що саме ці фахівці постійно співпрацюють із представниками різних національностей (національні меншини, мігранти, біженці тощо), надають їм посилену соціальну допомогу, створюючи умови для соціальної адаптації в новому полікультурному середовищі та попереджаючи виникнення етнокультурної маргінальності й міжнаціональних конфліктів. Зміст і методика спеціальної підготовки соціальних педагогів до роботи в багатокультурному суспільстві лежить в основі полікультурної освіти, в моделі якої чітко представлені основні компоненти навчально-виховного процесу: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційний, технологічний, діагностичний та результативний. Усі вони взаємопов'язані й утворюють певну педагогічну систему, в якій реалізація загальної мети (цільовий компонент) через виконання суб'єктами цього процесу (суб'єкт-суб'єктний компонент) завдань, визначених у змістовому компоненті на кожному етапі навчально-виховної роботи (організаційний компонент), з дотриманням принципів та застосуванням доцільних методів і прийомів (технологічний компонент), дозволить отримати кінцевий результат (результативний компонент) – сформованість полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога. Ефективність функціонування моделі визначається критеріями та рівнями сформованості полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання. Київ : Вища школа, 1993. 220 с.

2. Алексєєнко Т. Ф. Зміст і напрями соціально-педагогічної діяльності. *Соціальна педагогіка: теорія і технології* : підручник / під ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 48–59.
3. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2004. № 1. С. 4–12.
4. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Науковий світ, 2006. 363 с.
5. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
7. Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти. Херсон, 2006. 215 с.
8. Горобець К. В. Ситуативний підхід як методологія дослідження аксіосфери права. URL: <http://legalactivity.com.ua>
9. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008. 262 с.
10. Гуренко О. І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Донецьк : Ландон-XXI, 2014. 480 с.
11. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі в контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Київ, 2004. 20 с.
12. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім “Слово”, 2011. 240 с.
13. Зюзіна Т. І. Науки про культуру та мистецтво в структурі гуманітарної університетської освіти : аналіз зарубіжних тенденцій. *Вища школа*, 2005. № 5. С. 89–103.

14. Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Житомир, 2005. 20 с.
15. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Изд. Центр "Академия", 2006. 400 с.
16. Кремень В. Г. Якісна освіта : вимоги ХХІ століття. *Дзеркало тижня*. 2006. № 24 (603). С. 14.
17. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : [навч. посіб.]. Херсон : РІПО, 2006. 92 с.
18. Мальковская И. А. Глобализация и транскультурный вызов незападного мира. URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/12-2005/malkovskaya.pdf>
19. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : досвід та перспективи. Запоріжжя, 1999. 248 с.
20. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 Київ, 2006. 625 с.
21. Солодухо Н. М. Методология ситуационного подхода в научном познании. *Фундаментальные исследования*. 2005. № 8. С. 85–88.
22. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Москва : Педагогика, 1988. Т. 1. 414 с.
23. Філіпчук Г. Г. Глобалізація і етнокультурні цінності української освіти. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти : педагогічна майстерність, творчість, технології* : [зб. наук. пр.]. Харків : НТУ "ХПІ", 2007. 644 с.
24. Чередниченко Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. н. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2012. 266 с.

25. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. – Київ, 2004. 452 с.

26. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону : дис. д-ра. пед. н. : 13.00.04. Київ : НАПН, 2009. 574 с.

27. Яценко Ю. С. Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”. Ростов-на-Дону, 2007. 22 с.

28. Dubois P. M. Intergroup dialogues across America. Hadley (Ma.), 1997. P. 12.

29. Herskovits M. Cultural Anthropology. New York, 1955 678. p.

Підготовка педагогів до розробки ресурсного 1.2 забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності.

У рамках підготовки майбутніх педагогів до розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності нами передбачається залучення сім'ї, громадських організацій, засобів масової інформації тощо. Адже сучасний освітній процес у різноманітних соціальних інституціях має враховувати особливості виховного впливу довкілля, сприяти установам оптимальних взаємовідносин із соціумом, створювати цілісний освітній простір – як інтегровану соціально-педагогічну систему, що відкрита для зовнішніх впливів різних соціальних інститутів і здійснює вплив на їхню діяльність [9; 10; 13; 14; 32; 34; 44; 47].

Для цього освітній процес слід організовувати із дотриманням таких вимог:

– організація сприятливого освітньо-інформаційного, соціокультурного, предметного тощо простору в контексті міжетнічних стосунків для розвитку потенційних можливостей педагогів, їхнього духовно-морального розвитку, який, зі свого боку, буде провідним чинником формування ціннісно-сміслової свідомості

як суб'єкта міжетнічних стосунків, стимулювання його життєвої активності;

- організація різноманітних видів діяльності у сфері міжетнічних стосунків як умова самореалізації кожного учасника цього процесу – суб'єкта міжетнічних стосунків;

- організація продуктивного спілкування як чинника соціального розвитку особистості, умови її самоствердження, формування адекватної самооцінки, позитивної “Я-концепції” як рівноправного представника певного етносу, української поліетнічної нації;

- стимулювання духовно-моральної, поведінкової активності педагогів, яка сприятиме виробленню здатності робити власний вибір дії, вчинку, діяльності як суб'єктів міжетнічних стосунків;

- психолого-педагогічна підтримка педагогів у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самореалізації як представників українського народу.

Для реалізації функцій різноманітних соціальних інституцій у сфері міжетнічних стосунків та сприяння морально-духовному розвитку педагогів, зокрема вихованню в них культури міжетнічних стосунків, необхідно організувати діяльність, яка сприятиме створенню системи соціальних відносин з іншими учасниками педагогічного процесу (В. Вербицький [5], М. Гасин [7], О. Калюжна [16], В. Мачуський [30], Т. Свирська [40], Т. Сущенко [45] та інші). За цих умов визначальну роль у діяльності майбутніх педагогів має відігравати самосвідомість, яка відображає загальну позицію у сфері соціальних відносин. Вона має стати основою, яка дозволить свідомо і самостійно обирати діяльність, у якій він готовий брати участь і виконувати свою функцію. Організація діяльності педагогів має вимагати відповідної підготовки до цієї роботи, тому в рамках “Школи організаторів освітнього процесу” потрібно провести заняття “Сутність та методика організації кооперативної діяльності”. Знання, отримані під час цього заходу, стануть в нагоді педагогам у керівництві діяльністю учасників освітнього процесу [35, с. 24–25; 41, с. 46].

На початку розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності необхідно провести підготовчу

роботу до діяльності у сфері міжетнічних стосунків, яка має передбачати:

- збір об'єктивної інформації щодо міжнаціональної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, вивчення національного складу колективу;
- визначення рівня сформованості етнічної свідомості та самовідомості у всіх учасників педагогічного процесу;
- виявлення основних ознак менталітету представників різних етнічних спільнот та національностей, вивчення статусу кожного учасника освітнього процесу для виявлення впливу ментальних ознак того чи того представника групи на його статус.

З метою збору об'єктивної інформації щодо міжнаціональної взаємодії та вивчення національного складу колективу необхідно провести вступне заняття, у процесі якого обговорити сучасні проблеми взаємодії культур у світі; актуальність національного питання в Україні; можливі шляхи розв'язання проблем міжетнічного характеру; позиції щодо питання етнічної приналежності та міжетнічної взаємодії різних культур у Північному Приазов'ї; можливість участі в колективній творчій діяльності, яка б була цікавою для всіх учасників педагогічного процесу [12; 25; 32; 44; 47].

Вивчення педагогами етнічної приналежності та позиції всіх учасників педагогічного процесу щодо питання міжетнічної взаємодії різних культур у Північному Приазов'ї, виявлення основних ознак менталітету представників різних етнічних спільнот, з'ясування статусу кожного для виявлення впливу ментальних ознак того чи того представника групи на його статус має сприяти усвідомленню етнічної свідомості та самосвідомості всіх учасників педагогічного процесу, етнічних особливостей власної особистості. Слід запропонувати дослідити власну етнічну приналежність та встановити її історію. Так, після бесід з батьками та іншими близькими можна запропонувати скласти "Етнічний родовід", вивити історію існування власного етносу на теренах України, дослідити культурні особливості рідного етносу (фольклор, традиції, звичаї, обряди). Слід провести годину спілкування "Етнічна приналежність – найважливіша індивідуальна цінність людини", оформити

фотовиставки та провести конкурс малюнків “Етнічний родовід моєї родини”; конкурс творів “Вшануємо культуру власного етносу”, “Цінності рідного етносу – моїми очима” [19; 20; 23; 24].

Доречним буде запропонувати майбутнім педагогам дослідити культурні особливості рідного етносу, відстежити його внесок у становлення сучасної загальнонаціональної культури.

Тематика, в межах якої слід працювати, має визначатися відповідно до потреб розвитку як представників певного етносу, суб’єктів міжетнічних відносин, а також за підсумками опитування (вивчення точок зору, позицій старших підлітків, педагогів) у контексті міжетнічних відносин. У вигляді пам’яток, брошур, стендів може надаватися загальна інформація, проводитися індивідуальні та групові співбесіди – консультації.

Проведення годин духовності “Я, мій етнос, моя нація-держава”, подорожей у народну творчість “Перлини душі народної”, зустрічей з видатними людьми, що прославили власний етнос, народними умільцями; організація екскурсій до етнографічних музеїв, фольклорних експедицій “Ми родом з України”, аукціону народної мудрості “Народ скаже, як зав’яже”, усного журналу “Мудрість нащадкам”, проведення тренінгу “Духовні цінності в житті сучасної людини” – усе це не лише може допомогти майбутнім педагогам краще усвідомити власну етнічну приналежність та дізнатися про культурні особливості рідного етносу, а й сприяти вихованню етнічної гідності і вже на цьому етапі – вихованню толерантного ставлення до культурних відмінностей. Усі свої здобутки педагоги можуть презентувати у формі участі в заході “Від громадянина України – до громадянина Землі” [4; 11; 17; 18].

Під час спільної діяльності слід дотримуватися правил кооперованої групи:

- бути активними, діяльними; брати участь у всьому, що відбувається;
- у спільній справі поділяти відповідальність, підтримувати, допомагати один одному. Успіх кожної особистості визначає успіх усієї групи;

- ставити запитання, коли чогось не зрозумів, ділитися своїми знаннями й досвідом, висловлювати власний погляд на проблему;
- довіряти, уважно слухати інших, намагатися зрозуміти їхню позицію, почуття;
- розглядати відмінності в поглядах як позитив, а не як перешкоду при ухваленні рішень.

Під час розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності ми рекомендуємо педагогам обирати такі форми роботи, під час проведення яких кожна культура презентується як самоцінна, рівна іншим: фестиваль, калейдоскоп культур, форум, вернісаж, парад народних пісень, театралізовані дійства, виставки, презентації тощо [34, с. 124–125].

Така робота має передбачати ознайомлення з культурним життям різних етносів, які входять як до складу української нації, так і є мешканцями Північного Приазов'я. Тому для стимулювання інтересу до менталітету представників різних етносів регіону й формування етнонаціональної свідомості та самосвідомості слід організувати конференцію “Культурний спадок нашого регіону”. У процесі підготовки до конференції необхідно провести опитування з проблеми “Актуальність проблеми міжетнічних відносин: за і проти”. Його підсумки буде висвітлено під час проведення бесіди на таку ж тему.

Результати години спілкування “Культурні цінності етносів, які живуть поруч зі мною”, заочної етнографічної експедиції “Культура етносів нашого регіону”, інтерв'ю з проблеми “У чому сьогодні зберігаються етнічні традиції?”, дебатів на тему “Правові основи міжетнічних відносин в Україні” – потрібно покласти в основу створення сценаріїв заходів, присвячених проблемі становлення сучасної української загальнодержавної нації [1; 28; 29; 33; 36; 38; 43].

Під час підготовки до дебатів “Правові основи міжетнічних відносин в Україні” слід знайомити з основними положеннями українського та міжнародного законодавства у сфері етнополітики, працювати з правовими документами з питань міжнаціональних відносин та прав людини, з'ясувати для себе зміст таких етнічних понять, як “громадяни”, “патріотизм”, “біженці”, “інтернаціоналізм”

та ін. Ця практика надасть змогу сформувати власне ставлення до етнополітичних процесів у державі та світі, набути практики соціально-прийнятної поведінки у сфері міжетнічних взаємин [3; 6; 13; 14; 15; 25; 27].

Робота також має передбачати завдання з визначення установ, які задіяні в розвитку та становленні міжетнічної взаємодії між соціальними інститутами нашого суспільства. Так, наступним кроком має стати збір інформації про соціальні інститути на території регіону Північного Приазов'я, які дотичні до питань міжнаціонального характеру. Можна запропонувати взяти інтерв'ю у представників різних товариств, громадських організацій етнічного спрямування, провести зустрічі, свята спільно з батьками різного етнічного походження, ознайомити з особливостями та традиціями сімейних відносин різних етносів.

Як підсумок роботи може стати проведення брифінгу “Щастя родині – щастя країні”, де буде представлено карту калейдоскопу культур українського Північного Приазов'я. Під час колективної творчої діяльності зі збору інформації для укладання карти калейдоскопу культур дослідження соціальних інститутів у сфері міжетнічних стосунків, дозволить виявити, що при Головному управлінні з питань внутрішньої політики Запорізької облдержадміністрації діє відділ у справах національностей та релігій. На території українського Північного Приазов'я діють 14 обласних та 25 міських національно-культурних товариств, які сприяють збереженню національних звичаїв, традицій, підтриманню міжетнічної злагоди. Відділ у справах національностей та релігій бере на себе зобов'язання налагоджувати взаєморозуміння між людьми різних національностей, сприяти роботі національно-культурних товариств, задоволенню мовних, мистецьких, інформаційних потреб громадян різного етнічного походження. Для вивчення етнічних мов, історії, традицій та звичаїв національними меншинами створені єврейські, польські, вірменські, грецькі недільні школи [26, с. 287; 8, с. 450–451].

Під час колективної творчої діяльності в ході зустрічей з головами національно-культурних товариств, які беруть найбільш активну

участь у суспільному і культурному житті, можна дізнатися про особливості етнічного перебування в регіонах країни (етнічні цінності, традиції, звичаї, культурна сучасність).

Слід відзначити, що за фінансової підтримки органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування національно-культурні товариства проводять різні творчі та мистецькі заходи, які зближують і взаємозбагачують людей різних національностей: Дні етнічної культури, поетичні вечори, фестивалі, конкурси, виставки, зустрічі з заслуженими діячами мистецтва та культури, ювілейні концерти, різноманітні заходи з нагоди Перемоги у Великій Вітчизняній війні, щорічні звітні концерти національно-культурних товариств “Свято дружби національних культур” та “Єдина родина”, дружні візити та творчі обміни між громадськими організаціями національних меншин України. Спільно з виконавчим комітетом м. Бердянська, разом з національно-культурними товариствами (Бердянське грецьке товариство “Еллада”, Болгарське товариство історії й культури “Родолюбіє”, Товариство єврейської культури, Українсько-польське товариство “Відродження”, Товариство поляків “Витоки”, Німецький Центр культури “Фройндшафт”, Всеукраїнське культурно-просвітницьке товариство “Руські збори”) проводиться робота з відродження, пропаганди культур і традицій етнічних груп українського Північного Приазов’я [8, с. 452].

Загалом, під час ознайомлення з етнічною ситуацією в адміністративно-територіальних одиницях українського Північного Приазов’я, що є обов’язковою умовою при укладанні карти калейдоскопу культур регіону, необхідно розглянути діяльність понад 30 об’єднань національно-культурної спрямованості, що представляють інтереси своєї громади і сприяють забезпеченню прав її членів. Під час цього заходу можливо значно розширити свої знання та уявлення про місце та значущість цих об’єднань у вихованні культури міжетнічних стосунків громадян.

Педагоги мають відзначити той факт, що загальна кількість громадських об’єднань національних спільнот у м. Маріуполі становить 12 одиниць: Федерація грецьких товариств України, Маріупольська громада жінок-гречанок України, Асоціація лікарів-

греків Приазов'я "Ятрос", Маріупольське єврейське культурно-просвітницьке товариство, Маріупольське міське товариство німців "Відродження", Вірменське товариство у Маріуполі "Юго-Азовье", Всеукраїнське об'єднання "Русское движение в Украине", Українське реєстрове козацтво, Польсько-українське культурне товариство, Маріупольське грузинське товариство "Джорджія", Маріупольське товариство ромів "Новий світ", громадська організація етнографічних груп українців "Просвіта ім. Т. Г. Шевченка". Така інформація буде корисною в процесі кооперативної діяльності.

Цікавим моментом буде укладання карти калейдоскопу культур та умовисновок про важливу роль сільських громад у створенні національно-культурних об'єднань у багатьох районах, серед них: Тельманівський (Донецька обл.) – 9 грецьких товариств (1 – районне, 8 – сільських); Першотравневий (Донецька обл.) – 1 грецьке районне товариство; Новоазовський (Донецька область) – 1 грецьке районне товариство; Володарський (Донецька обл.) – 5 товариств (районні: грецьке, німецьке, вірменське; 2 грецькі сільські товариства); Приазовський (Запорізька обл.) – 5 (грецьке, болгарські, албанське); Бердянський (Запорізька обл.) – 3 (болгарські та грецьке); Приморський (Запорізька обл.) – 4 (болгарські) [8, с. 453].

У процесі кооперативної діяльності акцент слід робити на розумінні традиції в етнічній культурі як механізмі відтворення, розвитку та наступності норм поведінки, форм свідомості, історичного досвіду й культурних цінностей етнічних груп. В українському Північному Приазов'ї, як поліетнічному регіоні України, культурні традиції збереглися в українців, росіян, болгар, греків, німців, вірмен, албанців, білорусів, поляків, ромів.

Вивчаючи різноманіття культур українського Північного Приазов'я, які вражають своїми здобутками та історією, учасники педагогічного процесу мають дійти спільного висновку, що важливим елементом етнокультурної складової життєдіяльності територіальних громад регіону є культурні традиції етнічних українців. Усеукраїнська громадська організація "Українське Реєстрове Козацтво" об'єднує козаків, нащадків усіх гілок, напрямів і течій українського козацтва незалежно від місця їхнього проживання,

громадян України, які сповідують національну ідею й ідеологію українського козацтва, реально працюючи на її реалізацію, відновлення та розвиток козацького руху [26, с. 289].

Відвідавши Запорізьку Січ, колиску українського реєстрового козацтва, майбутні педагоги під час екскурсії отримають змогу ознайомитися з козацькою атрибутикою та символікою, як-от: прапори, бунчук, клейноди, емблеми, а також членські квитки єдиного зразка, однострої, єдині козацькі військові звання, козацькі відзнаки та нагороди, гімн, марші тощо. Отже, учасники екскурсії зможуть переконатися на власному досвіді, що всеукраїнська громадська організація “Українське Реєстрове Козацтво” є спадкоємцем і продовжувачем ідейних, духовних і моральних засад українських козаків, їхніх духовних, культурних, організаційних, військово-патріотичних і господарських традицій, що значно підвищує почуття гордості за своїх пращурів.

Із національно-культурних товариств українців також в українському Північному Приазов'ї представлені місцеві організації Всеукраїнського товариства “Просвіта” імені Тараса Шевченка. Так, під час ознайомлення з діяльністю організації необхідно відзначити, що за допомогою місцевих засобів масової інформації, основними завданнями всіх осередків “Просвіти” є виховання в молоді ідей “патріотизму” та пошани до “рідної мови” [8, с. 455–456].

Наступним елементом етнокультурної складової життєдіяльності територіальних громад українського Північного Приазов'я, який може викликати у процесі збору інформації особливий інтерес, стануть культурні традиції грецької спільноти. Ініціативи грецьких організацій спрямовуються на відродження й розвиток культурної самобутності у всьому розмаїтті її форм. Ефективним засобом залучення грецького населення до надбань народної культури виступають масові національні свята, фольклорні фестивалі, які можна використовувати як важливий засіб вираження етнокультурної ідентичності, фіксування на суспільному рівні національної самобутності етносу, популяризації народної культури, виявлення творчих здібностей і талантів [22, с. 540].

Так, складання карти калейдоскопу культур підтвердить факт, що українське Північне Приазов'я – поліетнічна географічна зона, яка зумовлює наявність локальних етнічних культурних явищ, а також народжує певні типи культурних діалогів.

Збирання фольклору буде мати позитивний вплив на виховання почуттів патріотизму, національної гідності, поваги до культурних надбань свого народу та бажання їх розвивати.

Ознайомившись з роботами митців, педагогам слід відзначити, що тижні та дні грецької культури надзвичайно важливі для поширення ідей грецької спадщини в регіонах з невеликим відсотком грецького населення. Адже саме там створюються найсприятливіші умови для ознайомлення з їхньою творчістю на фоні інших проявів національної культури, що впливає на особливе сприйняття та усвідомлення мистецьких образів. Однією зі сфер культурного життя, у якому представлена творчість греків, є образотворче мистецтво: живопис, графіка, скульптура. У різних жанрах образотворчого мистецтва працюють заслужені художники України: В. Васалмакі, Л. Джарти, Г. Зербі, В. Константинов, Л. Кузьмінков, А. Пічахчі, О. Фасулакі та ін. [8, с. 457].

Під час вивчення галузей мистецтва національної культури необхідно відзначити, що особливістю культурного розвитку грецької меншини буде відновлення традицій театрального мистецтва та діяльність періодичних видань. Грецькі періодичні видання “Елліни України”, “Хронос” містять літературну рубрику, яка може познайомити читачів із творчістю грецьких поетів і письменників минулого та сучасності, опублікувати матеріали літературознавчого характеру.

У кінці ХХ століття було створено низку аматорських музеїв у грецьких селах та при національно-культурних товариствах, які являли собою кутки в шкільних музеях чи клубах, де були зібрані окремі матеріали з історії греків відповідного села чи міста. Так бажано організувати допомогу зі збору експонатів у вигляді предметів домашнього вжитку до аматорських музеїв при національно-культурних товариствах. Ця дослідницько-пошукова діяльність надасть можливість більш детально дослідити побут етнічних

меншин, їхні культурні здобутки, взяти активну участь у відновленні історичної пам'яті.

Отже, майбутні педагоги в рамках розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності повинні ознайомитися з представленими в повному обсязі культурними традиціями грецької спільноти, третьої за чисельністю на території українського Північного Приазов'я.

Четвертою за чисельністю етнічною групою в українському Північному Приазов'ї, з культурою якої слід знайомити в рамках нашої тематики, стали болгари [26, с. 290].

Вагомим внеском у розвиток творчості болгар стануть виставки документальної та художньої фотографії, що проходять не тільки у Всеукраїнському центрі болгарської культури (м. Одеса), але й в Бердянському, Приморському та Приазовському районах Запорізької області. Сільські собори болгар – традиційна демократична форма самоврядування – зберегли свою актуальність і сьогодні. Так, в с. Андрівка (Бердянський район), в с. Гюнівка (Приморський район) та в с. Трояни (Бердянський район) собори проводяться з приводу важливих пам'ятних дат – переселення болгар у Бессарабію, а також – з Бессарабії у Таврію тощо. Ознайомившись із творчими звітами про проведення соборів з місцевих засобів інформації, приватних фотоархівів, можна отримати можливість потрапити до болгарського культурного осередку того часу, скуштувати національну кухню, взяти участь у майстер-класі з народних ремесел (плетіння з лози, з листя кукурудзи, бондарство, в'язання тощо), відвідати виступи аутентичних національних пісенних і танцювальних колективів [26, с. 291; 8, с. 460].

Під час відвідування Болгарського товариства історії і культури “Родолюбіє” (м. Бердянськ) слід відзначити, що організація приділяє належну увагу збереженню обрядовості болгар України. Це товариство не тільки організує фестивалі болгарської культури в регіоні, але й активно співпрацює з Болгарією: організовує курси вивчення болгарської мови та літнього відпочинку й стажування в Болгарії.

Під час колективної творчої діяльності та збору необхідного матеріалу через бібліотеку про етнічні спільноти українського Північного Приазов'я необхідно зафіксувати, що євреї в Україні є частиною єврейської релігійно-національної спільноти. Але умови проживання євреїв серед різних етнічних спільнот позначилися як на традиціях, так і на побуті: це стосується також євреїв українського Північного Приазов'я, які дуже активно засвідчують свою присутність у полікультурному регіоні [26, с. 288].

У фестивалях культур національних меншин традиційно представлені польські та німецькі національно-культурні товариства: Українсько-польське товариство “Відродження” (м. Бердянськ); Юнацьке та дитяче товариство поляків “Витоки” (м. Бердянськ); Польсько-українське культурне товариство (м. Маріуполь); Маріупольське товариство німців “Відродження”; німецький Центр культури “Фройндшафт” (м. Бердянськ); Бердянське товариство німців “Відергебург” та ін. У м. Маріуполі також функціонують вірменські, грузинські та циганські товариства: Вірменське товариство “Юго-Азовье”, Маріупольське грузинське товариство “Джорджія”, Товариство ромів “Новий світ” [8, с. 461].

В українському Північному Приазов'ї загальне культурне середовище поступово змінює свої параметри. Збільшується кількість громадян з-поміж національних меншин, які виявляють бажання опановувати мову своєї національності. Передусім це греки, болгар, німці, поляки. Задоволенню їхніх мовних запитів сприяє співпраця національно-культурних об'єднань меншин з органами місцевого самоврядування та вищими навчальними закладами регіону.

У рамках дослідження культур регіону слід відзначити, що відродженням етнокультурних традицій національних товариств опікуються недільні школи, загальноосвітні навчальні заклади, в яких навчаються діти різних національностей [26, с. 290].

Полікультурність як альтернатива мовного й культурного середовища розвивається не тільки під впливом відповідно орієнтованої державної етнонаціональної політики. Впливовим фактором змін є інтенсифікація зв'язків урядових і неурядових організацій країн походження національних меншин українського

Північного Приазов'я з органами місцевого самоврядування, освітніми, культурними та іншими закладами регіону і, особливо, з національно-культурними об'єднаннями. Форми цих зв'язків найрізноманітніші: фінансова допомога, співпраця в розробленні й реалізації освітніх та культурних проектів, навчання студентів та їхнє стажування за кордоном тощо.

Дослідження ролі музеїв та бібліотек у розвитку етнічної, культурної та мовної самобутності національних громад області має встановити їх тісну співпрацю з національно-культурними товариствами: постійно проводяться цикли днів культур національних меншин "Сплетіння мов, культур, традицій", під час яких члени національно-культурних товариств знайомлять читачів бібліотек з історією, культурою та традиціями етносів, представниками яких вони є; крім цього, проводяться вечори, літературні вікторини, читацькі конференції, що висвітлюють життя і творчість найвидатніших етнічних поетів та письменників. Національно-культурні товариства сприяють поповненню бібліотек книгами та іншими інформаційними носіями про історію, суспільно-політичне та культурне життя своїх громад [26, с. 291; 8, с. 462].

Важливою буде роль обласних засобів масової інформації в популяризації етнічних культур, сприянні взаєморозумінню між представниками різних етносів, що проживають поруч. Вони здійснюють публікації матеріалів з проблеми міжетнічних відносин, висвітлюють діяльність національних меншин у друкованих засобах масової інформації області.

Підбиваючи підсумки брифінгу, слід відзначити, яку детальну карту калейдоскопу культур українського Північного Приазов'я вдалося створити в ході колективної творчої діяльності, запропонувати учасникам замислитися над питанням: "Від чого залежить активність (або пасивність) етнічних громад?".

Проведення бесіди на тему "Моє відкриття у сфері міжетнічних стосунків", має підштовхнути учасників до розуміння, що до укладання калейдоскопу культур вони не уявляли такого розмаїття етнічних культур у нашому регіоні.

Результати такої діяльності майбутніх педагогів мають підвести до висновку, що умовою підвищення ефективності процесу розвитку культури міжетнічних стосунків є вивчення особливостей близького етнокультурного оточення (етнічний склад, причини компактного проживання етносів на даній території, провідні форми їхньої культурної, соціальної та господарської діяльності, культурні особливості різних етносів) та їх врахування під час організації освітнього процесу в дозвіллевій діяльності.

Отже, умовами підготовки майбутніх педагогів до розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності в різноманітних соціальних інституціях будуть:

- формування національної та етнічної свідомості та самосвідомості;
- опанування етнонаціональних та загальнолюдських цінностей;
- організація колективної діяльності у сфері міжетнічних стосунків, яка базується на збагаченні змісту освітнього процесу засобами полікультурності.

Проведення вечора класичної літератури має на меті зазначити, що існує значна кількість творів історичної тематики, які є не лише джерелом духовного розвитку особистості, а з яких можна почерпнути знання з етноісторії різних народів. Такі засоби є доволі доступними для розуміння, а також ефективними, оскільки діють на емоційно-почуттєву сферу особистості. Отож набуття знань з етноісторії має стати засадничою базою для формування основ національної свідомості, набуття рис громадянина.

Як зазначає С. Мельничук, досвід виховної роботи свідчить, що бесіда є найбільш популярним і багатоваріативним, ефективним методом впливу педагога і колективу на особистість молодих людей. Основними в бесідах мають стати факти, явища, події, окремі епізоди, вчинки певних осіб тощо, які розкривали моральний, естетичний, соціальний зміст суспільного життя колективу, міста, держави. Бесіда надає змогу у доступній формі сприйняти, зрозуміти, узагальнити та обміркувати моральний, естетичний і соціальний досвід на основі наведених конкретних фактів [31, с. 52].

Етичні бесіди як метод виховання активно слід використовувати для розширення кола уявлень у сфері як міжетнічних стосунків, так і суспільного життя, культури. Такі бесіди слід присвячувати важливим питанням дотримання правил і норм поведінки, фактам, що розкривають моральний зміст поведінки за допомогою безпосереднього спілкування.

Не менш важливим має бути створення необхідних умов для як найповнішого виявлення можливостей майбутніх педагогів до відтворення на практиці своїх уявлень про історію, зокрема в дослідницькій, художньо-мистецькій, хореографічній, ораторській, трудовій та інших видах діяльності.

Цікавим має бути ресурс народного календаря – справжньої енциклопедії народного життя, побуту, праці, дозвілля, де зазначено народні уявлення про події, явища, зафіксовано звичаєво-традиційну культуру народу. Це, зі свого боку, надасть змогу значно розширити знання та уявлення про визначні етноісторичні дати, події в повсякденному житті народів, які мешкають поруч, про особливості прояву їхньої культури.

Реалії педагогічної практики виявили, що проблема виховання культури міжетнічних стосунків може розв'язуватися шляхом ознайомлення з краєзнавством. Тому ми пропонуємо розглядати краєзнавство як організовану й керовану педагогом багатогранну пізнавальну, пошуково-дослідницьку, суспільно корисну працю, спрямовану на комплексне вивчення рідного краю (природа, побут, господарство, культура), з посиленою участю в охороні та збереженні здобутків національної культури й навколишньої природи [2, с. 256].

Отже, вивчення природи й багатства рідної землі надасть можливість зрозуміти значення господарської діяльності населення краю, збагнути взаємозв'язок людини з природою. Робота з вивчення природи рідного краю має стати могутнім засобом виховання цінних моральних якостей, насамперед національної свідомості, любові до своєї Вітчизни.

Для бесід з слід використовувати екскурсії, цільові прогулянки, запрошувати гостей – поважних громадян краю, цікавих своєю

біографією і трудовою діяльністю, щоб розповісти про народні ремесла, особливості національних страв тощо [2, с. 327].

Однією з важливих галузей художньої культури кожного народу є декоративно-прикладне мистецтво. Завдання соціальних інституцій – прилучати до ремесел, виховувати прагнення зберегти та примножити творчу спадщину народу. Для ознайомлення з декоративно-прикладним мистецтвом етнічних груп українського Північного Приазов'я можна організувати екскурсію до Бердянського краєзнавчого музею на тематичні виставки “Хата болгар” і “Хата греків”. Цей захід дозволить не лише отримати інформацію в цікавій формі, але й унаочнити її, систематизувати, виробити критичне ставлення до якості продуктів діяльності різних культур.

Отже, вивчення краєзнавства має допомогти розкрити взаємозв'язок розвитку промислів, національної кухні та декоративно-прикладного мистецтва різних етносів. Адже це могутній засіб виховання в молодого покоління цінних моральних якостей, національної свідомості та самосвідомості, любові до своєї Вітчизни.

Окрім інтеграції змісту роботи соціальних інститутів з поглиблення знань, умінь та навичок щодо культури, звичаїв, традицій, системи духовно-моральних цінностей, особливостей світосприйняття як власного етносу, так і етнічних груп Північного Приазов'я, пропонуємо організувати “Школу етнокультур”, необхідність в якій обумовлюється допомогою навчитися співпраці, взаємодопомозі, взаємоповазі між різними людьми із власними поглядами, переконаннями, статевими та національними ознаками; підвищити рівень знань з культури, звичаїв, традицій, системи духовно-моральних цінностей, особливостей світосприйняття рідного етносу та етнічних спільнот Північного Приазов'я; усвідомити поліетнічність українського суспільства, поповнити знання про загальні положення теоретико-правових основ міжетнічних стосунків; доповнити програмно-методичне забезпечення з проблеми виховання культури міжетнічних стосунків; задіяти можливі ресурси різноманітних соціальних інститутів щодо дотримання умов налагодження позитивних міжетнічних стосунків у рамках встановлення діалогу культур.

В основі діяльності школи – комплекс тренінгових занять з метою поглиблення знань про культурні особливості власного етносу та етносів Північного Приазов'я, теоретико-правові основи міжетнічних стосунків; викликати зацікавленість до будь-яких етнічних особливостей представників етносів, на основі чого сформувані позитивне ставлення до культури представників інших етносів, до самої проблеми міжетнічних стосунків; виховувати гуманність, толерантність в умовах поліетнічності українського суспільства. Тематика тренінгових занять передбачає такі блоки: “Я – представник власного етносу”, “Я та етноси, які мене оточують”, “Конфлікти та шляхи їх розв'язання”, “Толерантність у нашому житті”.

Перший блок тренінгових занять “Я – представник власного етносу” має на меті допомогти ознайомитися, розкрити нові сторони особистості всіх учасників, розвинути прагнення до самопізнання, усвідомлення своєї етнічної приналежності, розвинути навички спілкування, усвідомлення та розуміння самого себе та оточення, налаштувати на спільну діяльність, покращити загальний настрій.

Метою другого блоку тренінгових занять “Я та етноси, які мене оточують” має бути розвиток інтересу до інших етносів, розуміння принципу розподілу суспільства на групи, усвідомлення різноманіття груп у суспільстві й розходжень між ними, розуміння проблеми порушення прав людини, усвідомлення важливості й цінності миру, сформувані інтерес до проблеми прав людини.

Третій тематичний блок “Конфлікти та шляхи їх розв'язання” має передбачати розкриття сутності поняття конфлікту, основних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, розуміння причин і механізмів виникнення негативних стереотипів і упереджень.

Четвертий тематичний блок “Толерантність у нашому житті” має на меті визначити зміст поняття толерантність, що означає бути толерантною людиною, розвинути в учасників навички толерантності, усвідомлення необхідності толерантного ставлення до представників інших етносів.

Для індивідуальної підтримки розвитку особистості майбутніх педагогів як суб'єктів міжетнічних стосунків слід приділяти велику

увагу організації процесу їх самовиховання. Перетворення почуття корисності для іншого на цінність відбувається на основі самосвідомості, коли особистість спрямовує свою увагу не тільки на інших, але й на саму себе. Технологія перетворення почуття корисності для іншого на соціально-моральну цінність власного “Я” передбачає введення в самосвідомість почуття. Завдяки цьому новий аспект “Я”, коли порівнюється зі старим, усвідомлюється й переживається сильніше [31, с. 103].

Почуття цінності для іншого має стати провідною спонукою в системі мотивів, що реалізовували ставлення до навколишнього світу, поліетнічного суспільства й самого себе. Сутнісна характеристика цього почуття повинна стосуватися багатьох моральних ставлень: справедливості, вірності, надійності, правдивості тощо. Ця цінність – складова соціально-моральної повноцінності особистості педагога, яка має перерости в совість як внутрішній самоконтроль і регулятор поведінки, яка не дозволить особистості маніпулювати іншими, принижувати їхню гідність. Крім цього, вона має спонукати до прийняття інших як рівних собі, до милосердя, толерантності.

Під час організації освітнього процесу самовиховання слід розглядати як систематичну та свідому діяльність особистості майбутнього педагога, спрямовану на формування й удосконалення його позитивних якостей та усунення негативних у ситуаціях поведінкового вибору. Так, практичний досвід та теоретичні дослідження засвідчують, що потреба в самовихованні виникає саме тоді, коли особистість підготовлена до нього, коли починає замислюватися над своєю поведінкою, її загальноприйнятністю в міжетнічному колективі, своїм місцем у ньому, соціальним статусом, проявляє самостійність у прийнятті рішень на основі засвоєння моральних цінностей етнічної, національної та загальнолюдської культур.

Для корекції асоціальних проявів у поведінці слід запропонувати проведення майстер-класу щодо опанування алгоритму експрес-корекції поведінки у випадку недружніх, нетактовних або навіть агресивних поведінкових проявів у міжетнічних стосунках. Метою

використання цього методу корекції має бути формування вмінь і навичок відповідати за власні вчинки, аналізувати їх, робити для себе висновки. Сутність цього методу полягає в послідовному висвітленні педагогом під час індивідуальної бесіди трьох думок, які стимулюють до оцінки власного вчинку з точки зору оточення, допомагають конструктивно вийти з негативної в емоційному плані ситуації:

У процесі підготовки майбутніх педагогів до розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності слід плідно співпрацювати з батьками вихованців різноманітних соціальних інституцій. Загальновідомо, що саме родина, сім'я є тим середовищем, у якому відбувається первинна соціалізація дитини (етнічна й міжетнічна – зокрема), виховується майбутній член суспільства, громадянин. Саме в сім'ї формуються такі життєво важливі якості, як любов до людей, що оточують, соціальна спрямованість на іншу людину, яка передбачає розуміння і прийняття інших людей, урахування їхніх інтересів і особливостей, відгук та емоційне співчуття. У родині відбувається засвоєння та розвиток системи ставлень особистості до себе, інших, усього світу людей і речей. І те, які взаємини й цінності панують у родині, визначає, що і як дитина опанує свій перший соціальний досвід [31, с. 133].

Саме тому стратегія співробітництва з батьками передбачає використання досягнень світової педагогіки, принципові положення родинної педагогіки, яка виробила оригінальні форми і методи впливу на особистість дитини, а також визначила традиції, за яких ефективно формується етнонаціональна свідомість особистості, її культура міжетнічних стосунків, а саме:

- родинно-етнічні та національні традиції сім'ї, які найкраще забезпечують зв'язок поколінь, освоєння та збереження культурних надбань рідного етносу, загальнодержавної нації;
- соціально-побутові, які впливають на розвиток соціальної спрямованості дитини в сім'ї та поліетнічному середовищі;

– педагогічні, які визначають підходи, принципи, зміст, форми і методи виховання дитини в сім'ї, а також, як результат, – рівень її вихованості [21; 42; 37; 39].

У процесі налагодження тісної співпраці з батьками у вихованні дітей культури міжетнічних стосунків педагогічні колективи мали створити довірливу та невимушену атмосферу. У кожному колективі повинні бути вироблені правила спілкування та співпраці. Першим обов'язковим пунктом цих правил буде такий: етнічні особливості сім'ї мусять залишатися тією незаперечною цінністю, що створює для людини відносно незалежне та безпечне середовище, атмосферу психологічної захищеності. Інші правила інтерпретуватимуться кожним колективом й орієнтовно матимуть такий зміст: знаходити можливості для заохочення до відкритого спілкування; дотримуватися правил ефективного спілкування (говорити так, щоб слухати і розуміти, про що йдеться; слухати так, щоб чути і розуміти, про що хоче сказати партнер; уникати поведінки, яка утруднює успішне спілкування); доцільно використовувати різні форми формального та неформального спілкування; використовувати різноманітні техніки активного слухання (уточнення, перефразування, підсумування тощо); будь-яка приватна інформація має бути конфіденційною; сприяти позитивному безконфліктному спілкуванню; пам'ятати, що добрий гумор завжди допомагає спілкуванню. Так, у процесі організації освітньої роботи в різноманітних соціальних інституціях педагоги мають усвідомити, що лише в спільній діяльності з батьківською громадою можна досягти поставлених результатів у професійній діяльності.

Так, у рамках підготовки майбутніх педагогів до розробки ресурсного забезпечення освітнього процесу засобами полікультурності в різноманітних соціальних інституціях, орієнтованих на культуру, організацію дозвілля, слід враховувати їхні можливості в залученні до духовних і матеріальних цінностей, організації їх неформального спілкування, вільного вибору форм і засобів діяльності, яка сприяє міжетнічній соціалізації, безперервному

розвитку, залученню їх до активного опанування гуманістичними цінностями культури в усьому багатстві її проявів.

Література

1. Безлюдний О. Особливості формування умінь і навичок роботи з іншомовним текстом зі спеціальності. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 52–55.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб [2-ге вид., перероб. і доп.]. К. : Вища школа, 2002. 407 с.
3. Бозюн Е. К. Социально-психологические аспекты работы с детьми. *Дополнительное образование*. 2005. № 12. С. 33–37.
4. Бойко А. Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. К. : Вища школа, 1991. 266 с.
5. Вербицький В. В. Виховання соціально компетентної особистості. *Позашкілля*. 2010. № 10. С. 7–8.
6. Галкина Г. Три направления работы с одаренными. *Минская школа*. 2005. № 7. С. 45–46.
7. Гасин М. О. Формування соціальної компетентності підлітків у гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. Вип. 15. Кн. 2. С. 46–53.
8. Дегтеренко А. М. Культурні традиції життєдіяльності поліетнічних територіальних громад Українського Північного Приазов'я. *Гілея : науковий вісник*. 2010. Вип. № 40 (№ 10). С. 450–463.
9. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М. : Народное образование, 1999. 208 с.
10. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип. *Педагогика*. 2000. № 10. С. 4–9.
11. Дорошук Л. А. Моделирование процесса воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 5. С. 109–111.
12. Драгунский Д. В. Навязанная этничность. *Полис*. 1993. № 5 С. 27.

13. Ерофеев Н. А. Туманный альбион. М. : Наука, 1982. 320 с.
14. Ілішова О. М. Виховна діяльність у позашкільних навчальних закладах : налагодження міжетнічних стосунків гуртківців. *Україно-польські педагогічні студії : актуальні проблеми педагогічної теорії та практики : збірник наукових статей*. Бердянськ : БДПУ, 2015. С. 125–129.
15. Ілішова О. М. Формування культури міжетнічних стосунків гуртківців позашкільних навчальних закладів засобами національно-патріотичного виховання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. № 7 (296). С. 212–219.
16. Калюжна О. І. Формування самодостатньої особистості засобами позашкільної освіти. *Таврійський вісник освіти*. 2007. № 1. С. 74–80.
17. Коберник О. М. Проектна діяльність – основа розвитку творчої активності учнів на уроках трудового навчання. *Молодь і ринок*. 2004. №2. С. 36–41.
18. Кондратюк Т. А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся профессионального лицея : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 2008. 24 с.
19. Король Л. Д. Психологія формування національного характеру (психолінгвістичний аспект) : навч.-метод. посіб. Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2012. 228 с.
20. Куделич А. А. Моделирование и организация процесса формирования ценностных ориентаций нравственного и патриотического характера у детей старшего школьного возраста. *Личность – слово – социум*. URL : <http://pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2007/359-problemy-razvitiya-lichnosti-v-sovremennom-obschestve/7997-modelirovanie-i-organizaciya-processa-formirovaniya-cennostnyh-orientacij-nravstvennogo-i-patrioticheskogo-haraktera-u-detey-starshego-shkolnogo-vozrasta.html>
21. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 27–39.
22. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства : навч.-метод. посібн. Київ : Видавничий Дім “Слово”, 2011. 720 с.

23. Лисовенко Г. В. Моделирование процесса духовно-нравственного воспитания с использованием национальных традиций. URL : <http://t21.rgups.ru/archive/doc2008/9/09.doc>
24. Літвіненко Г. П. Розвиток творчої особистості. Виховна система класу. *Сучасна школа України*. 2011. № 5. С. 52–57.
25. Лощенова І. Ф. Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1–2. С. 68–77.
26. Ляпіна Л. Діяльність національно-культурних товариств у південному регіоні України на сучасному етапі. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. К., 2005. Вип. 7. С. 286–295.
27. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посібн. К. : Кондор, 2009. 670 с.
28. Маркин Н. И. Педагогическое моделирование процесса этнокультурного воспитания детей средствами музыкального фольклора в учреждениях дополнительного образования. *Вестник МГУКИ*. 2013. № 51. С. 143–147.
29. Матвеев Б. Р. Развитие личности подростка : программа практических занятий : метод. пособ. СПб. : Речь, 2007. 176 с.
30. Мачуський В. В. Особливості застосування особистісного підходу в допрофесійній підготовці вихованців позашкільних навчальних закладів. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал : матеріали наук.-практ. конф., 7 квіт. 2011 р. / за ред. І. Д. Беха, О. В. Мельника*. Івано-Франківськ, 2011. Вип. 1. С. 51–53.
31. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання) : навч. посіб. К. : Видавничий Дім “Слово”, 2012. 288 с.
32. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход. *Перспективы. Вопросы образования*. 1993. № 1. С. 37–41.
33. Москальова Л. Ю. Соціально-виховний потенціал етнохудожньої культури в особистісному розвитку студентів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*, 2013. Вип. 2. С. 340–344.

34. Назаренко Г. А. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. К., 2007. 243 с.
35. Омельченко Л. П. Громадянське виховання. Х. : Вид. група "Основа" : "Тріада+", 2007. 224 с.
36. Очирова Н. П. Духовно-нравственные ценности в контексте диалога культур. *Интернет-журнал "Эйдос"*. 2008. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/1219.htm>.
37. Радчук Г. К. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2008. 120 с.
38. Ревнюк Н. І. Особливості використання педагогічного краєзнавства у навчально-виховному процесі. *Проблеми відродження духовності в умовах глобальної кризи : матеріали Ірпінських міжн. наук.-пед. читань : в 2 ч.* Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2010. Ч. 1. С. 75–79.
39. Ревнюк Н. І. Формування національної самосвідомості української молоді як наукова проблема. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції : зб. матеріалів XII Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 13–15 трав. 2009 р.) : у 2-х т. / ред. кол.: І. І. Тимошенко (відп. ред.) та [ін.].* К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2009. Т. 2. С. 226–229.
40. Свирська Т. Сучасна стратегія розвитку позашкільної освіти як інституту соціального виховання. *Позашкілля*. 2011. № 10. С. 6–8.
41. Сиротенко Г. О. Шляхи оновлення освіти : науково-методичний аспект : інформац.-метод. зб. Х. : Основа, 2003. – 96 с.
42. Сім'я і діти : програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / кол. авт. ; за заг. ред. В. Г. Постового. К. : ІЗМН, 1997. 56 с.
43. Совгіра С. Виховний потенціал релігії та екології як важливих світоглядних орієнтирів людини. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 40. С. 191–196.
44. Сухомлинська О. В. Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання, або як інтегрували національну концепцію розвитку школи в загальноєвропейський контекст. *Відродження*. 1995. № 7. С. 5–6.

45. Сущенко Т. Позашкільна педагогіка і становлення особистості. *Позашкільна освіта та виховання*. 2007. № 1. С. 14–18.
46. Франко І. Твори : в 20 т. [редкол. : О. С. Корнійчук тощо]. К. : Худож. літ., 1950–1956. Т. 19 : Філософські, економічні та історичні статті. 1956. 804 с.
47. Nieto S. *Affirming Diversity : the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Longman, 2000. 307 p.

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОСТІР РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

2.1 Інклюзивна освіта – ідеологія виключення дискримінації людей.

В умовах сучасного світу особливої актуальності набувають проблеми освіти, оскільки на перший план виходять питання формування та розвитку людини, здатної ефективно адаптуватися й успішно самореалізовуватися. Серед актуальних проблем сучасної освіти виділяються ті, які стали очевидними результатами глобалізаційних процесів: посилення транснаціональної міграції населення, соціальна поляризація суспільства за економічною ознакою, злам традиційних систем цінностей і світоглядних орієнтирів, соціально-культурна маргіналізація, фрагментація фундаментальної освіти на користь меркантильної доцільності та вузької спеціалізації в професійній підготовці. Ці проблеми давно вийшли за рамки однієї або декількох національних освітніх систем, що сприяло активному розвитку європейського співробітництва в рамках Болонського процесу, створенню мультинаціональних, міждисциплінарних освітніх проектів (TEMPUS-TACIS, INTAS, DFG, Erasmus + та ін.), розвитку інших форм міжнародного співробітництва в галузі освіти. Метою змін в системі вищої освіти є розвиток стратегії створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) та Європейський дослідницький простір (ЄДП). Провідним міжнародним документом, що стимулює впровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях є Конвенція про захист прав гідності осіб з інвалідністю і факультативний протокол до неї, прийняті генеральною Асамблеєю ООН у 2006 році та ратифіковані Україною у 2009 році.

В усі часи в кожному суспільстві і в кожній країні по-різному формувалося ставлення до людей з особливостями: від неприйняття, ізоляції до соціальної допомоги й підтримки, милосердя та

толерантності. Проблеми навчання й виховання неповносправних осіб ні за яких часів не були пріоритетними, на жаль. Тільки з 50-років ХХ століття питанням інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я почали приділяти увагу. Вченими й практиками розробляються й впроваджуються гуманістичні концепції, апробуються освітні інновації в сфері дошкільної, шкільної освіти і в проєкції – щодо навчання в закладах вищої освіти.

Одним із аспектів розвитку суспільства є освіченість громадян, надання можливостей отримати якісну вищу освіту різним категоріям населення. За даними ООН близько однієї десятої частини всього населення планети становлять люди з обмеженими можливостями за якими могли б бути включеними в освітній процес та нарівні з усіма здобувати вищу освіту. В Україні цей показник становить близько 6% людей даної категорії. За даними, наданими статистичними агенціями, щорічно частка людей з обмеженими можливостями в нашій країні збільшується. Зростання кількості народження дітей із порушеннями здоров'я та розвитку, настання інвалідності з різних причин є проблема не лише українського, а й глобального масштабу. І велика частина з них (приблизно 80%) – це молоді люди студентського та працездатного віку. Серед найпоширеніших причин інвалідності виділяють: вроджені недуги й аномалії, хвороби системи кровообігу, центральної нервової системи, зору, слуху, новоутворення, розлади психіки, хвороби кістково-м'язової системи, порушення обміну речовин та ін.

Активні інтеграційні процеси в галузі вищої освіти європейських країн, приєднання України до Болонського процесу, завдання якого спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, впровадження загальноєвропейських стандартів освіти, підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців зумовлюють актуальність впровадження інклюзивної освіти й на рівні вищої. Перед сучасним суспільством постала актуальна проблема – створити умови рівних можливостей, що сприятимуть засвоєнню людьми з особливостями розвитку соціального досвіду та становленню їх як рівноправних членів суспільства. Вища освіта для

людини з особливими потребами є важливою ланкою в процесі її становлення як повноцінної особистості.

За результатами звітних даних 2019 року щодо надання повноцінної освіти дітям з особливими освітніми потребами інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти здійснюється в 627 закладах дошкільної освіти (ЗДО) із загальною кількістю вихованців 1298 осіб [42]. За останні чотири роки кількість учнів з особливими освітніми потребами, що здобувають інклюзивну загальну середню освіту, зросла в 4,4 рази – з 2 720 учнів в 2015-2016 н. р. до 11 866 учнів у 2018/2019 н. р. Також стрімко зросла кількість інклюзивних шкіл та класів: з 2715 класів у 2016/2017 н. р. до 8417 класів у 2018/2019 н. р. Кількість шкіл, що мають такі класи, зросла в 2,5 рази – з 1518 шкіл у 2016/2017 н. р. до 3790 шкіл в 2018/2019 н. р., доповідала міністр МОН України Л. Гриневич 24 квітня 2019 року в Міністерстві освіти і науки на Всеукраїнській нараді з питань розвитку інклюзивного навчання [39].

А це означає, що через деякий час значна частина випускників шкіл буде навчатися у вишах. В Україні загальна ситуація з впровадження інклюзивної освіти характеризується тим, що зі 100 молодих людей з особливими потребами віком до 40 років, що могли б навчатись у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), зараз вищу освіту здобувають тільки двоє. За даними Міністерства освіти і науки України, зазначеними в Національній доповіді «Про становище інвалідів в Україні», навіть при статистичному зростанні чисельності студентів із особливими потребами від 945 осіб у 1995 н. р. до 13453 у 2018 році спостерігається невисока активність вступу до ЗВО, що, найчастіше, пов'язується зі складністю вибору майбутньої професії та напрямку навчання у виші, страху адаптації до нового середовища, невідповідністю соціальної інфраструктури (що є виправданим), невідповідністю педагогічних кадрів та недостатньою толерантністю соціуму по відношенню до даної категорії населення.

Розвиток інклюзивної освіти – не створення нової системи, а якісні та планомірні зміни системи освіти в цілому.

Сучасна парадигма вищої освіти в Україні пріоритетним завданням визначає створення ефективних умов для здобуття якісної

освіти дітьми, молоддю з особливими освітніми потребами. Згідно з демократичними та гуманістичними світовими стандартами нині людство переходить до нової світоглядної парадигми – «єдине суспільство», яке включає людей з різноманітними проблемами. Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку.

У Європі та США почали практикувати інноваційні підходи до організації навчання неповносправних дітей у 70-х рр. XX століття у такому форматі як: *widening participation* (розширення доступу до освіти), *mainstreaming* (основний напрям) та *inclusion* (утримувати, містити в своєму складі). У цей період відбувається перебудова спеціальної освіти, зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку світовим співтовариством визнається як основна форма здобуття освіти неповносправними. Інтегровані західноєвропейські системи загальної середньої освіти, які опікуються навчанням дітей з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою. За такого підходу до питання навчання цієї категорії людей стає неприпустимим виокремлення, соціальне маркування фізично та інтелектуально неповноцінних меншин. Формується нова культурна та освітня норма – повага до людей фізично та інтелектуально неповносправних. З упевненістю можна вважати появу інклюзії як найсучаснішого та реального способу вирішення цієї проблеми.

Реалізація права на освіту особами з обмеженими можливостями здоров'я розглядається як одне з найважливіших завдань державної політики України в галузі освіти. Отримання якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної та соціальної діяльності [31, 35].

Актуальні питання дослідження інтеграційних та інклюзивних процесів у соціальному та освітньому середовищах розроблюються як за рубежом (М. Айшервуд, Г. Банч, І. Башар, Д. Бішоп, Ч. Веббер, Ф. Вуд, Д. Вудрон, Х. Вулі, Д. Гарнер, Д. Голдберг, А. Дайсон, Р. Даніелс, Д. Депплер, М. Емітейдж, Р. Зіглер, Дж. Лаубе, К. Каллен,

П.-Дж. Карлінг, Т. Келлер, Д. Кларк, Н. Клетт, Ш. Крокер, К. Крофт, Дж. Леско, Г. Лефлі, Д. Лупарт, А. Майкелсен, П. Міттлер, Д. Мітчел, Д. Найрі, С. Петтерс, К. Стаффорд, П. Хакслі, А. Хатфілд та ін.), так і в нашій країні (М. Андрєєва, О. Безпалько, Т. Бут, Н. Валентик, В. Варава, М. Ворон, Н. Грозна, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, Н. Клименюк, Л. Коваль, А. Колупаєва, С. Корніцова, Н. Кравець, І. Лапицька, І. Ломакова, С. Литовченко, Т. Луценко, Б. Мороз, Ю. Найда, Н. Назарова, Г. Першко, О. Рассказова, Т. Сак, М. Сварнік, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, В. Ткачук, О. Чубар, А. Шевцов, В. Шорохова, І. Ярмошук та ін.).

Проведений аналіз робіт, присвячених проблемі інклюзивної освіти (В. Бочковський, В. Бондар, Н.Захарова, А. Колупаєва, А. Конопльова, Т. Лещінська, С. Лупінович, В. Ляхова, К. Пінюгіна, Н. Сабат, С. Савченко, П. Таланчук, І. Хафізуліна, Г. Хворова та ін.), дозволяє констатувати, що впровадження інклюзивної освіти в систему закладів освіти різних рівнів в Україні є актуальною проблемою. Якщо інтегровані групи для дітей з різними психофізичними особливостями розвитку створюються в закладах дошкільної освіти, активізувалося включення дітей в інклюзивні школи, то переорієнтація закладів вищої освіти в інклюзивні відбувається дуже повільно. Проте, реалії життя доводять потребу у такому підході та констатують зростання чисельності молоді з особливими освітніми потребами, які замотивовані на продовженні навчання в ЗВО [47].

Вищевикладене обумовлює протиріччя між станом дослідження інклюзії як процесу, що має суспільний характер та визначенням механізмів інтеграції осіб з особливими потребами в освітній процес, соціум; між розробленістю теоретико-методологічних засад інклюзії та практикою їх впровадження, формуванням активної поведінкової установки у здобувачів вищої освіти (далі – здобувачі, студенти) з особливими освітніми потребами на впевнене позиціонування себе в сучасному суспільстві.

Досвід міжнародної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в систему ЗВО також дозволяє визначити низку проблемних питань та суперечностей між:

- об'єктивною необхідністю здобуття вищої освіти та недостатньою теоретико – практичною базою закладів вищої освіти, підготовлених спеціалістів й відповідних технологій педагогічної роботи;
- потребою молоді з особливостями здоров'я в інтеграції в суспільство та недостатнім рівнем розвитку ефективних шляхів і механізмів включення молоді студентського віку до соціуму;
- потенційними можливостями ЗВО у здійсненні соціального, психолого-педагогічного, науково-методичного супроводу молоді з особливими потребами та реальним станом вирішення проблеми;
- практичною потребою в інтеграції молоді та недостатнім станом розвитку філософії толерантності в суспільстві;
- організацією процесу реабілітації й соціальною адаптацією молоді з особливими потребами.
- необхідністю максимального розвитку особистості молодої людини з проблемами здоров'я, стимулювання її компенсаторних можливостей та переважанням у суспільній практиці таких форм надання допомоги, що передбачають формування у молодого покоління споживацької життєвої позиції на шкоду активним формам включення в суспільство тощо.

Теперішня модель довузівської підготовки не передбачає елементи підготовки, адаптації осіб із особливими освітніми потребами до вимог вступних випробувань у ЗВО взагалі та конкретного ЗВО, зокрема. На жаль, саме на цьому етапі є суттєві бар'єри щодо вступу на навчання для таких осіб, передусім йдеться про відсутність підготовчих курсів, платформ, програм і методик, що орієнтовані на абітурієнтів із особливими потребами. Наслідком є збільшення відстані між рівнями підготовки до вступних випробувань абітурієнтів з особливими освітніми потребами та звичайними абітурієнтами [15, 28].

Реалізація цих суперечностей потребує відповідного нормативно – правового забезпечення студентів із освітніми проблемами в Україні.

Впровадження інклюзивного навчання є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав осіб з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я на якісну освіту. Інклюзивна практика реалізує

доступ до отримання освіти в закладі освіти за місцем проживання та створення необхідних умов успішного навчання для всіх без виключення. Рівень підтримки, гуманізм та толерантність у ставленні до осіб з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію людей та забезпечує рівне ставлення до всіх. Навчання людей з особливими потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, де гетерогенність розуміється як природне явище, що потребує створення дійсно інклюзивного середовища, де кожен зможе відчувати затребуваність свого існування. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній людині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Водночас, наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожного члена суспільства, обумовлене зорієнтованістю освітньої парадигми на гуманістичну модель: «Рівні права – рівні можливості». На разі й для України, з огляду на завдання у розв'язанні назрілих педагогічних і соціальних проблем, питання визначення сучасних підходів до вирішення освітніх проблем молодих людей, що мають функціональні порушення, є надзвичайно важливим [14, 23].

2.2 Інклюзія в системі вищої освіти України: законодавче забезпечення.

Рівний доступ до закладів вищої освіти всіх громадян у багатьох країнах закріплений законодавчо. Питаннями, пов'язаними з нормативно-правовим забезпеченням навчання студентів із особливими освітніми потребами в Україні, займаються відповідні державні інституції та науковці: Ю. Богінська, К. Кольченко, Г. Нікулина, П. Таланчук, М. Чайковський та ін. [2, 22, 45]. Проведений нами аналіз нормативно-правових документів щодо інклюзивного навчання свідчить, що необхідно:

- повною мірою реалізувати існуючі нормативно-правові документи щодо інклюзивного навчання студентів;

- вивчити та імплементувати досвід країн Європейського союзу щодо розвитку інклюзивного освітнього простору;
- забезпечити теоретико – методичну та практичну підготовку педагогів до організації інклюзивного навчання в ЗВО.
- провести організаційно – педагогічні заходи на рівні ЗВО;
- вдосконалити нормативно-правову базу щодо інклюзивного навчання студентів із особливими освітніми потребами.

Конституція України гарантує людям з особливими потребами право на медичне обслуговування, матеріальну забезпеченість, освіту та професійну підготовку відповідно до можливостей. Для повного забезпечення інклюзивного навчання студентів із освітніми проблемами мають бути прийняті та імплементовані відповідні документи на державному рівні.

Ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларація ООН про права людини, Декларація про права інвалідів, Конвенція ООН про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав.

Законодавчого визнання право на здобуття освіти громадянами України, зокрема дітьми і молоддю з обмеженими функціональними можливостями, набуло у чинному законодавстві, яке гарантує право на освіту без дискримінації, на основі рівності можливостей, забезпечуючи інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання. Правовою основою захисту прав осіб із обмеженими можливостями на освіту є ціла низка міжнародних та вітчизняних нормативних документів.

Організація Об'єднаних Націй (ООН) понад півстоліття є визнаним міжнародним законотворцем. Засадничі законодавчі акти Організації Об'єднаних націй визначили, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення. Найбільш фундаментальне втілення прав людини на міжнародному рівні відтворено у Загальній Декларації ООН про права людини, ухваленої в 1948 р., яка проголосила рівність прав всіх людей без винятку.

Значним та дієвим кроком у визначенні прав осіб з обмеженою життєдіяльністю було прийняття в 1971 р. Генеральною Асамблеєю ООН Декларації про права розумово відсталих осіб. Згідно з цією

Декларацією розумово відсталі мають ті ж самі права, що й усі інші члени суспільства.

У 1975 р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів, у якій зазначається, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини і незалежно, від причин та характеру порушень, вони мають ті ж самі права, що і всі громадяни. Надалі міжнародне співтовариство визначило основні принципи щодо формування політики стосовно осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Вперше в історії міжнародного правового законодавства в Конвенції ООН про права дитини, ратифікованої Україною в 1991 р., визначено пріоритети інтересів дитини в суспільстві та наголошується на необхідності особливої турботи про молодих інвалідів.

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповносправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного, окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених у 1993 р. 48 сесією Генеральної Асамблеї ООН. «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи здобуття освіти неповносправними особами. У цьому документі було визначено умови, за яких має здійснюватися навчання в інтегрованому середовищі.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання молоді з обмеженими можливостями здоров'я, концептуальні засади щодо здобуття освіти неповносправними викладено в Саламанкській декларації та Рамках дій 1994 р. щодо освіти осіб з особливими потребами. У Саламанкській декларації вказується, що кожна молода людина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, відповідно варто розбудовувати систему освіти й розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до освіти в звичайних закладах освіти, які мають створити їм умови,

використовуючи педагогічні методи, в першу чергу, на молодь аби задовольнити ці потреби. Наголошується на тому, що звичайні заклади освіти з інклюзивною спрямованістю є найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення навчанням усіх.

Конвенція ООН про права інвалідів 2006 р. проголошує, що держави – учасниці визнають право інвалідів на освіту. З метою реалізації цього права без дискримінації, на основі рівності можливостей держави – учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях [36]. Усі країни – учасниці, які ратифікували Конвенцію, в тому числі й Україна (2010 р.), зобов'язуються застосовувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, тобто мають бути створити всі необхідні умови для отримання якісної вищої освіти людьми з обмеженими можливостями.

Це означає, що держави – учасниці беруть зобов'язання надавати особам із особливими потребами/інвалідністю можливість засвоювати життєві та соціалізовані навички, полегшити їх повну та рівну участь у навчальному процесі, а саме:

- сприяти засвоєнню азбуки Брайля;
- впроваджувати в освітній процес альтернативні шрифти, методи, способи та формати спілкування всіх учасників процесу;
- сприяти засвоєнню жестової мови та заохоченню мовленнєвої самобутності глухих;
- розвивати дистанційне навчання;
- формування толерантного соціуму.

Отже, метою української державної політики повинно бути не тільки надання соціальної допомоги особам із особливими потребами/інвалідністю, а й забезпечення їм рівних, з іншими українцями, можливостей у реалізації їхніх громадянських, економічних, соціально-культурних та інших прав і свобод. Для осіб із особливими потребами/інвалідністю право на вищу освіту має особливе значення, як чи не єдина можливість подолати соціальну сегрегацію, включитися в суспільне й соціально-економічне життя, сформуванню власний повноцінний соціальний статус.

В Україні успішність задоволення людей з особливими потребами у навчанні значною мірою залежить від якості нормативно-правової та законодавчої бази в галузі вищої освіти, від того, чи відповідає вона сучасним гуманістичним тенденціям розвитку суспільства, які передбачають доступність для кожного громадянина всіх форм освітніх послуг, їх безперервність і різноманітність, рівноправність умов їх реалізації.

Інклюзивна форма навчання в системі освіти нормативно і законодавчо закріплена та регламентується законами України й державними актами: Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів (2000 р.), Національна доктрина розвитку освіти в ХХІ с. (2002 р.), Наказ Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України «Про затвердження Програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації» (2003 р.), Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 р.), Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005 р.), «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009- 2012 роки» (2009 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021р. тощо [9, 10, 11, 12, 30, 3, 421]. Зазначена нормативно-правова база створює сприятливі умови для впровадження нової парадигми освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, забезпечення умов для розкриття здібностей, використання досвіду, задоволення освітніх потреб кожного громадянина України.

Вперше, відповідно до наказу МОН України від 04.07.2006 р. №504 «Про організацію прийому та навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями» спільно з Українським товариством глухих, визначено мережу закладів вищої освіти, перелік напрямів підготовки (спеціальностей) та обсяги прийому осіб з вадами слуху. Починаючи з 2006 р., передбачено в обсягах державного замовлення вищим навчальним закладом квоти на прийом осіб з обмеженими

фізичними можливостями (вадами слуху) для підготовки фахівців із вищою освітою [33]. Згідно з п.22 Умов прийому до вищих навчальних закладів (в тому числі і до університетів), затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 25.12.2007 р. №1172, поза конкурсом при наданні Сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти (одержані оцінок на вступних випробуваннях) з оцінками не нижче 4 балів за 12-бальною шкалою зараховуються інваліди I та II груп, яким не протипоказане навчання за обраним напрямом (спеціальністю). Згідно з п.16 Умов прийому до вищих навчальних закладів осіб з обмеженими фізичними можливостями (I та II груп), для яких Український центр оцінювання якості освіти не може забезпечити проходження незалежного зовнішнього оцінювання навчальних досягнень, складають вступні випробування у вищому навчальному закладі у формі співбесіди.

Аналізуючи законодавство, що регулює відносини, пов'язані з правом на фінансування пільгових категорій студентів (інвалідів, сиріт), можна зробити висновок про те, що в даний час ця проблема розв'язується з позиції бюджетного дефіциту, ніж з позиції пріоритетності конституційних прав людини.

Провідним документом щодо прав осіб з особливими потребами/інвалідністю на вищу освіту є Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.). Сьогодні зазначений закон не в повній мірі відповідає реальним потребам осіб із особливими потребами/інвалідністю. У новій редакції закону України «Про вищу освіту» йдеться про надання особам з обмеженими фізичними можливостями особливих преференцій – пільг і соціальних гарантій під час вступу до вищих закладів освіти та впродовж навчання в них; належної підготовки фахівців із числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій [9].

Звісно, що всі пропозиції та положення, які були викладені в законодавчих і нормативно-правових документах, потребують актуалізації, однак є такі положення, які варто повторити і навіть наголосити на їхньому неухильному виконанні. Насправді, сьогодні в Україні є гостра потреба в підготовці та ухваленні Освітнього кодексу, про що вже ведуться розмови. Ситуація із законодавчим закріпленням

гарантії студентам-інвалідам і є якраз ілюстрацією потреби в єдиному освітньому кодексі, який би затвердив підходи через призму нової філософії освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

Метою змін в системі вищої освіти є розвиток стратегії створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) та Європейський дослідницький простір (ЄДП); проведення моніторингу реалізації права на рівний доступ до вищої освіти вступників із різним соціальним походженням та умовами здобуття середньої освіти; запровадження заходів для полегшення доступу до вищої освіти соціально вразливим категоріям осіб (сироти, інваліди, учасники бойових дій тощо); створення відповідних умов для осіб з особливими освітніми потребами [39].

З метою реалізації державної політики щодо інклюзивного навчання Міністерством освіти і науки України у 2009 році розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти та затверджено «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки» [30]. Інтеграція дітей-інвалідів в систему освіти є предметом уваги також державних та регіональних програм впровадження та розвитку інклюзивної освіти, знаходить підтримку благодійних фондів, платформ, освітянської та батьківської громади.

Актуальність інклюзії (інклюзивної освіти) для осіб з інвалідністю зумовлена ще й тим, що в липні 2017 року президент України підписав закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», яким закріплюється право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надається їм можливість здобувати освіту в усіх навчальних закладах, а також проакцентовано наступне:

- створення належних умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання;
- доступність інклюзивного навчання за місцем проживання;

- забезпечення права на навчання за допомогою найбільш доступних методів, мови і способів спілкування, зокрема навчання жестовою мовою, шрифтом Брайля.

Узагальнюючи положення нормативно-правових документів щодо інклюзивної освіти, можна виділити *пріоритетні завдання*:

- забезпечення конституційних прав інвалідів на профорієнтацію, освіту, професійне навчання; інтеграцію в суспільство;
- створення сприятливих умов для фізичного, психічного та духовного розвитку;
- забезпечення їх правового і соціального захисту; психологічної та соціальної адаптації;
- формування в суспільстві нової філософії прийняття людей з особливими потребами;
- забезпечення освіти і фахової підготовки з метою підготовки до трудової діяльності, самообслуговування, самозабезпечення і сімейного життя;
- розроблення і вдосконалення системи функціонування освітніх закладів різних форм власності з метою інтеграції інвалідів в освітній процес;
- розроблення системи фінансової підтримки й кредитування освіти інвалідів та членів їхніх сімей;
- здійснення заходів щодо профілактики девіантних форм поведінки;
- забезпечення підручниками, навчальними посібниками та іншими засобами навчання;
- здійснення інформаційної, профілактичної роботи серед населення з метою запобігання інвалідності та процесам депопуляції;
- підтримка і реалізація наукових розробок, спрямованих на розв'язання актуальних проблем освіти інвалідів;

Отже, в Україні задекларовані закони та нормативно-правові документи, спрямовані на забезпечення прав осіб із обмеженими можливостями здоров'я на отримання якісної освіти на різних її рівнях.

Керуючись наказом МОН України «Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III-IV

рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування» (від 02.09.2009 року № 809) та іншими нормативно-правовими актами заклади освіти забезпечують рівний доступ до якісної вищої освіти молоді з особливими освітніми потребами [32]. Ключовою тезою змісту документа є створення належних умов для навчання в закладах вищої освіти даної категорії молоді, оцінка потреб студентів, надання відповідних послуг; розробка та дотримання індивідуального освітнього маршруту, забезпечення соціального, медичного, корекційно-реабілітаційного, психолого-педагогічного супроводу та індивідуальними технічними засобами навчання; створення толерантного освітнього простору закладу. І українські виші, імплементуючи міжнародні стандарти та поступово реалізуючи державну освітню політику, здобувають власний досвід впровадження та розвитку інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти.

Першим закладом освіти України I – II рівнів акредитації, у якому в 1996 р. розпочалось інтегроване навчання студентів з особливими потребами, став недержавний Таврійський коледж (м. Сімферополь). Для навчання студентів із порушеннями опорно-рухового апарату в коледжі було здійснено технічне оснащення навчальних приміщень, розроблено корекційно-реабілітаційні програми. Аналогічні умови було створено в Національній металургійній академії України (Регіональний центр освіти інвалідів), у Донбаському інституті техніки і менеджменту (Центр духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями), у Кримському гуманітарному університеті (спеціалізований факультет для підтримки осіб з вадами опорно-рухового апарату), у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (Науково-методичний центр освіти та соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності).

Варто відзначити, що серед вітчизняних ЗВО провідним закладом із впровадження моделі закладу інклюзивного спрямування, організації соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (Університет «Україна») – заклад вищої освіти III – IV рівня акредитації інтегрованого типу. У його структурі близько 30 територіально відокремлених структурних підрозділів у багатьох

містах України, навчання відбувається за 46 освітніми програмами різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Це інститути, коледжі, філії, факультети: Хмельницький інститут соціальних технологій, Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини, Мелітопольський інститут екології і соціальних технологій, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ) та ін.

У Львівській політехніці вже восьмий рік триває трансформація університетської інфраструктури у безбар'єрний навчальний простір та реалізовується інклюзивна освітня політика як цілеспрямована діяльність на міжнародному, національному, регіональному та локальному університетському рівнях, пов'язана з ухваленням відповідальних рішень – законів, постанов, наказів, процедур у галузі інклюзивної освіти. Розвиток системи інклюзивних освітніх послуг здійснюють на основі регулярного оцінювання потреб, передусім осіб із інвалідністю, хронічними захворюваннями та іншими особливими освітніми потребами й ветеранів війни, учасників бойових дій та членів їхніх родин.

У 2019 р. в Київському університеті імені Бориса Грінченка відкрився ресурсний центр підтримки студентів із інвалідністю. Нині в навчальному закладі здобувають освіту 116 студентів з інвалідністю.

З 2016 р. у Бердянському державному педагогічному університеті функціонує компетентнісний центр інклюзивної освіти, завданнями якого є підтримка студентів з особливими освітніми потребами, методична підтримка інклюзії та підготовка й перепідготовка педагогічних кадрів для системи освіти в цілому.

Питанням інклюзивної освіти, вирішенню проблем, дотримання принципів інклюзії присвячуються численні конференції та круглі столи, в яких беруть участь перші особи держави.

Проте, впровадження інклюзії в систему закладів вищої освіти продовжує бути актуальним. Наприклад, розгляд такого питання як фінансова підтримка інклюзії дає підстави констатувати недостатню увагу до розвитку інклюзивної вищої освіти. У бюджеті 2019 року передбачено 504,5 млн. грн. на розвиток інклюзивної освіти, з них 353,3 млн. спрямовані на підтримку дітей з особливими освітніми

потребами в школах, ще 37,2 млн. використовують для забезпечення інклюзії в дитсадках, а 24,8 млн. – для підтримки спеціальних груп у закладах професійної освіти, про заклади вищої освіти мова не йдеться. Відповідну постанову було прийнято Кабміном 27 лютого 2019 року.

Інклюзивна вища освіта в Україні перебуває поки що на початковій стадії розвитку, незважаючи на наявність достатньої нормативно-правової бази для впровадження інклюзивного навчання. Проведені дослідження, переважно, спрямовані на вивчення теоретичних аспектів інклюзії в системі вищої освіти і лише в окремих наукових працях висвітлюються аспекти практичного втілення інклюзивних тенденцій у практику роботи закладів вищої освіти. Сподіваємося, що Україна, нарешті, стає європейською державою, не словом, а справами підтримуючи європейські цінності.

2.3 Інклюзивний освітній простір ЗВО як соціальна модель.

Наукові розвідки з дослідження проблеми інклюзії в системі вищої освіти засвідчили, що науковці активно працюють над розробкою теоретико – організаційних засад впровадження інклюзивної моделі навчання, створення інклюзивного освітнього простору (Н. Бастун, І. Деревко, О. Єрмоменко, Н. Захарова, С. Когут, О. Марінушкіна, О. Хоротайло та ін.), описують ефективний досвід запровадження інклюзивної вищої освіти в Україні (О. Бацман, С. Глоба, І. Іванова, К. Кольченко, Н. Мякушко, Г. Нікуліна, П. Таланчук, Л. Тюптя та ін.), вивчають закордонний досвід застосування різних видів супроводу студентів із особливими освітніми потребами (Ю. Богінська, А. Кравцова та ін.).

У наукових дискусіях присутнє обговорення окремих питань розвитку інклюзивного освітнього простору ЗВО: дотримання правил і умов вступу абітурієнтів з особливими потребами до ЗВО, організація педагогічного супроводу, але недостатньо уваги приділяється підготовці педагогічних кадрів для викладацької діяльності в інтегрованих групах, формуванню навчально-методичних умов, що забезпечуватимуть успішне навчання студентів ті іншим аспектам.

Проведений аналіз низки досліджень (О. Фудорова, О. Дікова-Фаворська, Ю. Богінська) дозволяє прослідкувати розуміння сучасними авторами *освіторії* ЗВО інклюзивного спрямування. Так, О. Фудорова розглядає створення інклюзивного освітнього простору в умовах вищої школи на засадах співпраці зі спілками людей з інвалідністю як ідеальної моделі інклюзивної університетської освіти, що характеризується безбар'єрним архітектурно інформаційним середовищем, спеціальною соціально-психологічною підготовкою здорових студентів та адміністрації ЗВО, додатковою підготовкою викладачів до роботи в „змішаних групах“, соціально психологічною готовністю студентів із особливими потребами до навчання за принципами інклюзії [43].

О. Дікова-Фаворська вважає важливою умовою сприяння соціалізації студентської молоді архітектурну безбар'єрність, пристосування транспорту для користувачів інвалідних візків тобто, архітектурну доступність середовища ЗВО [3, 4].

Ю. Богінська виділяє соціальну доступність середовища через законодавче, архітектурне та інформаційне забезпечення можливості здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами. Серед бар'єрів доступу до отримання вищої освіти автор виділяє фінансові, інформаційні, емоційні, комунікативні та фізичні обмеження молоді з особливими потребами [2].

Сформульоване бачення даними авторами інклюзивного освітнього простору ЗВО, умов, які його забезпечують, дає можливість визначити співпадаючі моменти, а саме:

- безбар'єрне архітектурно – інформаційне середовище;
- доступна транспортна інфраструктура для мало мобільних студентів;
- спеціальна соціально-психологічна підготовка здорових студентів та адміністрації ЗВО;
- перепідготовка викладачів до роботи в „змішаних групах“;
- соціально - психологічна готовність студентів із особливими потребами до навчання за принципами інклюзії.

Очевидним є зв'язок інклюзивного освітнього простору та відповідного середовища, оскільки пов'язаними є родові поняття, що

утворюють ці категорії [18, 19, 42]. Так, у педагогічній літературі категорія освітнього простору інколи використовується як синонім поняття «освітнє середовище» і серед провідних характеристик освітнього простору надається значення соціальному середовищу, що зумовлює формування освітнього простору; а, крім того, усвідомленим цілям, методам та формам конструктивної педагогічної діяльності; чітко окресленим територіально-географічним параметрам: від конкретного освітнього закладу до закладів міста, області, держави, різноманітних зв'язків із найближчим соціумом [19, 24].

Ринок університетських послуг для молоді з особливими потребами визначається такими обставинами як рівень якості середньої освіти інвалідів, інформованість про права та допоміжні гарантії у сфері вищої освіти, наявність спеціальних проектів підтримки навчання у ЗВО, наявність технічних засобів навчання для осіб з вадами слуху і зору. Негативно впливає на особу з інвалідністю необхідність суміщення навчання та медичної реабілітації; відсутність відповідних зручностей у ЗВО, недостатнє забезпечення навчальною та методичною літературою та спеціальними інформаційними технологіями. Так, О. Фудорова звертає увагу на заходи, які необхідно спрямовувати на інтеграцію інвалідів у систему вищої освіти, поділяючи їх на інституційні зміни (архітектурні, просторові, введення посади координатора або організація підрозділу роботи з інвалідами, організація служб і сервісів для інвалідів) та індивідуальну підтримку (надання стипендій, грантів, державних освітніх позик). У комплексній програмі інтегрованого навчання у ЗВО науковець рекомендує виділяти медичну, психологічну, інформаційну, комунікативну та соціальну складові, що включають зміну соціального простору через розвиток технологій подолання соціальних стереотипів, формування толерантного студентського кампусу [43].

М. Чайковський у своєму дослідженні з'ясував, що сучасний стан впровадження інклюзії у вітчизняних ЗВО характеризується недостатньою навчально-методичною підготовкою викладачів до роботи зі студентами з особливими потребами; відсутністю дієвого

контролю за дотриманням принципів інклюзії в закладі освіти; обмеженим вибором індивідуального освітнього маршруту, недостатньою розробкою теорії та технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю [44].

Попри труднощі та неоднозначність прийняття суспільством цього питання можна стверджувати про ефективність даної соціальної моделі. Водночас упровадження інклюзивного навчання потребує вирішення низки організаційних, матеріальних і методичних питань на всіх рівнях. Ключовим фактором успішного розвитку інклюзивної освіти має бути створення відповідної *інклюзивної освіторії* в закладах вищої освіти, яка відкриває:

по-перше: широкі можливості для соціалізації молоді з особливими освітніми потребами, їх адаптації у соціумі, розширення кола їхнього спілкування;

по-друге: є об'єктивною необхідністю здобуття вищої освіти й отримання можливості самореалізації в подальшому житті;

по-третє: задоволення потреб у навчанні.

Розвиток інклюзії в системі вищої освіти в Україні потребує впровадження нових форм і методів роботи зі здобувачами вищої освіти з освітніми потребами. Все більше уваги в роботі з такою категорією студентів приділяється створенню умов, які повинні враховувати їхні потреби і можливості. Тенденція до збільшення кількості студентів із вадами здоров'я загострила ряд проблем (на яких вже наголошувалось), пов'язаних із бажанням отримання ними вищої освіти. Серед цих проблем виділяємо такі:

- неадаптованість навчального матеріалу до їхніх можливостей;
- відсутність спеціальних технічних засобів і програмного інформаційного забезпечення;
- недостатній рівень спеціальної психолого-педагогічної підготовки викладачів до роботи із зазначеною категорією студентів.

Для вирішення зазначених проблем та забезпечення рівного доступу студентів із освітніми проблемами до якісної вищої освіти заклади мають адаптувати до можливостей таких студентів навчальні програми та плани, методики та форми навчання шляхом проведення різних організаційно-педагогічних заходів. Необхідним є придбання

спеціального обладнання та програмного забезпечення тощо. На шляху до вирішення цих питань постають значні труднощі, але, об'єднаною освітянською громадою їх можна вирішити.

Реалізація мети інклюзивної освіти потребує вирішення цілого ряду *завдань* (авторське бачення):

- удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, зорієнтованого на впровадження інклюзивної освіти;
- впровадження інноваційних освітніх технологій, моделей надання спеціальних освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами;
- формування освітньо – розвивального середовища через забезпечення психолого – медичного та соціально-педагогічного супроводу;
- забезпечення безбар'єрного доступу до соціального середовища, навчальних приміщень;
- розробка і використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання;
- удосконалення системи підготовки або перепідготовка педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, комунікативної функції;
- залучення батьків студентів з особливими потребами до участі в освітньо-соціалізаційному процесі [14].

Інклюзивна вища освіта в Україні – це своєрідне поєднання освітніх послуг з ресурсами спеціальної та інклюзивної освіти. Важливим для такого конгломерату є розуміння засадничих принципів, на яких будується освітній процес. У докторській дисертації О. Дікова-Фаворська обґрунтовує принципи інклюзії у процесі реалізації вищої освіти молоді з особливими потребами. Серед них основними визначено: принцип діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням; принцип співіснування, обопільного суверенітету; принцип свободи співрозвитку, єдності, прийняття, що забезпечують інклюзію молоді з особливими потребами в освітній процес вищу. Впровадження інклюзії в систему вищої освіти, на думку авторки, не означає

ліквідацію навчання молоді з особливими потребами в спеціалізованих та масових вищих закладах освіти. За особистістю залишається право на вибір закладу й форми навчання [4].

Розглядаючи питання засадничих *принципів*, погоджуємося з точкою зору О. Дікова-Фаворською та вважаємо, що впровадження інклюзії у ЗВО має ґрунтуватися на:

а) *принципах внутрішньої політики ЗВО*, а саме:

- цінність людини не залежить від його здібностей і досягнень;
- кожна людина здатна відчувати і думати;
- кожна людина має право на спілкування і бути почутим;
- усі люди потребують один одного;
- справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин;

- усі люди мають потребу в дружбі і підтримці;
- різноманітність збагачує всі сторони життя людини;

б) *принципах партнерського функціонування*:

- безперервність і багаторівневість;
- лідерство і соціальна відповідальність;
- відкритість і доступність;

компактність та єдність студентського кампусу;

в) *принципах розвитку інклюзивного освітнього простору*:

– науковість, що передбачає розробку теоретико – методичних основ інклюзивної освіти; програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінку ефективності технологій, що використовуються для досягнення освітнього результату, проведення незалежної експертизи;

– системність, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти осіб з обмеженими можливостями, ранню діагностику і допомогу, спадковість між рівнями освіти;

– варіативність, що забезпечує корекційну спрямованість, організацію особистісно-орієнтованого навчального процесу в комплексі з корекційно-розвиваючою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціальної, трудової реабілітації, інтеграції в суспільство;

- соціальна відповідальність сім'ї, що забезпечує створення умов для розвитку природних здібностей студентів; участь в навчально-реабілітаційному процесі;

- соціальне партнерство з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції осіб з особливими потребами [13].

Отже, інклюзивна освіта – це *соціальна модель*, результат трансформації інтегрованої форми навчання у більш досконалу форму навчання, що передбачає пошук ефективних шляхів вирішення індивідуальних освітніх потреб молоді, формування освітнього простору ЗВО, який би забезпечував якісну освіту, соціальну інтеграцію, особистісний розвиток молодої людини.

У науковому дискурсі використовуються поняття «інклюзивне освітнє середовище» та «інклюзивний освітній простір». Досліджуючи це питання в попередніх наукових роботах, нами було з'ясовано, що освітнє середовище – це частина соціальної реальності, що володіє властивостями соціальної системи, а значить, для неї характерні прояви гетерогенності.

Освітнє середовище – процес взаємодії суб'єктів, комунікативний феномен, що володіє властивостями взаємовпливу, взаємодопомоги. Для ефективного управління цією взаємодією учасники (перш за все, педагогічні працівники) повинні володіти інтерактивною, перцептивною і комунікативною компетентністю.

Освітнє середовище – символічне поле, що формує в результаті свого функціонування індивідуальний освітній досвід. Серед інших характеристик освітнього середовища, гетерогенність є найбільш універсальною (характерною для всіх її учасників). Гетерогенність проявляється не тільки в соціальних відмінностях, а й в індивідуально-психологічних особливостях суб'єктів освітнього середовища, що не є перешкодою для її успішного функціонування та, навпаки, наповнює її різноманітними смислами і підсилює освітній ефект [13].

Відповідно до державних стандартів і нормативно-правової бази в ЗВО інклюзивної орієнтації повинні бути створені спеціальні умови для отримання освіти студентами з обмеженнями здоров'я. Це, перш за все, архітектурна доступність будівель. Безбар'єрне середовище для маломобільних студентів має на увазі не тільки архітектурну

доступність будівель, але і можливість дістатися до них самотійно з дому або з гуртожитку. Актуальним і ефективним також можна розглядати питання організації дистанційного навчання, але, на жаль, не всі студенти і не всі виші мають стартові можливості для цього [8].

Серед чинників позитивного освітнього середовища виділяємо також суспільно-моральний: розвиток толерантних взаємовідносин студентів із різними особистісними, соціальними, культурними характеристиками; розуміння спільності, згуртованості групи; культура співпереживання і колегіальності; діалогічність комунікацій.

Зазначимо, що поняття *“інклюзивний освітній простір”* уперше згадується в меморандумі Міжнародної конференції «Освітня політика у напрямку інклюзивної освіти: міжнародний досвід і українські перспективи» (13 – 14 квітня 2006 р., м. Київ) як можливий наслідок прийняття філософії інклюзивної освіти на рівні державної політики і закріплення її в законодавчих і нормативно-правових актах; розробки концепції і державної програми розвитку інклюзивної освіти; реорганізації всієї системи освіти в інклюзивну, починаючи з дошкільної і закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою [25].

Вітчизняні науковці визначають інклюзивний освітній простір як існуюче в соціумі *„місце”*, що має обов’язкові атрибути освітнього призначення (освітні заклади, особи, які надають освітні послуги, джерела змісту освіти, матеріально-технічна база, різноманітні засоби навчання тощо), яке змінюється з часом (поява нових закладів освіти чи зникнення інших, видання нових навчальних посібників на заміну старим), але володіє стійкістю на певному часовому інтервалі і відповідає світовим стандартам.

До характеристик освітнього простору відносять також відповідні статистичні дані (кількісні і якісні показники, які дозволяють оцінити освітній простір, порівняти з іншими за нормативами: наповнюваність навчальних груп, рівень кваліфікації педагогів, технічні засоби навчання, комп’ютерні технології тощо).

Крім того, освітній простір розглядається як поле потенційних можливостей, що дозволяють особі задовольнити освітні потреби, обрати в ньому індивідуальний маршрут для отримання освіти на

різних стадіях свого розвитку. В освітньому просторі можна створити освітню систему, зокрема, у ЗВО така система може включати професійну підготовку студентів, систему довузівської підготовки, систему післявузівської підготовки, систему додаткової освіти [13, 18, 19, 42].

У наукових публікаціях розглянуто сутність інклюзивного освітнього простору закладів освіти. О. Денисова, В. Понікарова, О. Якимчук трактують інклюзивний освітній простір як *єдність місця*, де відбувається процес інклюзії; *безбар'єрного середовища*, що наповнює простір; *змісту*, в якому реалізується мета і завдання інклюзивної освіти; *впливів*, що забезпечують оптимальний процес інклюзивності дітей з обмеженими можливостями здоров'я [47]. М. Чайковський, посилаючись у своєму дослідженні на В. Хитрюк, приймає визначення освітнього простору як *„інтегративної одиниці соціального простору, що є системою структурних компонентів, у якій в досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни”* [45].

Отже, освітній простір являє собою, з одного боку, суб'єктивно абстрактну, з іншого – об'єктивну картину соціальної реальності, який утворюється на основі суб'єктивної фактичності, тобто суб'єктивних значень, а також об'єктивних (формальних) вимог і норм, що існують у соціальній дійсності та становить соціально-контактну частину середовища.

Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей всіх і їх здатності до навчання, яке ведеться у той спосіб, який найбільш підходить цій особистості. Це – гнучка система, де враховують потреби всіх осіб, які не тільки з проблемами розвитку, але і різних етнічних груп, статі, віку, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи. Система навчання адаптується під особистість, а не особистість під систему. Переваги отримують всі, а не якісь особливі групи; використовуються нові підходи до навчання, застосовуються варіативні форми і методи освіти; особи з особливостями розвитку і

життєдіяльності можуть перебувати в групі повний час або частково, навчаючись із підтримкою і за індивідуальним навчальним планом.

Заклад вищої освіти, як особливий інституційний рівень, в контексті гетерогенності зазнає значних змін: все більшого значення набуває взаємодія всередині гетерогенної спільноти як викладачів так і студентів; в навчальні модулі включаються питання, що стосуються гетерогенності, індивідуальної підтримки, створюються спецкурси, які відображатимуть сучасні підходи до інклюзії. Освітній ландшафт, що розуміється як концепція освітньої та суспільної політики, створює умови для мережевої взаємодії шкіл та позашкільних установ, вишів, молодіжних клубів, об'єднань, течій, організацій, отримання різнобічної освіти.

Таким чином, для побудови інклюзивного суспільства необхідно здійснити ряд послідовних кроків: перший крок – визнання гетерогенності як духовної цінності; другий крок – навчання взаємодії з нею; третій крок – використання гетерогенності як ресурсу розвитку; останній крок – створення інклюзивного освітнього простору.

Отже, провідним завданням системи вищої освіти є формування позитивного, доброзичливого та безпечного освітнього простору для всіх, що узгоджується з сучасною парадигмою інклюзивної освіти. Підвищення якості інклюзивної вищої освіти вимагає не тільки знання загальних і специфічних особливостей функціонування закладу інклюзивного спрямування, але й подальшого розвитку та вдосконалення компетентної, мобільної й цілеспрямованої допомоги молоді з особливими освітніми потребами.

Література

1. Бази́ка Є. Л. Інклюзивна освіта вищого навчального закладу як преддиспозиція успішної соціалізації студентів з особливими потребами URL: www.ippobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/.../ststtia-bazyka.pdf.
2. Богінська Ю. В. Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 400 с.

3. Дікова-Фаворська О. М. Критерії і бар'єри соціалізації людей з функціональними обмеженнями. *Вісник Одеського національного університету „Соціологія і політичні науки”*. Одеса. 2007. Т. 12. Випуск 6. С. 457 – 466.
4. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. докт. соціол. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології”. Запоріжжя, 2009. 40 с
5. Драч С. В. Супровід навчання студентів з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому просторі URL: www.irbisnbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.
6. Дроботун О. С. Психологічний супровід навчання у ВНЗ осіб із обмеженими можливостями. URL: [http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=Психологічний супровід](http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=Психологічний%20супровід)
7. Єрмоменко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах. URL: www.drohobych.net/youngsc/AQGS/.../313
8. Забезпечення інклюзії студентів шляхом розбудови безбар'єрного освітнього середовища. URL: [http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=інклюзія та інтеграція](http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=інклюзія%20та%20інтеграція)
9. Закон України „Про вищу освіту. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
10. Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” від 21 березня 1991 р. № 875-XII. *Права інвалідів в Україні*. Київ : Сфера. 2002. С. 165 – 169.
11. Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” від 06 жовтня 2005 р. № 2961-IV. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-1>
12. Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 5 лютого 1993 року : (остання редакція від 01.01.2013). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
13. Захарова Н. Н. Инклюзивная среда вуза. Модуль 2.2. *Книга модулей. Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями: учебно-методическое пособие*: в 3-х тт. Магистратура. Херсон: ОЛДИ – ПЛЮС. 2016. Т. 2. С. 76 – 85.

14. Захарова Н. Н. Инклюзивная образовательная среда высшего учебного заведения. *Стратегии формирования инклюзивной среды*. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды». Великий Новгород, Санкт-Петербург. 2016. С. 12 – 19.

15. Іванюк І. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання. URL: www.vmurol.com.ua/upload/Na_ukovo.../Elektronni.../3.pdf

16. Когут С. Інклюзія у вищій школі України : Сучасний стан та перспективи. URL: www.dibra.bg.aid.czest.pl:8080/Content/z669/137.pdf

17. Захарова Н. М. Соціально-педагогічна робота в закладі дошкільної освіти: інклюзивний аспект : навчальний посібник, 2-ге вид., перероб. і допов. Н. М. Захарова. Мелітополь, Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні. 2018. 176 с.

18. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : [наук.-навч.метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи]. Луганськ : Альма-матер, 2004. 317 с.

19. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. №1. URL: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogicalscience_arhiv_pn_n1_2008_st_2/

20. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : [зб. наук. пр.]*. Харків : УІПА. 2013. № 38 – 39. С. 43 – 49.

21. Кисляк О. П. Організація психологічної підтримки студентів з особливими потребами в умовах ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей IV Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ : Ун-т „Україна”, 2003. С. 222 – 223.

22. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : [монографія]. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

23. Кольченко К. Вища освіта в Україні: від інтеграції до інклюзії. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць*. Київ : Університет «Україна», 2007. №4 (6). С. 9

24. Кольченко К. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю: метод. пос. Київ : Університет «Україна», 2005. – 120 с.

25. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять „виховний простір” та „виховне середовище”. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2009. № 2 (200). С. 4 – 11.

26. Меморандум Міжнародної конференції „Освітня політика щодо інклюзивної освіти : міжнародний досвід та українські перспективи” (13 – 14 квітня 2006 року) URL: <http://www.civicua.org/library/view.html?topic=793890&folder=8698>

27. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. Київ. 2008. 259 с.

28. Мирошніченко Н. О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство. *Соціальна робота в Україні*. 2005. № 2. С. 63 – 69.

29. Міщик Л. І. Соціально-педагогічна діяльність ВНЗ як умова адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації. *Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.]*. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 2008. Вип. 122. 161 с.

30. Найда Ю. М. Інклюзивна освіта : українські реалії URL: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&in=view&id=19>.

31. Наказ Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки” від 11.09.2009 р. № 855 URL: http://document.ua/prozatverdzhennja-planu-dii-shodo-zaprovadzhennja-inklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya_osvita/30138/

32. Наказ Міністерства освіти і науки України „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” від 02.12.2005 р. № 691 URL: http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm

33. Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження тимчасового положення „Про організацію інтегрованого навчання осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування” від

02.09.2009 року № 809 URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1093-01>

34. Наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України „Про затвердження Програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації” від 17.11.2003. № 764 і № 55 URL: http://uazakon.com/documents/date_1s/pg_ibwxsp.htm

35. Наказ Президента Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” „Про затвердження організаційних заходів щодо супроводу вступу та адаптації до навчання студентів з інвалідністю” від 28.05.2012 р. URL: <http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=205b5f15323848a620102cb678d92aa8>

36. Наказ Президента України „Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” від 01.06.2005 р. № 900/2005 URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/900/2005>

37. Нормативно-правове забезпечення впровадження інклюзивної освіти URL: http://studopedia.net/4_46248_normativno-pravove-zabezpechennya-vprovadzheniya-inklyuzivnoi-osviti.html 252.

38. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. 2011. 20 с.

39. Про впровадження нових технологій інклюзії в Університету «Україна» URL: <http://www.vmurol.com.ua>

40. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні : попередній аналіз ситуації. *Інклюзивна освіта*. Збірник матеріалів проекту. Київ. URL: <http://ussf.kiev.ua/index.phpgo=Content&id=94>.

41. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько Канадський досвід)* : матеріали міжнар. конф, Київ, 25 – 26 травня 2004 р.; за ред. В. Бондаря, Р. Петришина. Київ : Едмонтон : Науковий світ, 2004. 20 с.

42. Указ Президента України „Про національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними

можливостями на 2001 – 2005 рр.” від 13.07.2001 р. № 519/2001. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=519/2001>

43. Флярковська О., Гончарова Н., Мельничук В. Інклюзивне навчання. *Соціальний педагог*. 2019. № 4. С.19 – 20.

44. Фудорова О. М. Вища освіта як чинник підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями : автореф. дис. канд. соціолог.наук. : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології”. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 20 с.

45. Чайковський М. Є. Шляхи впровадження інклюзивного навчання в інтегрованому ВНЗ інклюзивної орієнтації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”*. Хмельницький : ХІСТ, 2011. № 3. С. 34 – 37

46. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. доктора пед. Старобільськ. 2016. 570 с.

47. Чайковський М.Є. Можливості стимуляції інклюзивного розвитку ВНЗ з використанням матеріалів «Індексу інклюзії». *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2014. № 1 (9) С.129 – 132

48. Якимчук О. Національний простір освіти як предмет філософського та психолого-педагогічного дискурсу. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія :збірник наукових праць*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 32. 173 с.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

3.1 Соціально-освітнє середовище формування активної життєвої позиції майбутнього педагога соціального.

Проблема комплексного вивчення особистості як «вершини» (Б. Ананьєв) всієї структури цілісної організації людських властивостей посідає у філософії, соціології, психології і педагогіці провідне місце. Підвищений інтерес науки і практики до особистості як феномену людської реальності зумовлений багатогранністю, багаторівневістю, багатоаспектністю її сутності й потребою у визначенні оптимальних умов її становлення і розвитку [16].

Відправним у загальнонауковому визначенні сутності особистості є філософське її трактування, згідно якого *особистість* – це людський індивід в аспекті його соціальних якостей, що формуються у процесі історично обумовлених видів діяльності. Фази життєвого шляху датуються історичними подіями, зміною способів виховання, образом життя і системою відносин, цінностями і життєвою програмою – цілями і сенсом життя, якими дана особистість володіє.

В сучасній психології існує значна кількість підходів до визначення структури особистості. Так, в одних випадках особистість виступає у вигляді сукупності окремих рис і якостей людини. Прихильники цілісного підходу до проблеми особистості також покладаються на структурний принцип її побудови, але шляхом пошуку одиниці виміру цілісної характеристики.

Критичну оцінку цих тенденцій розуміння психологічної побудови особистості висловив С. Рубінштейн. Він вважає, що у психології особистості виділяють різноманітні сфери або комплекси рис, які при всій різноманітності відмінностей і протиріч основних її властивостей, взаємодіють одна з одною у конкретній діяльності людини і становлять реальну єдність особистості [12].

Отже, при всіх змінах особистості, пов'язаних з накопиченням нею життєвого досвіду, формуванням світогляду й опануванням норм поведінки, виділяються ті особливості, яким притаманна відносна

сталість, що надає їй якісну визначеність. Цілісність особистості, її сталість у соціальному плані виступає як життєва позиція.

Життєва позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки і діяльності являє собою складну систему ставлень особи (до суспільства в цілому і спільностей, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей і цінностей, на які ця діяльність спрямована (Б.Анан'єв). Становлення і розвиток життєвої позиції відбувається у процесі суспільної діяльності особистості й визначається способом її життя [8].

Фундаментом життєвої позиції особистості є *світогляд* – система знань, оцінок, переконань. Життєва позиція виступає як практично спрямований світогляд, який став безпосереднім регулятором різноманітних форм життєдіяльності особистості. Структурними елементами життєвої позиції виступають погляди, які стали переконаннями, внутрішніми орієнтирами, домінуючими мотивами діяльності в різних сферах суспільного життя: науковій, політичній, економічній, культурній, соціальній та ін.

Поняття «ставлення особистості», «позиція особистості» безпосередньо співвідносяться з поняттям «стиль життя». Ставлення та позиція особистості характеризують її внутрішній, суб'єктивний стан (психічну діяльність, пов'язану з усвідомленням та оцінкою свого місця у світі, суспільстві, системі соціальних відносин). Стиль життя відтворює зовнішній прояв цього ставлення, яке втілюється у поведінці.

Характер співвідношення життєвої позиції особистості з виробленим нею стилем, образом життя і діяльності, в психологічних дослідженнях пов'язується з поняттям *активності* – ступенем динаміко-енергетичної напруженості поведінки людини, яка проявляється в її взаємовідносинах з природним і соціальним світом. Поняттям загальної активності об'єднується група особистісних якостей, зумовлюючих внутрішню потребу, тенденцію людини до ефективного опанування навколишньої дійсності, самовираження щодо зовнішнього світу. Така потреба може реалізуватися в руховому, інтелектуальному, або соціальному плані (В. Небиліцин).

Ступінь активності розподіляється від в'ялості, інертності й пасивного споглядання на одному полюсі до вищих ступенів енергії, міцної стрімкості дій і постійного підйому на іншому. До того ж, напрямок, якість і рівність реалізації цих тенденцій визначаються іншими («змістовними») особливостями особистості – її інтелектуальними й характерологічними властивостями, комплексом її ставлень і мотивів [3].

Особистість сама формує власну життєву позицію, усвідомлюючи економічні, політичні, правові, моральні вимоги суспільства як об'єктивну соціальну необхідність. Разом з тим сформована життєва позиція не є пасивною адаптацією до оточуючих умов – вона є результатом активного творчого пошуку особистістю об'єктивних і суб'єктивних можливостей.

Особистість відповідає критерію «цілісна» лише в тому випадку, коли вона в усіх сферах життєдіяльності керується однаково високими світоглядними, моральними принципами, проявляє значний рівень усвідомленої активності. Такий стан прояву активності є ідеальним, шлях досягнення якого лежить через постійне розширення меж життєдіяльнісного простору людини.

Активна життєва позиція особистості як суб'єкта суспільної діяльності й поведінки, за визначенням Б.Ананьєва, являє собою систему притаманних людині властивостей: статус і соціальні функції – ролі, мотивація поведінки і ціннісні орієнтації, структура і динаміка відносин – все це характеристики особистості, які визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку. Сукупність таких властивостей складають характер як систему якостей особистості, її суб'єктивного ставлення до суспільства, інших людей, діяльності, самої себе, які постійно реалізуються в суспільній поведінці й закріплені в образі її життя [10].

У філософії на сьогоднішній день активна життєва позиція розглядається як цілісна духовно-практична властивість особистості. Вона – не просто сукупність духовних утворень, тих або інших проявів їх у поведінці, а інтегральна системна якість особистості, яка характеризує спосіб її включення в життєдіяльність суспільства.

В духовному плані активна життєва позиція детермінована всією системою переконань особистості, провідними рисами її характеру і силою волі, психологічними особливостями. Основою тут, на думку В.Соколова, виступають ціннісні орієнтації. Аксиологічний аспект життєвої позиції визначає вибір особистістю цілей, зумовлює найбільш прийнятні способи їх досягнення, оцінювання результатів та наслідків власних дій.

Все це знаходить відображення в реальній діяльності людини: трудовій, суспільній та ін. Ставлення особистості до праці, суспільної діяльності, культурних цінностей, мотиви, якими вона керується у своїй поведінці, за висновками В.Соколова, свідчать про те, що активна життєва позиція дійсно являє собою сутність моральної цілісності людини, виступає домінантою у визначення її соціальної складової.

В реальному житті активна життєва позиція проявляється у вигляді окремих позицій: громадянської, професійної, соціальної, політичної, естетичної, спортивної, науково-творчої, навчально-пізнавальної та ін. Дані позиції, з одного боку, визначаються тими ж критеріями, що і загальна життєва позиція особистості, насамперед – *інтегрованістю духовного і практичного*; з іншого боку, вони відрізняються особливостями, що відповідають змістовним сферам їх прояву.

Про сформованість активної життєвої позиції свідчить єдність думки, слова і діла, тобто відсутність розриву між свідомістю і переконанням, міра відповідності індивіда й суспільства. Отже, активна життєва позиція, що характеризує єдність, цілісність світогляду, поведінки й діяльності особистості, може служити об'єктивним критерієм її соціальної зрілості (Р. Ануфрієва, Є. Головаха, О. Донченко).

Процес становлення життєвої позиції найбільш активно відбувається в юнацькому, зокрема студентському віці (від 16 до 30 років). У цей період в основному завершується формування соціальної зрілості й молода людина вступає в соціально-економічне, суспільно-політичне, культурне життя як суб'єкт суспільних відносин.

За визначенням О. Власенко, «студентство – це особлива соціальна група, яка формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе до майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці й культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям» [6].

За даними вікової психології (М. Гамезо, Л. Орлова, О. Петрова), студентський вік – це період якісного становлення і розвитку основних психічних, духовно-моральних, ціннісно-світоглядних структур. Формування мотиваційної сфери, насамперед, пізнавальних, а також соціальних мотивів (особистісного престижу, збереження і підвищення статусу, самовираження і самоствердження, матеріальних і духовних цінностей) – джерела цілеспрямованої активності, соціально значущої діяльності, пізнання і оцінювання, слугують основою для усвідомлення молодого людиною себе як повноцінної особистості, соціального суб'єкта.

Однією з важливих ознак студентської молоді як соціальної групи є те, що у своїй цілісності вона, разом з тим, розподіляється за професійними принципами, тобто обрана професія, спеціальність накладають своєрідний відбиток на весь уклад життя членів групи, їх мислення, психологію, спосіб опанування духовними цінностями, норми міжособистісних і ділових відносин.

Виховний потенціал активної життєвої позиції майбутнього педагога соціального закладений в змістовній сутності й суспільному призначенні його професії. Це пояснюється тим, що професія педагога соціального передбачає складну, поліфункціональну діяльність, спрямовану на розв'язання важливих завдань державної молодіжної політики, створення сприятливих умов для соціалізації дітей та молоді, зміцнення виховних позицій сім'ї та соціально-виховних інститутів: закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти.

Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у сприянні адаптації, позитивній соціалізації й соціальному вихованню особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні моральних норм і

цінностей; створенні умов для психологічного комфорту та безпеки дітей і молоді; попередженні виникнення негативних явищ у суспільстві.

Реалізуючи мету професійної діяльності, педагог соціальний виконує різноманітні функції щодо організації, координації, забезпечення підтримки та допомоги, корекції діяльності, створення умов для саморозвитку і самоствердження особистості, підтримки і стимулювання людини до активної життєдіяльності. Виконуваним ним функції місткі й багатопланові. Вони залежать від тієї ролі, яку виконує фахівець у процесі практичної діяльності. В соціально-педагогічній літературі (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, С. Харченко) виокремлюють наступні функції: охоронно-захисна, прогностична, організаційно-комунікативна, соціально-терапевтична, корекційно-реабілітаційна [13].

Функції педагога соціального, зміст його практичної діяльності вказують на те, що освітній процес закладу вищої освіти повинен бути зорієнтований на активне й інтенсивне його становлення як фахівця. *Професійна підготовка* – це процес і результат оволодіння ціннісними перевагами обраної професії, спеціальними здібностями, уміннями і навичками, значущими якостями особистості, тобто набуття основних характеристик, які становлять професійну компетентність.

В соціально-педагогічній літературі проблема якісних ознак особистості педагога соціального подана неоднозначно, тобто наявна значна кількість варіантів, в яких перелічують окремі, здебільшого моральні якості, або об'єднані за певними ознаками в групи [9].

– Л. Кобишева вважає за доцільне виділити 7 груп особистісних якостей фахівця соціальної сфери, зокрема педагога соціального:

– високий рівень освіти і культури, компетентність з широкого кола професійно значущих проблем;

– доброта, любов до людей, бажання допомогти, тобто педагогічна емпатія;

– висока комунікабельність, товариськість, уміння впливати на позиції і переконання людей;

– безкорисливість, чесність, відповідальність, тобто високий морально-етичний рівень;

- працездатність, енергійність, ініціативність, наполегливість у досягненні мети, тобто якості, які сприяють витримці нервово-психічних навантажень;

- характерологічне ставлення до себе і креативність як ключовий прояв інтелектуальних здібностей.

Вважається, що чим складнішим є процес освоєння професії, тим більш значущою вона вважається в соціальному плані, отже більш вагомими повинні бути групи особистісних властивостей, які сприймаються як основа професійної придатності. Основним критерієм в оцінюванні фахівця соціальної сфери, в тому числі педагога соціального, є цілісний образ особистості з її установками і ціннісними орієнтаціями.

Важливим чинником оволодіння обраною професією на рівні сучасних досягнень вітчизняної і світової теорії та практики є активна життєва позиція людини як особистості, що усвідомлено здійснила свій вибір у відповідності з власними переконаннями, життєвими цілями і програмою. Активна життєва позиція виступає спрямовуючим і стимулюючим чинником якісного пізнання обраної професії, самовизначення і самоствердження в контексті її суспільного призначення.

Отже, активна життєва позиція, що характеризує цілісність світогляду, суспільну спрямованість професійної діяльності й поведінки, може служити, на наш погляд, об'єктивним критерієм розвитку особистості педагога соціального. Важливою умовою формування і прояву активної життєвої позиції є не лише вплив процесу опанування обраною професією, але й включення майбутнього фахівця в суспільно значущі види діяльності як прояв ним багатоаспектної соціальної активності.

Соціальна активність характеризує стиль, образ життя особистості, визначає її ставлення до різних сфер соціокультурного середовища, фіксує інтенсивність спрямованості діяльності й поведінки на його перетворення у відповідності з назрілими потребами, інтересами і цілями. В якості суб'єкта соціальної активності може виступати як окрема особистість, так і колектив, соціальна група, отже вона може

здійснюватися в індивідуальній, колективній, масовій формах [4, с. 81].

Соціальна активність сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості, отже передбачає її включення у різноманітні види і форми суспільно значущих видів діяльності: трудової, політичної, соціокультурної, побутової та ін. Для здобувачів вищої освіти така активність проявляється в освітньому процесі, спрямованому на оволодіння обраною професією.

Вихідним у виявленні особистістю соціальної активності є мотив. У психологічній літературі *мотив* здебільшого визначається як спонукальна причина до будь-якої дії. Але, як стверджує І. Джидарьян, таке розуміння мотиву, мотивації не є достатнім. Мотивація – це не тільки внутрішня необхідність у певній дії, психологічна мобілізованість і готовність особистості до її здійснення, але й багато з того, що має відношення до самого процесу реалізації цих дій, способів досягнення бажаного результату. Отже, мотив спонукає особистість до усвідомленого вибору з існуючих варіантів саме цієї професії як змістовного й однозначного предмета задоволення власної духовної потреби і, як наслідок, спрямовує її зусилля на досконале опанування обраної професії, самопізнання і самоствердження у контексті соціальної значущості й функціональної сутності.

Заклади вищої освіти як одні з провідних соціальних інститутів у своєму функціонуванні завжди відображають характерні особливості конкретно-історичного розвитку суспільства, на замовлення якого вони готують молодь до професійної діяльності й активного суспільного життя. У зв'язку з цим однією з важливих проблем сучасної вищої освіти є створення сприятливих умов для оволодіння здобувачами обраною професією і визначення власної життєвої позиції як умови для самоствердження в системі соціальних зв'язків і взаємовідносин.

У вищій школі формується інтелектуальна еліта суспільства, його потенційні кадрові ресурси, які у своїй сукупності утворюють основу для становлення та розвитку всіх сфер його життєдіяльності – економічної, політичної, соціокультурної, науково-творчої та ін. Тому

в організації та здійсненні освітнього процесу, спрямованого на вирішення покладених на вищу школу завдань, основопокладаючим є пануючі в суспільстві ціннісні ідеали, морально-етичні принципи і норми, а також здобутки вітчизняної та світової науки й культури [6].

Сучасна соціокультурна ситуація, що склалася у світовому просторі, й особливості вітчизняної дійсності, яка характеризується розбудовою демократичного суспільства, докорінною зміною його економічного, політичного і соціально-культурного устрою, реалізацією курсу на європейську інтеграцію, передбачає орієнтацію на формування у молодій людини таких особистісних і громадянських рис, які б забезпечували не тільки її власні потреби й інтереси, а й сприяли сталому розвитку суспільства. У цих умовах виникає нагальна потреба в розробці концептуально-образної моделі особистості молоді, що відповідає вимогам сучасності. Адже така модель виступає провідним системотворчим елементом будь-якої концепції виховання, оскільки створює той *ідеальний образ*, для досягнення якого будується реальна система виховання в сукупності соціальних інститутів суспільства.

Згідно сучасної концепції національного виховання орієнтиром освітнього процесу вищої школи є формування особистості здобувача вищої освіти – національно свідомого громадянина і майбутнього фахівця, ідеалом якого має бути гармонійно розвинена, високоосвічена, творча, юридично обізнана, соціально активна людина, наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними і патріотичними почуттями, яка є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку й самовдосконалення.

Одним з провідних завдань педагогіки вищої школи є формування у студентської молоді позитивного і відповідального ставлення до обраної професії. Як свідчать соціологічні дослідження, розрив між внутрішніми орієнтаціями, сподіваннями щодо обраної професії і виконанням реальних функцій в рамках професійної діяльності, призводить до певних негативних явищ у процесі морального становлення і розвитку особистості: сумнівів, розчарувань тощо. У зв'язку з цим, заклад вищої освіти повинен зосередити увагу

здобувачів на усвідомленні ними місця обраної професії в ієрархії життєвих цінностей; моральних сторін, мотивів, згідно яких віддається перевага даному виду професійної діяльності; самооцінці власного ставлення до обраної професії: відповідальності, творчої ініціативи та ін. [5].

Поставлені перед вищою школою завдання не тільки актуалізують проблему виховання здобувачів вищої освіти, формування в них активної життєвої позиції, основ національної і професійної культури, а й обґрунтовують доцільність функціонування у закладі вищої освіти виховної системи як вихідної субстанції створення освітнього середовища, враховуючи специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців.

В останні десятиріччя увага дослідників акцентується на реалізації ідеї створення в межах закладу вищої освіти відкритого, реально діючого освітньо-виховного середовища як простору для досягнення цілей виховання (І. Бабин, Я. Болюбаш. М. Степко, В. Шинкарук). Як вважають автори, при вирішенні питання щодо якості фахової підготовки професіонала, визначальним є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, критичного мислення в рамках індивідуальних можливостей і прагнень. Проектування освітньо-виховного середовища дозволить не тільки адаптуватися до нових ціннісних освітніх установок, які постійно змінюються з причини розробки і прийняття нової парадигми, але й дозволить реалізувати ідею саморозвитку освітніх систем, сформувати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасної освіти, визначити свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення у професійній сфері.

Освітнє середовище, за визначенням авторів, складає сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних можливостей для формування його освіченості. Це поняття означає умови реалізації освітнього процесу в рамках діяльності вищої школи та його включення в усю сукупність соціальних, культурних і предметних зв'язків [18].

Під соціокультурним простором розуміють спеціально організоване освітнє середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов становлення особистості. Отже, якщо середовище у своїй основі – даність, то освітній простір – результат конструктивної дії, що досягається з метою підвищення ефективності формування фахівця через творчу (інтегруючу) діяльність. Завдання освітнього простору полягає у розвитку особистості, що самоутверджується як людина і фахівець.

Ідея проектування соціально-просторової структури життєдіяльності особистості, як соціологічна проблема, виникла в 70-ті роки минулого століття (Р. Ануфрієва, С. Головаха, О. Донченко, М. Кирилова, Н. Паніна, Л. Сохань). На думку дослідників, *соціальний простір* – це сукупність суспільних сфер, галузей, в які включається особистість шляхом виконання соціальних функцій і ролей; це відносини між різними соціальними позиціями особистостей, простір соціальних положень, статусів особистості в суспільстві.

Як підкреслюють дослідники, соціальний простір не зводиться до фізичного, хоча без сумніву соціальні процеси розгортаються у певному фізичному просторі. Він також не зводиться до просторової організації соціальних процесів і об'єктів. Соціальний простір розглядається як «поле», в якому розгортається життєдіяльність особистості. З огляду на це, соціальний простір життєдіяльності особистості може бути поданий як добірка соціальних позицій і відносин особистості, сукупність соціальних організацій, інституцій, в які вона включена. Особистість у цьому випадку є системоутворюючим центром даного простору.

Наведені приклади проектування соціального середовища як простору формування особистості, зокрема її активної життєвої позиції, не виключає цілеспрямованого виховного впливу на вирішення цього завдання, отже робить необхідною гармонійну єдність цих чинників. В іншому плані цей процес постає як діалектика зв'язків зовнішнього (середовище, виховання) та внутрішнього (самовиховання, самоутвердження). За визначенням дослідників, жодному з цих чинників не слід надавати переваги, оскільки вони впливають на розвиток особистості у взаємозв'язку і взаємодії.

Розглянуті теоретичні положення щодо сутності активної життєвої позиції особистості було покладено в основу проведення констатувального експерименту, головна мета якого – вивчення ступеня впливу процесу оволодіння професією педагога соціального на формування активної життєвої позиції здобувачів вищої освіти та виявлення сутнісних показників рівня її сформованості. Експериментальною роботою було охоплено 63 здобувачі вищої освіти.

Загальними критеріями прояву життєвої позиції (або окремих її сфер) були визначені такі якісні її характеристики:

- відмінності ставлення особистості (або соціальної групи) до соціокультурних цінностей);
- мотиви, якими особистість керується у своїй діяльності та поведінці;
- установка на активність – ступінь прояву стрімкості, ініціативності в досягненні поставленої мети;
- змістовна наповненість життєвої позиції.

Вирішальним критерієм в оцінці активної життєвої позиції є мета, яку реалізує у своїй діяльності людина, тобто в кінцевому підсумку мова йдеться про соціальну її значущість.

У відповідності до визначених критеріїв було виокремлено такі орієнтовні рівні сформованості життєвої позиції здобувачів вищої освіти:

- *високий рівень сформованості життєвої позиції* виражається в перевазі внутрішньої мотивації до життєдіяльності, необхідності отримання і вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, цілеспрямованості, почутті суспільної значимості власної діяльності й відповідальності за її наслідки та результати. Діяльність має стійкий та успішний характер, наявна усвідомлювана власна позиція. Спостерігається самореалізація здобувача вищої освіти в системі життєдіяльності ЗВО, активна участь у житті суспільства і держави. Наявне усвідомлення (прийняття) на рівні переконання необхідності вдосконалення особистісних громадянських та професійних якостей;
- *середній рівень сформованості життєвої позиції* характеризується прагненням до отримання професійних знань, умінь та навичок, переважає внутрішня мотивація життєдіяльності, але присутні деякі

прояви прагнення поєднувати власні інтереси з потребами інших. Досить високий рівень відповідальності перед оточуючими. Наявна слабо виражена власна позиція з основних питань життя суспільства та держави. Проявляється орієнтація на діяльність, у тому числі й професійну, при позитивному характері її протікання. Є прагнення до участі в життєдіяльності ЗВО. Існує розуміння необхідності розвитку й реалізації власних громадянських і професійних якостей;

– *низький рівень сформованості життєвої позиції* проявляється у недостатній потребі в отриманні професійних знань, умінь та навичок при слабо вираженому почутті відповідальності за власні дії. Переважає зовнішня мотивація діяльності, орієнтація на власні інтереси. Участь у життєдіяльності ЗВО носить примусовий характер за відсутності участі у житті суспільства.

Вирішення поставлених в експериментальному дослідженні завдань, спрямованих на вивчення ступеня сформованості у здобувачів вищої освіти активної життєвої позиції як інтегральної характеристики особистості здійснювалися методом опитування з трьома його формами – бесіда, анкетування, інтерв'ю. Вибір даного комплексу методів в дослідженні пояснюється тим, що він, на думку дослідників, є незамінним способом одержання інформації про суб'єктивний світ людей, їх схильності, мотиви, діяльність, думки (В.Ядов).

У процесі вирішення конкретних завдань, визначених у дослідженні, використовувалися форми методу опитування (бесіда, анкетування та інтерв'ю) найбільш прийнятні, в залежності від мети одержання необхідної інформації та етапу дослідної роботи.

Так, завданням, яке вирішувалося на початковому етапі дослідження, було з'ясування ступеня обізнаності здобувачів у сутності поняття «життєва позиція», її проектувальної і регулятивної функції в соціальній діяльності й поведінці, у ставленні особистості до власного життя та ін. У зв'язку з цим, для успішного його розв'язання був використаний *метод бесіди*. Доцільність використання бесіди як методу опитування, особливо на початковому етапі дослідної роботи, зумовлено тим, що в її контексті вдається налагодити, насамперед,

контакт із співрозмовником, зняти напругу, досягти відвертості й взаєморозуміння, побудувати діалог в межах змісту обраної теми.

Бесіда проводилася за попередньо розробленим планом, до складу якого були включені 6 питань, що давали можливість визначити ступінь обізнаності співрозмовника в ключових поняттях обговорюваної теми і доречність їх використання в обґрунтуванні своїх відповідей.

До ключових понять були віднесені: ставлення – позитивна або негативна спрямованість активності людини; соціальна установка – вияв ціннісної орієнтації особистості; мотив – спонукальна причина поведінки або діяльності людини; цінності – віддання переваги; мета – передбачення у свідомості результату діяльності; життєва програма – сукупність близьких і перспективних цілей життя людини, а також способів їх досягнення; життєва позиція – інтегративна характеристика особистості й образу її життя.

Програмові завдання, призначення яких полягає у визначенні якісних характеристик ставлення здобувачів до обраної професії і соціального оточення, а також з'ясування форм його прояву у відповідних видах діяльності, вивчалися методом анкетного опитування. Структура анкети складалася з 9 запитань, що передбачали відкриті відповіді на них.

Обрання *методу анкети* (фр. *enquete*), або анкетного опитування, як засобу отримання необхідної інформації, зумовлене певними його перевагами у порівнянні з іншими методами опитування. Зокрема, на його основі створюється можливість охопити велику кількість респондентів, крім того, чітко фіксований порядок, зміст і форма питань дозволяють зареєструвати конкретні й чіткі на них відповіді.

Завершальний етап вивчення рівня сформованості життєвої позиції здобувачів – майбутніх педагогів соціальних, був присвячений з'ясуванню міри усвідомлення кожного з них власного «Я», здійснюваного на основі рефлексії – аналізу, розуміння себе: власних дій, поведінки, почуттів, станів, ставлення до людей і самого себе, завдань, призначення та ін.

За визначенням дослідників (І. Бех, Л. Божович, М. Ярошевський), «Я-концепція» – відносно стійка, більшою чи меншою мірою

усвідомлювана, неповторна система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Образ власного «Я» постає як настанова стосовно самого себе і містить такі компоненти:

- *когнітивний компонент* – уявлення про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість, тобто самосприймання;
- *емоційний компонент* – самоповага, самолюбство та ін.;
- *оцінювально-вольовий компонент* – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу оточуючих та ін.;
- Отже, Я-концепція охоплює:
- *реальне Я* – уявлення про себе сьогодні;
- *ідеальне Я* – уявлення про те, яким слід бути.

З огляду на це, сукупність питань, обраних для інтерв'ю, були спрямовані на вивчення не тільки міри самоусвідомлення здобувачами вищої освіти притаманних їм особистісних якостей, але й критичного ставлення до себе, прагнення до самовдосконалення.

Узагальнивши отримані в результаті комплексного дослідження фактичні дані, нами було визначено загальний відсоток здобувачів вищої освіти, для яких є характерним високий, середній та низький рівні сформованості життєвої позиції:

Таблиця 1

Рівні сформованості життєвої позиції здобувачів вищої освіти

Рівні сформованості життєвої позиції	Кількісний показник сформованості життєвої позиції (%)
Високий	15,2 %
Середній	52,6 %
Низький	32,1 %

Відповідно до результатів дослідження, нами була визначено ряд умов та чинників соціально-освітнього середовища закладу вищої освіти, що визначають рушійні мотиви та соціальну спрямованість життєдіяльності особистості, сприяють формуванню та розвитку активної життєвої позиції здобувачів у період опанування ними обраною професією педагога соціального.

Навчально-пізнавальна діяльність – це форма загальнолюдської діяльності, змістом якої є освоєння системи знань і методів діяльності, культурних цінностей і суспільних відносин. Навчально-пізнавальна діяльність здобувача вищої освіти забезпечує усвідомлення сутності і соціальної ролі обраної професії, освоєння способів та досвіду професійного вирішення практичних завдань, оволодіння професійним мисленням та творчістю, формування позитивного ставлення до обраного фаху. Навчально-пізнавальна діяльність сприяє не лише інтелектуальному та професійному, але й особистісному вдосконаленню майбутнього педагога соціального.

Зростання соціальної зрілості особистості здобувачів вищої освіти у процесі навчання в закладі вищої освіти здійснюється в прямій залежності від зростання їх активності, самостійності у *науково-творчій діяльності*, яка стає для них усвідомленням поєднання вимог суспільства, міри індивідуальної свободи та об'єктивних обставин. Для здобувачів вищої освіти, які виявляють творчу пізнавальну активність, властивий індивідуальний стиль діяльності, що сприяє формуванню в професійному навчанні та за його сприяння більш високого рівня соціальної зрілості особистості. Беручи участь у науково-творчій діяльності, здобувач усвідомлює себе не тільки як соціально зрілу особистість, але і професійну одиницю.

Важливим чинником формування активної життєвої позиції майбутніх педагогів соціальних виступає *самоосвіта*, що полягає у свідомому прагненні здобувати нові знання в процесі цілеспрямованої, самостійної навчальної та професійної діяльності. Самоосвіта відіграє велике значення у формуванні позитивного ставлення до професійної діяльності, реалістичності в оцінці власних можливостей, самоорганізації, відповідальності за прийняті рішення, орієнтації на спільну колективну діяльність, прагнення досягати поставленої мети.

Сприяє формуванню активної життєвої позиції здобувачів вищої освіти й її залучення до *суспільно значущих видів діяльності*, а саме участі у студентському самоврядуванні, волонтерському русі, роботі суспільно-політичних та громадських ініціативних груп та ін. Залучення здобувачів до суспільно значущих видів діяльності

сприятиме їх активній соціалізації, саморозвитку, особистісному та професійному становленню. У цьому процесі активізується розвиток їхніх когнітивних, емоційно-вольових та організаційних якостей; здійснюється формування індивідуально-творчого потенціалу та креативності; відбувається педагогічна підтримка соціальної активності майбутнього фахівця в професійно-орієнтованих видах суспільної діяльності [17].

Формуванню відповідальної, цілеспрямованої, активної особистості майбутнього фахівця, зокрема педагога соціального, в значній мірі сприяє особистісно-орієнтована комунікативна *взаємодія професорсько-викладацького складу* зі студентською молоддю. Щоб така взаємодія була ефективною, педагог повинен бути референтною особою для тих, кого він навчає: здобувачі не лише мають одержувати від нього знання, що стосуються освоєння майбутньої професії, але й отримувати оцінку певних суспільних подій, явищ, процесів з позиції людини, що займає активну життєву позицію. Якщо викладач не визначився зі своєю позицією, пасивний у свої діях, це негативно впливатиме на формування та становлення життєвого світогляду молодшої людини. У цій комунікативній взаємодії педагог повинен бути не лише простим ретранслятором професійно значущої інформації, він має виступати свідомою, високоморальною особистістю, повністю відповідати вимогам, що притаманні справжньому громадянину.

На формування світогляду та життєвої позиції майбутніх педагогів соціальних значною мірою впливає не лише взаємодія з професорсько-викладацьким складом, але й безпосередньо з колективом здобувачів вищої освіти: одногрупниками-однолітками, здобувачами старших, особливо випускних курсів. Саме вони можуть поділитися досвідом практичної взаємодії з клієнтом, враженнями від засвоєння професійних знань та умінь, сформувати позитивне ставлення до обраного фаху та загалом розширити світогляд, погляди на існуючу дійсність.

Отже, активна життєва позиція як цілісна духовно-практична якість особистості являє собою відносно сталу, внутрішньо

усвідомлену систему поглядів і ставлень людини до всіх сфер суспільного життя, які у своїй сукупності характеризують її соціальну сутність. Вирішальним критерієм активної життєвої позиції виступає інтегрованість духовного і практичного, що виявляється в цінностях, переконаннях, установках, моральних принципах, спрямованості й інтенсивності дій, які зберігають свою стабільність у стилі життєдіяльності особистості.

Виховний потенціал активної життєвої позиції майбутнього педагога соціального закладений в змістовній сутності й суспільному призначенні його професії, що передбачає складну, багатогранну діяльність, сутність якої полягає у сприянні адаптації, позитивній соціалізації й соціальному вихованню дітей та молоді шляхом допомоги їм у засвоєнні моральних норм та цінностей, створенні комфортних умов для їх всебічного розвитку та самореалізації. Саме тому педагог соціальний як фахівець, що сприяє формуванню світогляду підростаючого покоління, має не лише досконало володіти професійними знаннями і вміннями, бути компетентним у вирішенні широкого кола професійно значущих проблем, а й повинен мати високий рівень морально-етичних якостей, загальної культури, соціальної активності, тобто займати активну життєву позицію. Активна життєва позиція визначає ступінь його здатності до суспільно значущих перебудов, що проявляються в його творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні з іншими людьми [13].

Досягнення цілей становлення педагога соціального як професіонала зі сформованою активною життєвою позицією потребує створення в межах закладу вищої освіти відкритого соціально-освітнього середовища як простору реалізації завдань освітнього процесу та їх включення в усю сукупність соціальних, культурних та предметних зв'язків. Соціально-освітнє середовище покликане створити сприятливі умови для формування гармонійно розвиненої, високоосвіченої, творчої та креативної особистості – майбутнього фахівця, з яскраво вираженою активною життєвою позицією, яка наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, здатної до саморозвитку й самовдосконалення.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: (Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади). Київ : Либідь, 2003.
2. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / В. В. Бучма, О. В. Гурова, Л. В. Дзюбко та ін.; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 262 с.
3. Додонова О. А. Психологічна сутність активності особистості у процесі навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 2 (31). С. 96 – 102.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. С. 81.
5. Ляшенко І. В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта*. 2013. Вип. 1 (19).
6. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. Сімферополь: Дайфі, 2011. 270 с.
7. Нечитайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології. *Вісник Львівського університету*. 2012. Вип. 6. С. 73 – 80.
8. Ондо Анже А. М. Науково-теоретичні підходи до вивчення життєвої позиції як психологічного феномена. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 382 – 395.
9. Пожидаєва О. В. Складові професійної характеристики соціального педагога. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика: наук. метод. журнал*. 2014. №1/2 С. 66 – 72.
10. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. Київ : Кафедра, 2013. 381 с.
11. Саннікова О. П. Макроструктура особистості: психологічний опис. *Наука і освіта. Психологія*. 2013. № 7. С. 7 – 12.
12. Скрипченко О. В. Загальна психологія: Підручник. Київ : Каравела, 2011. 464 с.
13. Соціальна педагогіка. Підручник / За ред. Капської А. Й. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 488 с.

14. Соціально-педагогічні засади формування громадянської відповідальності у студентів: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Конотоп, 24-25 квітня 2018 р.) Конотоп : ДНУ Інститут модернізації змісту освіти, Політехнічний технікум Конотопського інституту Сумського державного університету. 2018. 349 с.
15. Соціально-педагогічні засади формування громадянської відповідальності у студентів: збірник матеріалів / [голова редкол. О. А. Удалова, члени редкол. В. М. Бабич, Ю. В. Ївженко, Л. В. Корецька, О. Д. Літвінчук, Н. К. Наумова]. Київ, 2019. 210 с.
16. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
17. Тернопільська В. І. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 264 с.
18. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41 – 50.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ СОЦІАЛЬНИХ ДО РОБОТИ З НЕФОРМАЛЬНИМИ МОЛОДІЖНИМИ ОБ'ЄДНАННЯМИ

4.1 Організація пропедевтичної роботи з суб'єктами виховного впливу щодо створення виховного середовища.

Перехід людства в постіндустріальну стадію розвитку пов'язаний з глибокими перетвореннями в усіх сферах соціального життя. Протиріччя перехідного часу особливо позначаються на стані і функціонуванні соціокультурного середовища.

В Україні наряду з цим відбувається ще й демократизація суспільного життя. Громадяни отримали можливість створювати об'єднання для реалізації своїх здібностей, задоволення своїх інтересів, захисту прав і свобод. В контексті цих змін особистість постає перед вибором поведінкових альтернатив. В першу чергу це стосується молоді. У нинішній ситуації вона відчуває невідповідність її культурних стереотипів і норм поведінки життю, що нав'язується дорослими, а разом з цим відмовляється розуміти і приймати всю традиційну культуру. Як наслідок, виробляється молодіжний світогляд і стиль життя – тобто субкультура. Пропоновані дорослими громадські форми дозвілля та творчої реалізації нерідко не відповідають потребам та інтересам молодих людей. В цьому контексті особливу увагу звертає на себе залучення молоді до неформальних молодіжних об'єднань. Цей процес вкрай неоднозначний, що інтенсивно впливає на самосвідомість молодої людини, і, як правило, руйнує моральні основи особистості, тягне за собою розкол сенсу життя, а тому є небезпечним. Отже, зважаючи на це, особистісне становлення молодої людини, організація дозвілля з орієнтацією на просоціальну діяльність – насущні проблеми сучасного українського суспільства.

На нашу думку таке положення молоді і її духовний стан повинні стати предметом особливої уваги вчених. Проте в соціально-педагогічній та психолого-педагогічній науці форми самовираження молоді до теперішнього часу залишаються мало дослідженими. Одним із способів індивідуального і групового самовираження певної частини

молоді стають неформальні молодіжні об'єднання. Дослідники вважають, що тривале перебування цієї категорії молоді на вулиці серед деградованих і кримінальних прошарків населення, поза впливом закладів освіти призводять до їх десоціалізації [3]. Вивчення причин і закономірностей, що сприяють виникненню неформальних об'єднань, особливостей поведінки молоді, що бере участь в них, а також пошук і вироблення форм і методів роботи з ними є сьогодні дійсно актуальними.

Дослідженнями причин зростання чисельності неформальних груп займалися такі науковці, як В. Куликов, Т. Шешокін, І. Ільїнський. У працях І. Башкатова, І. Зверєвої, О. Карпенко, С. Косарецької, С. Левікової, О. Лісовця, О. Панагушиної, С. Харченко та інших досить достатньо вивчено окремі різновиди неформальних об'єднань, процеси їх становлення, взаємодії з соціальними інститутами, технології роботи соціального педагога з учнями – членами неформальних підліткових груп.

Незважаючи на те, що цьому питанню присвячений ряд досліджень, об'єднання творчої спрямованості вивчені і висвітлені у вітчизняній науковій літературі недостатньо глибоко. Окремим аспектам присвячені лише розрізнені публікації і розділи в дослідженнях молодіжної субкультури.

Разом з тим, наукових пошуків максимально наближених до практики, в яких робота з членами неформальних молодіжних об'єднань (або їх потенційними учасниками) була б представлена системно, як повноцінний самостійний сегмент освітньо-виховного процесу в даний час, на нашу думку, недостатньо, що пов'язано зі складністю і неоднозначністю самого феномена “неформальні молодіжні об'єднання” і невідповідністю фахівців соціальної сфери до роботи з учнівською молоддю неформальних об'єднань.

Зважаючи на це, сьогодні актуальним є визначення змісту роботи з організації пропедевтичної роботи з суб'єктами виховного впливу (педагоги, соціальні педагоги, психологи, батьки, працівники закладів культури тощо) для забезпечення ефективної соціалізації учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Однією з ефективних форм роботи з суб'єктами виховного впливу, на нашу думку, є семінар-практикум [3, 7]. Він дозволяє одночасно зібрати спеціалістів різних напрямів для взаємного обміну практичним досвідом. Перед початком семінару (при першій зустрічі) ми провели вхідне опитування, для з'ясування ступеню обізнаності суб'єктів виховного впливу у питаннях специфіки функціонування творчих неформальних об'єднань. Зазначимо, що при відповіді на запитання: "Чи знаєте Ви про діяльність неформальних молодіжних організацій у Вашому місті?" більшість опитаних відповіли ствердно (91% відповідно). При цьому більша частина респондентів (65%) назвали по декілька їх назв та визначити спрямованість діяльності.

На запитання щодо того, як опитані ставляться до неформального молодіжного руху, відповіді були такими: позитивно до всіх – 67%; негативно до всіх – 12%; позитивно лише до просоціальних об'єднань – 21%. Зокрема, позитивним вони вважають: можливість самореалізуватись; задовольнити потреби у інформації, спілкуванні та емоційному контакті, лідерстві, престижі, увазі; демонстрація активності та ініціативності. Щодо негативного впливу цих об'єднань, то основним респонденти вважають прищеплювання звички нехтувати суспільні норми, пропонування моралі, що заперечує загальнолюдську (вживання наркотиків, алкоголю тощо). Нами було виявлено також досить передбачувані відповіді на запитання щодо причини виникнення неформальних об'єднань: криза суспільства і сім'ї, погана організація дозвілля, виклик суспільству, данина моді, вікові захоплення та ін.

У відповідь на запитання: "Які напрями діяльності найбільше приваблюють молодь у неформальних об'єднаннях?" респонденти відзначили напрями в яких молодь може реалізувати свої потенції у творчості, лідерстві; проявити самостійність, незалежність, дорослість, унікальність.

Показовим виявився той факт, що більшість опитаних (78%) суттєвою відмінністю неформалів вважає їх зовнішній вигляд та схильність до порушення норм. Але також вони зазначили, що учасники творчих неформальних молодіжних об'єднань не часто порушують суспільні норми.

На думку респондентів, співпраця з неформальними об'єднаннями дасть позитивні результати лише за умови використання відповідних новітніх інтерактивних методів і форм роботи, які безпосередньо пов'язані з їх діяльністю. Однак, при цьому, найбільше труднощів викликало в опитаних питання: "Які форми і методи роботи з творчими неформальними об'єднаннями на Вашу думку є найбільш дієвими?". Переважна частина не визначилася із відповіддю, але найчастіше називали такі форми та методи, як фестивалі, конкурси, тренінги, бесіди.

Таким чином, аналіз відповідей респондентів дав можливість визначити, що більшість мають певні уявлення про неформальні молодіжні об'єднання досить прихильно ставляться до взаємодії з ними. Отримана інформація стала нам у нагоді під час проведення семінару-практикуму.

У процесі пропедевтичної роботи з суб'єктами виховного впливу ми прагнули викликати зацікавлене ставлення до співпраці з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань у різних видах діяльності, переорієнтувати їх щодо ставлення до їх захоплень як значимого чинника соціалізації, вагомого компонента їхнього життя. Пропедевтична робота в нашому дослідженні є визначальною. Оскільки від успішності її здійснення буде залежати ефективність соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на просоціальний розвиток творчого неформального молодіжного об'єднання. Відтак, підвищення компетентності суб'єктів виховного впливу потребувала ґрунтовно розроблених методів та форм роботи. Так поєднання у структурі занять методичного семінару-практикуму лекцій-діалогів і таких видів роботи як тренінги, дискусії, обмін досвідом, поради, рекомендація відповідної літератури тощо, забезпечували єдність теоретичної й практичної підготовки.

Розроблений нами методичний семінар-практикум "Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях" мав за мету підготувати суб'єктів соціалізаційного впливу до створення соціально-творчого простору розвитку особистості учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Реалізація зазначеної мети передбачала здійснення

таких завдань: наповнення теоретичного й технологічного потенціалу суб'єктів соціально-педагогічної діяльності науковими уявленнями про сутність суспільно-нормативної поведінки; усвідомлення суб'єктами соціалізаційного впливу необхідності реалізації особистісно орієнтованого підходу у виховному процесі, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини; розширення кола знань про форми, методи, способи вивчення і формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань; проектування і здійснення соціально-педагогічної діяльності з урахуванням інтересів, можливостей учнівської молоді, розвитку її активності; надання знань про способи, методи та засоби створення молодіжних груп соціальних ініціатив на допомогу учнівській молоді.

Програма семінару-практикуму складалася з чотирьох занять. Перше заняття "Молодіжна субкультура як альтернативна форма соціалізації особистості в юнацькому віці" містило в собі теоретичні форми роботи (лекції, відеолекторій, дискусії, бесіди). Учасники семінару ознайомлювалися з проблемою молодіжної субкультури, місцем творчості в ній, а також її виховним потенціалом для просоціального розвитку неформального об'єднання та формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Передусім їх цікавило, наскільки дієвим є вплив мистецтва на особистість в цілому і молоді зокрема. Отримана інформація викликала в учасників неоднозначні думки та реакції. Висвітлення основних питань, зокрема щодо посилення уваги дорослих до творчих уподобань учнівської молоді, активізація дозвілля, формування музичного смаку через позашкільні заходи, спонукало замислитись учасників семінару над силою мистецтва та його потенціалом для просоціального розвитку молодіжної субкультури.

Наступне заняття передбачало знайомство із системою діагностичних методик, яка була викладена в розробленому нами навчально-методичному посібнику "Діагностика рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань" [8].

До змісту занять “Соціально-творчий простір розвитку” та “Ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив” було включено завдання проаналізувати виховні можливості спільної діяльності всіх суб’єктів виховного впливу; розглянути форми, методи, засоби, умови організації позаурочної роботи, які сприяють стимулюванню учнівської молоді до пізнання етичних принципів і норм поведінки, формуванню системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки, морально-етичних норм і правил; виробленню позитивного ставлення до норм, етичних принципів і умінь їхнього застосування в різних ситуаціях, та спрямовують творчий потенціал неформального об’єднання у соціально корисне русло.

Окрім теоретичних форм роботи, на заняттях семінару-практикуму використовувалися вправи, які сприяли формуванню навичок професійної рефлексії, самоконтролю, продуктивної взаємодії з учнівською молоддю творчих неформальних об’єднань. Серед таких: вправи на аналіз особливостей власної особистості й проявів суспільно-нормативної поведінки, складання пам’ятки “Встановлення конструктивних взаємин з учнівською молоддю творчих неформальних об’єднань”. Учасники отримували картки з висловлюваннями, які потрібно було продовжити й обґрунтувати: “Неформальні об’єднання потрібні молоді для...”, “Якщо молодій людині забороняти брати участь у неформальному об’єднанні, то...”, “Якщо ігнорувати захоплення молоді, то ...”, “Використовуючи захоплення молоді людини, можна...” тощо.

Виробленню навичок практичного розв’язання ситуацій взаємодії у системах “дорослий – учнівська молодь творчих неформальних об’єднань”, “учнівська молодь – учнівська молодь творчих неформальних об’єднань” сприяв метод аналізу конкретних ситуацій. Для цього обиралися ситуації, які б дублювали реальні взаємини учнівської молоді творчих неформальних об’єднань і ставили б перед учасниками завдання спрогнозувати можливі наслідки проблемної ситуації та знайти оптимальні шляхи її уникнення. Учасники відтворювали їх в аудиторних умовах, давали власну оцінку, пропонували шляхи їхнього вирішення. Розв’язання ситуацій сприяло

опануванню ними прийомів і засобів аналізу виховних дій, узагальнювало знання з теорії й практики виховання, сприяло пошуку альтернативних рішень, спонукало до творчості, нестандартного мислення.

У результаті анкетування “Відверто кажучи ...”, яке здійснювалося після кожного заняття ми отримували зворотній зв’язок, що дав нам змогу виключити недоліки у проведенні та спланувати подальшу роботу, враховуючи побажання учасників. Зокрема, анкетування після останнього заняття семінару засвідчило позитивне оцінювання семінару-практикуму.

Отже, упровадження розробленого нами семінару-практикуму забезпечить активізацію діяльності соціального педагога саме в цьому напрямку, що є об’єктивною необхідністю, зважаючи на те, що саме молодь вирішує майбутнє держави, а її досвід суспільної діяльності формується у неформальному об’єднанні.

Гармонізація взаємин у системі “суб’єкти виховного впливу – учнівська молодь творчих неформальних об’єднань”.

На сучасному етапі трансформації українського суспільства, коли загострюються не лише загальносоціальні, але і специфічні молодіжні проблеми, відбувається зміна традиційних моделей соціалізації, актуалізується пошук нових ефективних агентів соціалізуючої і адаптаційної дії. У зв’язку з цим виховна робота з неформальними молодіжними об’єднаннями, що активно виробляють і впроваджують у повсякденну практику власну систему цінностей, соціальні норми, спосіб життя, атрибути, сленг, пропонують специфічні форми подолання кризових ситуацій, має не лише теоретичну, але і практичну значущість.

Важливим у цьому аспекті виступає гармонізація взаємин між суб’єктами виховного впливу і учнівською молоддю творчих неформальних об’єднань, посилення авторитету дорослого й зміцнення його виховного впливу на молодь. Для реалізації цієї мети необхідно залучати суб’єктів виховного впливу до активної участі у організації культурно-дозвілєвої діяльності молоді (танцювальних марафонів, змагань, батлів, концертних програм, фестивалів тощо). У

свою чергу учнівській молоді творчих неформальних об'єднань необхідно ставити виховну перспективу – це значущі завдання, цілі, що відповідають потребам неформальної молоді, стимулюють їх суспільно корисну творчу діяльність [3]. Виховні перспективи у контексті нашого дослідження характеризуються: захопленістю справами, що базуються на інтересі; суспільною цінністю завдань, цілей, конкретних справ, пов'язаних з життям; чіткою організацією діяльності, спрямованої на досягнення мети; педагогічною доцільністю, вихованням в учнівській молоді моральних якостей. Просування до перспективи передбачає обговорення планів, пропозицій і практичну діяльність щодо її реалізації, що безпосередньо впливає на процес згуртування колективу та формування суспільно-нормативної поведінки. За думкою А. Макаренка, “треба наполегливо перетворювати простіші перспективи в складніші і значні для людини ... Методика цієї роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні тих, що вже є, в поступовій підстановці цінніших” [4].

Так, наприклад, для кожного “бібоя”- учасника творчого неформального об'єднання хіп-хоп, головною мрією є потрапити на міжнародний фестиваль з брейк-дансу. Таких фестивалів існує велика кількість як за кордоном так і в Україні. Найбільш відомими і цікавими є: щорічний фестиваль з сучасних стилів танцю “Унікальний” та міжнародний фестиваль брейк-данса “16”, фестиваль альтернативних видів спорту та танцювальних напрямів “Молодь проти наркотиків” Street Summit, чемпіонат світу з брейк-дансу “Red Bull BC One”, всеукраїнський фестиваль брейк-дансу “ON TRAFFIC PROMO” (м. Переяслав-Хмельницький) та міжнародні фестивалі України “Breathtaking-Ukraine” (м. Дніпропетровськ), “Yalta Summer Jam” (м. Ялта), “Battle school Jam” (м. Київ). Також, під час опитування, ми з'ясували, що майже кожен з респондентів бажає повчитись у літньому танцювальному таборі “Школи Дракона” (Туреччина) та танцювальному таборі “Summer Danse Camp” (Росія).

Все це і стало для нас основною виховною перспективою. Звісно, що перешкодою для здійснення цих мрій стає матеріальна сторона питання. Тому ми запропонували учнівській молоді творчих

неформальних об'єднань провести серію батлів, турнірів, міні-фестивалів для того, щоб підвищити імідж неформального об'єднання та зміцнити довіру громадськості до нього, тим самим залучитися підтримкою спонсорів. Так, нами було організовано та проведено танцювальний марафон "Стартинейджер". За основу марафону було взято методику організації батлів. Головним гаслом марафону стало "Танцюємо без зупину упродовж всього стартину".

Команд-учасників було три, в кожному з яких входило по 10 учасників. Особливістю цього стартину є те, що команди склалися на половину із учасників гурту "Hot Sand", а іншу половину складали учні школи старших класів та студенти БДПУ спеціальності "Соціальна педагогіка". Такий склад команд не випадковий, адже ми прагнули гармонізувати взаємини між суб'єктами виховного впливу і учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань. Однак, на початку марафону такий поділ викликав труднощі у встановленні взаємовідносин в кожній групі. Ця ситуація передбачена, адже "кордони" неформального об'єднання закриті для "інших", і сторонніх вони сприймають з ворожістю. Проведений марафон у такому складі надавав можливість навчити учасників творчій взаємодії, вчити розробляти і будувати концепції взаємин, адаптуватися до різних обставин, уживатися в рольові позиції; аналізувати і знаходити вихід із проблемних ситуацій; набувати навичок взаємодії з групою і в групі, а це, в свою чергу, розвиває почуття спільності, єдності, відповідальності, формує навички етичної взаємодії з оточуючими.

Технологія проведення танцювального марафону полягала у наступному: майданчик марафону був поділений на квадрати за числом команд. Один квадрат великий, перед членами журі, де демонструвались показові виступи. Завдання команди – синхронно танцювати, для цього обирався ведучий, який задавав рухи, які повторює уся команда. Перехід команд на наступний квадрат здійснювався за командою ведучих за годинниковою стрілкою та креативно (змійкою, спиною вперед і так далі).

Взагалі стартин складався з 5 блоків: 1 блок-розминка, що не оцінювався. Він потрібний для того щоб команди розім'ялися,

налаштувалися. Тривав 10-15 хвилин. 2 блок – показові виступи. Домашня заготівля згідно з вибраною тематикою. Тематика стартина була різноманітною. Найбільший інтерес викликали такі тематики: національності, професії, свята, фільми, види музики, спорту. Розподіл тематик за командами відбувався за допомогою жеребкування. Зі своєї тематики команди готували танцювальний показовий виступ у відповідних костюмах і з музичним супроводом на 3-4 хвилини, в якому обігравали тематику команди. 3 блок – бліц. Швидка зміна музичних композицій. Команди повинні швидко налаштуватись на той ритм і стиль музики, який грає (30 хвилин). 4 блок “Танцюємо як...”. Команди повинні танцювати згідно з вказівками ведучих (30 хвилин). 5 блок індивідуальний – вибирається кращий танцюрист.

На завершення стартингу визначалась найкраща група та відбувалося нагородження. Критеріями для оцінки ми обрали: швидкість реакції, правильне рішення (у виборі стилю танцю), згуртованість, оригінальність, синхронність.

На час проведення стартину усі учасники стали єдиною командою, вчилися взаємодіяти, розуміти один одного та поважати думку кожного. Також, слід зазначити, що після проведення танцювального марафону ці дружні взаємини між учасниками залишились і мали розвиток. За висловами учасників, від участі у стартину вони отримали не лише позитивні емоції, а й познайомились із цікавими людьми, які стали для них друзями.

Для закріплення позитивного творчого досвіду учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань у суспільно-корисній діяльності на ми запропонували екскурсію до соціальної служби, відвідування соціального притулку та центру реабілітації дітей інвалідів “Турбота” м. Бердянська. Згідно з цими заходами передбачалося – залучити представників молодіжної субкультури до усвідомленої волонтерської діяльності. Так, під керівництвом здобувачів вищої освіти спеціальності “Соціальна педагогіка БДПУ були підготовлені вистави до новорічних свят, які були ”презентовані учасниками брейк-данс колективів у соціальному притулку та центрі реабілітації дітей-інвалідів. Також молоді люди завітали до центру

соціальної служби дітей, сім'ї та молоді з метою ознайомлення з проблемами соціальних суб'єктів, поспілкуватися з приводу найпоширеніших соціальних проблем. З одного боку, відбулося набуття комунікативних навичок, соціального досвіду, а з іншого – профілактика відхилень у поведінці учнівської молоді.

Суспільно-корисна діяльність реалізовувалася через посередництво різних акцій, проектів які проводились Бердянським центром соціальних служб для сім'ї дітей та молоді спільно з Бердянським державним педагогічним університетом, зокрема таких, як: “Залишайся людиною”, “Молодь проти ВІЛ/СНІДу”, “Серце до серця”, “Зупинимо СНІД, доки він не зупинив нас”, “Червона стрічка” тощо. У процесі організації такої діяльності ми додержувалися наступних педагогічних прийомів: залучення учнівської молоді до пошуку об'єктів діяльності, колективне планування діяльності, визначення способів досягнення мети, включення у виконання завдань усіх учасників.

Загалом, організація діяльності таких форм роботи дала можливість для самовираження і самореалізації учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, виявлення і розвитку їхніх обдарувань, нахилів, потенційних можливостей. У процесі здійснення суспільно-корисної діяльності увага молоді акцентувалася на цінності спільних зусиль, результаті діяльності. Така діяльність, на нашу думку, впливає на духовний світ учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, змушує узгоджувати власні інтереси з інтересами колективу, розвиває почуття товариськості, взаємопідтримки. Завдяки їй створювалися реальні передумови для успішного виховання навичок взаємодії, співпраці. Найприємніше слід відзначити, що молоді люди від соціально корисної діяльності отримували задоволення, а це свідчить про зростання соціальності суб'єктів молодіжної субкультури.

4.3 Організація пропедевтичної роботи з суб'єктами виховного впливу щодо створення виховного середовища.

Докорінні зміни, які відбулися в українському суспільстві, зумовили процес гуманізації та демократизації освіти, що передбачає формування особистості як найвищої цінності. Створення

законодавчої бази для забезпечення захисту прав молоді на охорону життя та здоров'я засвідчує підвищену увагу держави до проблем безпеки молодого покоління в соціальному середовищі. Так, Декларацією "Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні"; Указом Президента України "Про Національну раду з питань становлення та розвитку молоді"; Законом України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" визначено, що забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей та молоді є обов'язком для держави та суспільства.

Однак, незважаючи на це, сьогодні в Україні однією з проблем є нескоординованість освітньо-виховної, культурно-дозвілєвої діяльності в молодіжному середовищі, відірваність її від інтересів молоді. Саме тому, не відчувуючи взаєморозуміння, не маючи умов для самовираження в соціально-позитивних організаціях, частина молоді стає членами різних неформальних об'єднань. Поведінкові практики деякої частини молодіжної субкультури можна охарактеризувати як ті, що загрожують стану здоров'я та нормальній життєдіяльності молодої людини.

Однією з найбільш гострих проблем в даний час є поширення, особливо серед молоді, соціально значущих захворювань, викликаних вживанням наркотиків та алкоголю, частою зміною партнерів і випадковими сексуальними зв'язками, нестерильними умовами проведення модифікацій тіла (пірсинг, татуювання, шрамивання та ін.), а також бажанням екстриму. Така поведінка відноситься до ризикованої, оскільки вона може не тільки створити загрозу для життя, а й перешкодити здійсненню життєвих планів і реалізації природного для кожного прагнення до осмислення життя і відкриттю свого "Я". Проблема ризикованої поведінки є значущою як для суспільства в цілому, так і для кожної людини окремо адже її причинами можуть слугувати особисті трагедії, а як наслідок на рівні держави створюється соціальна і моральна загроза. Це змушує по-новому підходити до проблем молодіжного руху з метою вивчення теоретико-прикладних проблем профілактики ризикованої поведінки в середовищі молодіжної субкультури.

Одже, сучасні умови породжують низку суперечностей між:

- завданнями профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі, визначених у нормативних документах, і науково-методичними основами їх забезпечення;
- потребою профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі у складних соціально-економічних умовах, криміногенною ситуацією в суспільстві та рівнем підготовленості соціальних педагогів і батьків до цієї роботи;
- об'єктивною необхідністю розробки методики профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі для набуття молоддю життєвою компетентністю і традиційними формами та методами організації профілактичної роботи.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив недостатність досліджень, присвячених проблемі профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі. Наявні лише опосередковані дані різних авторів, що пов'язані з вивченням окремих аспектів означеної проблеми. Зокрема, О. Булгакова, Н. Герман, Л. Гураш, О. Караман, В. Нестеренко, В. Приходько, Є. Чернишова, Н. Щербак провели дослідження в контексті наукового обґрунтування проблеми збереження життя і здоров'я підростаючого покоління у соціальному середовищі. Питання формування у дітей та молоді навичок здорового способу життя є предметом досліджень Н. Авдєєвої, О. Аксьонової, П. Бей, Н. Бібік, Н. Будної, Н. Денисенко, В. Діхтяренко, Г. Жирської, О. Кікінеджи, Л. Лохвицької, А. Михайличенко та ін.

Водночас у вказаних дослідженнях означеної проблеми не приділяється належна увага поведінковому аспекту безпеки життєдіяльності молодшої людини, який характеризує рівень її активності, спрямований на збереження власного життя і здоров'я. Виховання окремих аспектів поведінки дітей і молоді стало предметом досліджень таких науковців, як О. Крюкова, Р. Мойсеєнко, В. Смірнова, І. Сіданіч, Т. Фасолько, В. Федорова, Т. Хромцова. Все ж фактично відсутні роботи, в яких теоретично обґрунтовано феномен "ризикована поведінка особистості", не розроблено методику, яка б допомогла соціальному педагогу в роботі з профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі.

Поняття ризик при всій своїй буденності є надзвичайно складним, про що свідчить відсутність єдиного визначення, яке застосовувалось б у всіх галузях науки. Потрібно відзначити, що в різних моделях розуміння самого ризику змінюється залежно від особливостей і області застосування. Розглянемо основні існуючі підходи і концепції ризику та ризикованої поведінки, почавши з аналізу феномена “ризик”.

В даний час в дослідженнях, присвячених проблемі ризику, позначилися наступні концептуальні погляди на природу ризику: суб’єктивний, об’єктивний і суб’єктивно-об’єктивний. Суб’єктивне ставлення до ризику пов’язано зі ставленням до нього конкретної особистості, з її розумінням ситуацій ризику, його наслідків. В рамках даного напрямку виділяють роботи Ф. Найта, Т. Корнілової, А. Вілдавські та ін. Об’єктивність в розумінні феномена ризику передбачає його розгляд з позицій масштабності прояву і його наслідків. Даний напрям отримав широке поширення в рамках філософської та соціологічної науки, зокрема, можна виділити роботи Є. Плімак, Ю. Зубок та ін. Суб’єктивно-об’єктивне ставлення до ризику припускає, що ризик, з одного боку, носить об’єктивний характер, оскільки суспільство саме по собі є джерелом ризику, а з іншого, – ризикована поведінка завжди суб’єктивна, оскільки людина самостійно приймає рішення щодо своєї поведінки (В. Зубкова, В. Уст’янцева, О. Філімонову) [1].

У психології також існують визначення ризику, які можна умовно розділити на наступні типи: визначення ризику як умови (невизначеність результату ситуації (Б. Фішхофф), як дії (діяльність, пов’язана з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату, невдачі і відхилення від мети (А. Альгин), як мети, як мотиву і як потреби. В психології прийняття рішень ризик розуміється як невизначеність результату в якійсь ситуації (Ю. Козелецький) [2]. З одного боку, ці підходи є загально психологічними, що використовуються в різних психологічних дослідженнях. З іншого боку вони досить специфічні і допомагають розкрити суть феномена – почуття ризику.

Визначаючи причини та фактори, що впливають на продукування особистістю ризикованих практик, необхідно з'ясувати взаємозв'язок уявлень про ризик і готовності до ризикованої поведінки з соціально-психологічними характеристиками особистості. Досліджуючи цей взаємозв'язок М. Кленова у структурі соціальних уявлень про ризик виділяє стійке ядро ("небезпека", "дії навімання" і "непередбачуваність"), організоване навколо його центрального значення – "небезпека" [2]. На думку вченого у периферійній системі на рівні конкретних понять, уявлення про ризик об'єднуються в кілька основних факторів: "рішучість", "дії навімання", "труднощі", "небезпеки", "авантюризм".

Соціальні уявлення про ризик і рівень готовності до нього пов'язані також з цінностями і мотивами ризику. Мотивація ризику має чітку структуру і представлена мотивами ризику заради "кохання", "вигоди", "інтересу", "престижу", "уникнення неприємностей", які не співвідносяться з уявленнями про мотиви ризику в соціумі. Цінність ризикованості в структурі ціннісних орієнтації займає середнє положення і не протиставляється високій оцінці розважливості (більшості властива позиція "розважливого ризику").

У контексті нашої роботи, ризиком можна назвати дію навімання, сумнівну дію, що наражає людину, яка до цього ризику вдається, на небезпеку. Ризикована поведінка – це використання таких поведінкових практик, які загрожують стану здоров'я та нормальній життєдіяльності [1]. Будучи учасниками певної молодіжної субкультури (паркур, руфінг, банджи і роуп-джампінг, дігтери, файєрпоїнг та ін.), молоді люди забезпечують свою потребу в неформальному, довірливому спілкуванні, головною метою якого є розуміння й саморозкриття, відкриття свого внутрішнього світу, але й можуть наразити себе на небезпеку. Так, наприклад паркур є досить травмонебезпечним заняттям. Адже трейсери, тобто люди, які займаються паркуром, йдуть навпростець, використовуючи елементи акробатики і гімнастики, біг і скелелазіння і не використовують жодних пристроїв безпеки. Дігтери, навпаки, шукають пригод під землею, у міських дренажних системах і каналізаціях, що теж дуже небезпечно. Ризик для представників цих субкультур виступає як наркотик, емоційний стимул, особливою формою фізичного підйому,

яку створює життя на межі небезпеки. Тяга до ризику може обумовлюватися також бажанням взяти верх над силами природи, над собою, здобути перемогу над суперником [1].

Орієнтуючись у широкому спектрі факторів та мотивів ризикованої поведінки фахівці (вчителі, соціальні педагоги, психологи, вихователі та ін.) можуть вчасно їх нейтралізувати. Також їх необхідно враховувати під час проведення профілактичної роботи, що допоможе молоді уникнути ризиків у майбутньому. Якщо ж такого втручання не буде, то сукупність цих факторів становить явну загрозу здоров'ю та благополуччю молодого людини.

Використовуючи методику профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі фахівці можуть вчасно нейтралізувати фактори, що сприяють формуванню ризикованої поведінки. Якщо ж такого втручання не буде, то сукупність цих факторів становить явну загрозу здоров'ю та благополуччю молоді.

В силу того, що члени цих об'єднань та їхня творча діяльність знаходяться поза увагою основних виховних інститутів (сім'ї, навчальних закладів, закладів організації дозвілля молоді тощо), виникає необхідність посилення соціально-педагогічної роботи з цими неформальними об'єднаннями з метою превенції негативних впливів асоціальних неформальних об'єднань, що знаходяться поруч з ними "на вулиці".

Незалежно від напрямку діяльності творчого неформального молодіжного об'єднання соціальний педагог має бути готовий як до співпраці, так і до безпосередньої роботи з формування суспільно-нормативної поведінки профілактики ризикованої поведінки. Активізація діяльності соціального педагога саме в цьому напрямку є об'єктивною реальністю, зважаючи на те, що саме молодь вирішує майбутнє держави, а її досвід суспільної діяльності формується у неформальному об'єднанні. Проте сьогодні існує проблема невідповідності фахівців до цього виду діяльності. Тому постало питання професійної підготовки соціального педагога в структурі вищої школи для роботи з дитячими та молодіжними неформальними об'єднаннями. З цією метою на базі Бердянського державного педагогічного університету протягом 2012-2019рр. впроваджується програма спецкурсу "Соціально-педагогічна робота з

творчими неформальними молодіжними об'єднаннями" [5]. Дисципліна передбачає опанування здобувачами вищої освіти світових, і передусім, європейських досягнень у роботі з молоддю, що залучена до неформального руху.

Зазначимо, що спецкурс належить до циклу самостійного вибору закладу вищої освіти. Його програма відповідає навчальним планам професійної підготовки соціальних педагогів та фахівців із соціальної роботи (організаторів молодіжного руху). Спецкурс спирається на професійно орієнтовані дисципліни, які входять до системи підготовки майбутніх соціальних педагогів, розроблений за вимогами кредитно-трансферної системи.

Мета спецкурсу полягає у тому, щоб сформувати у майбутніх соціальних педагогів теоретико-методологічну базу з основ професійної діяльності у сфері дитячих та молодіжних неформальних об'єднань; підготувати здобувачів вищої освіти до здійснення виховної діяльності й озброїти їх знаннями і практичними навичками організації процесу виховання учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Основні завдання курсу є ознайомити з історією дитячо-молодіжного руху в Україні, напрямками та типологіями; сформувати професійно-орієнтований світогляд майбутнього соціального педагога; вивчити досвід діяльності дитячо-підліткових та молодіжних неформальних об'єднань; з'ясувати роль і місце неформальних об'єднань у соціалізації дітей та молоді; формувати позитивне ставлення до різних організацій, об'єднань, рухів; надати соціальним педагогам теоретичні знання та практичні вміння, необхідні для створення сприятливих умов для діяльності дитячих та молодіжних неформальних об'єднань; опанувати форми та методи соціально-виховної роботи в неформальних об'єднаннях.

На вивчення спецкурсу відведено 90 годин (18 годин лекцій, 16 – семінарські заняття, самостійна робота – 56 годин). Курс розбито на 6 змістових модулів ("Молодіжна субкультура, її роль в суспільстві", "Атрибути молодіжної субкультури", "Молодіжні субкультури в сучасній Україні", "Характеристика неформальних молодіжних об'єднань творчого спрямування", "Особливості соціально-

педагогічної діяльності з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань", "Модель формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань").

Зміст кожного модуля складають лекції, семінарсько-практичні заняття, а також творчі завдання, зорієнтовані на розвиток аналітичних умінь. На лекціях логічно й послідовно викладаються найбільш загальні наукові положення з дисципліни. Лекції дають основу наукових знань, визначають напрям роботи для самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Семінарські заняття уточнюють, конкретизують і систематизують знання, здобуті під час лекцій та самостійної роботи, розвивають педагогічне мислення, вміння вести дискусію, робити повідомлення, доповіді. Самостійна робота здобувачів вищої освіти (вивчення літератури, виконання практичних завдань, написання рефератів та ін.) спрямована на вивчення програмового матеріалу. Контроль за самостійною роботою здійснюється в усіх формах аудиторних занять та в процесі роботи зі здобувачами, крім того, передбачає виконання творчих завдань та волонтерську діяльність безпосередньо у творчому неформальному молодіжному об'єднанні [5].

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувачі вищої освіти повинні визначити роль та місце неформальних об'єднань в соціалізації молоді; сформувати позитивне ставлення до різних об'єднань, рухів; усвідомити необхідність реалізації особистісно-орієнтованого підходу у соціально-педагогічній роботі з неформальними молодіжними об'єднаннями, що передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини; розширити коло знань про форми, методи, способи вивчення і формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань; вміти проектувати і здійснювати соціально-педагогічну діяльність з урахуванням інтересів, можливостей учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, розвитку їх активності.

Отже, упровадження в структуру вищої школи розробленого нами спецкурсу забезпечить активізацію діяльності соціального педагога та фахівця із соціальної роботи саме в цьому напрямку, що є об'єктивною необхідністю, зважаючи на те, що саме молодь вирішує

майбутнє держави, а її досвід суспільної діяльності формується у неформальному об'єднанні. Тому незалежно від напрямку діяльності творчого неформального молодіжного об'єднання соціальний педагог має бути готовий до співпраці та безпосередньої роботи з неформальною молоддю.

Література

1. Zuckerman M. Sensation Seeking (Psychology Revivals). URL: <http://www.litres.ru/marvin-zuckerman-2/sensation-seeking-psychology-revivals-2/>
2. Використання інтерактивних методів та мультфільмів у профілактиці ризикованої поведінки : методичний посібник для спеціалістів, які працюють з бездоглядними та безпритульними дітьми та підлітками / За ред. Т. В. Журавель ; Авт. кол. : Т. В. Журавель, Т. Л. Лях, О. М. Нікітіна. Київ, 2010. 168 с.
3. Локарева Г. В., Петровська К. В. Суспільно-нормативна поведінка учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях як соціально-педагогічна проблема : монографія. Запоріжжя, 2014. 342 с.
4. Макаренко А. С. Методика вихованої роботи. Київ : Радянська школа, 1990. 368 с.
5. Петровська К. В. Соціально-педагогічна робота з творчими неформальними молодіжними об'єднаннями : Навчально-методичний посібник. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 284 с.
6. Петровська К. В. Теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної роботи з формування суспільно-нормативної поведінки членів творчих неформальних молодіжних об'єднань. *Професійна підготовка соціального педагога: здобутки, проблеми, перспективи : Колективна монографія* / За заг. ред. к. пед. наук, доц. О. Гуренко. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. С. 182-231.
7. Петровська К. В. Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань : [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. доктора пед. наук, професора Г. В. Локаревої. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. 200 с.

8. Петровська К. В. Діагностика рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань : [навчально-методичний посібник]. Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2011. 123 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З МІГРАНТАМИ

5.1 Проблема підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у сучасній педагогічній науці.

Проблема підготовки висококваліфікованого і конкурентоздатного соціального працівника в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів є одним з актуальних питань у галузі вищої освіти провідних країн світу. Економічні кризи, соціальні і політичні конфлікти, проблеми глобального характеру продукують збільшення кількості категорій клієнтів з різноманітними проблемами, які потребують від соціальних працівників активних дій та гнучкого підходу в організації допомоги.

Однією з важливих соціальних проблем в Україні визнається збільшення кількості мігрантів. За даними Міжнародної організації з міграції [22], Україна належить до країн зі значною кількістю іммігрантського населення. В державі проживає близько п'яти мільйонів мігрантів, причому їхній щорічний приріст становить близько 46 тис. осіб. Тимчасова окупація частини території суверенної держави України внаслідок збройної агресії Російської Федерації спричинила збільшення кількості внутрішніх мігрантів, які потребують цілеспрямованої державної політики з питань міграції й відповідно кваліфікованої допомоги соціальних працівників. Ці обставини актуалізують соціальне замовлення держави на підготовку соціальних працівників нової генерації, здатних ефективно виконувати професійні обов'язки та працювати з різними категоріями мігрантів у полікультурному середовищі.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників широко висвітлено в працях українських учених: фундаментальні питання теорії і технології соціальної роботи досліджували В. Бочаров, М. Гур'янова, Т. Демидова, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, І. Мигович, Л. Міщик, В. Полтавець, В. Поліщук, І. Трубавіна, Л. Тюптя, Є. Холостова,;

теоретичні та організаційні засади соціальної роботи з мігрантами вивчали О. Блинова, О. Вирщікова, Н. Гевчук, О. Гуренко, І. Зайнишев, М. Кузнецова, О. Новак, М. Слюсаревський, А. Чернова; практичні аспекти соціальної роботи з мігрантами різних категорій аналізували Л. Алексєєва, В. Андрєєнкова, Р. Бандура, Е. Бархатова, Т. Веретенко, Т. Дорошок, І. Лизун, В. Пігіда. Значний інтерес становлять наукові розвідки українських учених з теорії і практики професійної підготовки соціальних працівників у зарубіжних країнах Н. Гайдук, Л. Клос, Н. Собчак, В. Тименко (США і Канада), І. Ковчиної (Польща), О. Пічкарь (Велика Британія), а також наукові дослідження з питань теорії та практики соціальної роботи з різними категоріями мігрантів зарубіжних вчених С.-А. Берглюнда (S.-A. Berglund), Б. Бергстрёма (B. Bergström), Г. Бернлера (G. Bernler), Р. Брісліна (R. Brislin), Ф. Війкстрёмом (F. Wijkström), Б. Густафссоном (B. Gustafsson), А. Джердмана (A. Gerdman), К. Демстедера (C. Demstader), Л. Домініеллі (L. Dominelli), Е. Джепсса Грассмана (E. Jeppsson Grassman), П. Деллграна (P. Dellgran), Й. Йонссона, Т. Ліндстрёмом (T. Lundström), В. Лоурензом (W. Lorenz), Х. Сойданом (H. Soydan), М. Хаммарштєнда (M. Hammarshtendt), С. Хессле (S. Hessle), С. Худжєра (S. Höjer), С. Шартрєна (S. Chartrand).

Результати бібліографічного аналізу дають підстави стверджувати, що проблема професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами є актуальною темою досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників, однак важливим є аспект вивчення конструктивних ідей провідного досвіду соціальної роботи з мігрантами, системи професійної підготовки соціальних працівників до роботи з цією категорією населення у розвинених країнах світу та можливостей їх застосування в Україні.

Вивчення та характеристики проблем підготовки соціального працівника у сучасній педагогічній науці доцільно розпочинати з формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження. У процесі наукового пошуку, будемо використовувати такі поняття: «міграція», «мігрант», «соціальна робота», «соціальний працівник»,

«професійна підготовка», «професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами».

Термін «міграція» походить від латинського *migratio, migro*, – що в перекладі означає переміщення, пересування, переселення. У науковий обіг його введено Е. Равенштейном [105, с. 167 – 235], англійським вченим, одним із засновників міграціології (науки про міграцію) у 1885 р. У статті «Закони міграції» (The Laws of Migration), опублікованій у журналі «Статистичне суспільство» (Statistical Society) він розглядав це явище як «безперервний процес», зумовлений взаємодією чотирьох основних груп чинників, які передбачають умови, що діють у початковому місці (країні) проживання мігранта, на стадії його переміщення, з моменту в'їзду до іноземної держави, факторів особистого характеру, під якими розуміється насамперед система переваг особистості, вся сукупність її демографічних характеристик (вік, стать, національність, віросповідання, рівень освіти, соціальний статус).

Вивчення позицій зарубіжних і вітчизняних науковців щодо визначення сутності поняття «міграція» дало змогу виявити різні підходи до його інтерпретації як:

- просторового руху або переміщення осіб, незалежно від його характеру й кінцевих цілей, зумовленого різними соціальними, політичними чи економічними чинниками, що зумовлюють зміну місця проживання на постійній або тимчасовій основі [8, с. 72 – 79, 11, 23].

- географічної і соціальної мобільності, що у кінцевому результаті завжди приводить до територіального перерозподілу населення як у країні походження, так і у країні-реципієнті [19, 62 с. 270 – 271].

- розвиток ринкових процесів, спрямованих на перерозподіл трудових ресурсів під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів [48, с. 15]

На нашу думку, міграцію доцільно розглядати в універсальному контексті, мета якого – конкретизація змісту поняття за допомогою уточнюючої ознаки.

На основі аналізу визначень вітчизняних і зарубіжних дослідників виокремимо її головні ознаки як різновиду людських переміщень. До них належать:

а) процес переміщення людей, їх переселення, пересування у часі і просторі;

б) перетин особами як адміністративних меж держави походження (під час здійснення внутрішньої міграції), так і державних кордонів країн (зовнішня міграція);

в) постійна або тимчасова зміна місця проживання;

г) поліпшення соціально-економічного стану окремого індивіда або групи осіб як основоположна мета міграції [11];

д) основною діючою особою міграції є особа або група осіб, які перетинаючи як адміністративну межу своєї країни, так і державні кордони різних країн отримують статус «мігрант» або «мігранти».

Мігрант (від лат. *migrantis* – емігрант) – особа, яка здійснює переміщення, тобто перетинає кордони тих чи інших територій змінюючи постійне місце проживання назавжди або на певний час [50, с. 37]. У широкому розумінні цього поняття мігрантом є кожна особа, яка здійснює епізодичні поїздки в інші населені пункти або місцевості в туристичних, рекреаційних та ділових цілях, або регулярно (щодня, щотижня) переміщається між двома поселеннями, або на різні терміни (місяць і більше) змінює своє місце проживання для тимчасової роботи в інших місцевостях, або переселяється на постійне місце проживання. У вузькому значенні мігрантом є переселенець в іншу місцевість (населений пункт), який змінює місце постійного проживання.

Важливим аспектом для інтерпретації поняття «мігрант» є використання міжнародного досвіду класифікації мігрантів, заснованого на необхідності вирішення урядом конкретних завдань, спрямованих на адаптацію й інтеграцію цієї категорії осіб. На нашу думку, найбільш вдало згруповано різні категорії мігрантів експертами Організації Об'єднаних Націй (ООН) у ході аналізу міжнародних міграційних рухів. Ця класифікація охоплює п'ять категорій мігрантів і представлена на рис. 1.1.1 [92, с. 8 – 19].

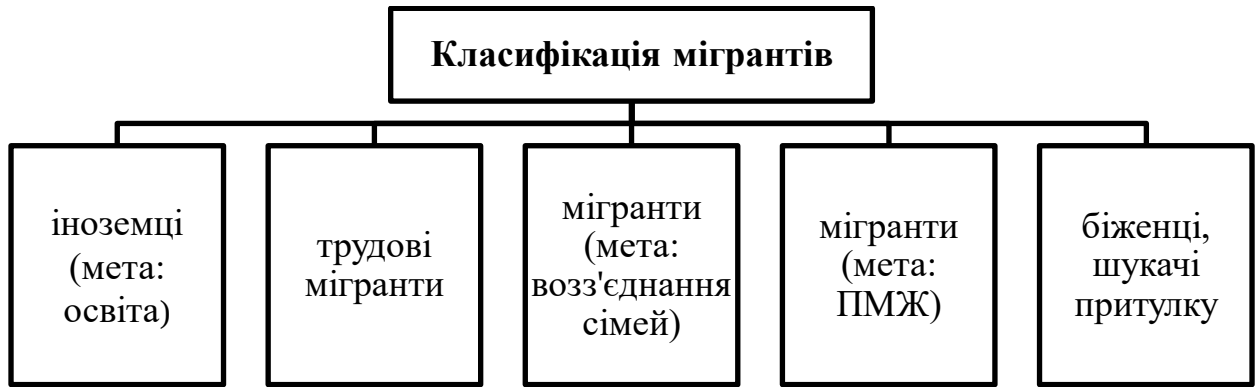


Рис. 1.1.1. Класифікація мігрантів (за ООН) [92, с. 8 – 19].

Нові види міграційних переміщень, спричинені зміною геополітичних кордонів, світовими глобалізаційними та інтеграційними процесами зумовили появу нових категорій мігрантів. Особливо повно типологізує різні категорії мігрантів класифікація (рис. 1.1.2), запропонована директором Центру вивчення проблем біженців Оксфордського університету С. Кастлзом і його колегою М. Міллером [61, с. 326 – 327].

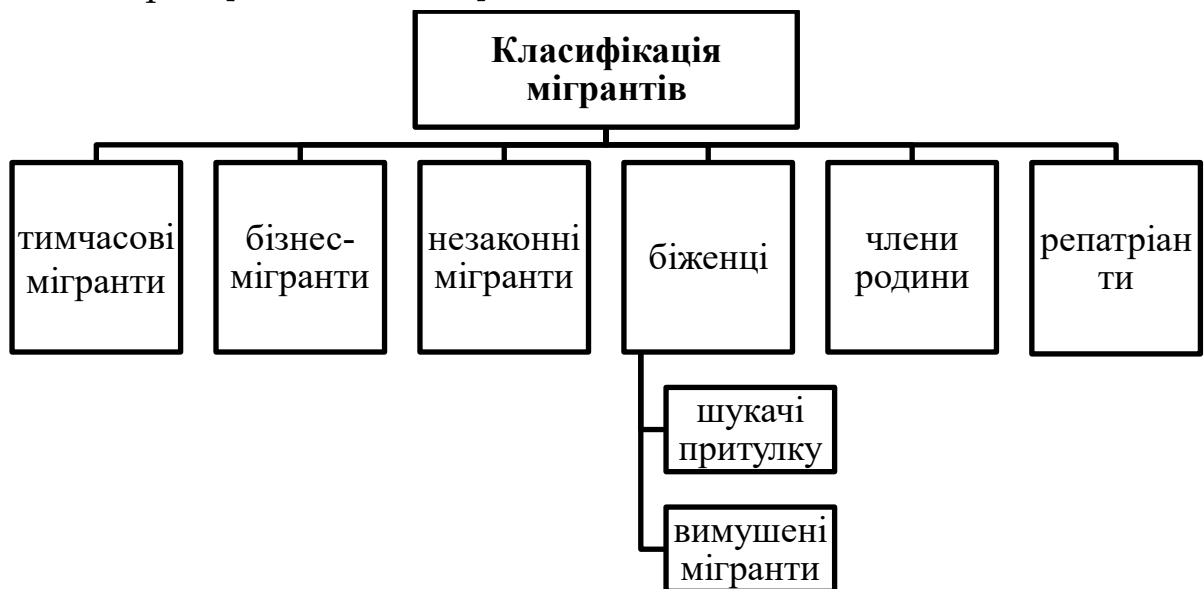


Рис. 1.1.2. Класифікація мігрантів (за С. Кастлзом) [62, с. 270 – 271]

Типологічний підхід, застосований цим науковцем, передбачає виокремлення таких категорій мігрантів:

– тимчасові мігранти («гостьові мігранти» або «працівники за контрактом») – чоловіки і жінки, які мігрують на певний період часу з метою отримання роботи і відправлення зароблених коштів у свою країну для матеріального забезпечення родини. Такий тип міграції може тривати від декількох місяців до декількох років;

– бізнес-мігранти – це висококваліфіковані працівники різних економічних галузей, які переміщаються у межах внутрішніх трудових ринків міжнаціональних корпорацій, міжнародних організацій, або ті, хто шукає роботу на міжнародних ринках праці;

– незаконні мігранти (або нелегальні) – особи, які перебувають на території чужої країни без необхідних документів і ліцензій.

– біженці – відповідно до ст.1 Домовленості 1951 р. ООН [63], біженець визначається як особа, яка через обґрунтовану загрозу стати жертвою переслідувань за ознакою раси, віросповідання, громадянства, приналежності до певної соціальної групи або політичних переконань, перебуває поза країною своєї громадянської приналежності і не може користуватися її захистом або не бажає бути нею захищеною на підставі зазначених загроз. Організації, що опікуються біженцями під егідою Верховного Комісаріата ООН у справах біженців (УВКБ), прагнуть розмежувати біженців і мігрантів інших типів [62, с. 270 – 271];

– шукачі притулку – особи, які перетинають кордони у пошуку захисту, але не повною мірою відповідають чітким критеріям, встановленим Угодою 1951 р.;

– вимушені мігранти – у широкому розумінні цей тип міграційних потоків охоплює біженців, шукачів притулку, але і тих, хто змушений мігрувати через екологічні катастрофи, або у зв'язку з будівництвом нових промислових об'єктів;

– члени родини (відоме як возз'єднання сім'ї мігрантів). В'їзд цієї категорії мігрантів відбувається з метою возз'єднання з тими членами родини, які вже проживають на території іншої країни, у категорії вищезазначених типів мігрантів;

– репатріанти (поворотні мігранти) – особи, які повертаються на територію своєї країни після певного періоду перебування в іншій країні. Ця категорія є найбільш цінною для країни-рецепієнта, оскільки її представники мають унікальний досвід, знання, здобуті в іншій країні, або капітал, який буде корисний для економічного розвитку своєї держави. Багато країн розробляють і впроваджують державні програми, спрямовані на повернення своїх громадян.

На думку вітчизняних дослідників, робота з різними категоріями мігрантів має здійснюватися через систему державних і недержавних установ, що надають соціальні послуги цільовим групам. Інструментом реалізації на державному, регіональному, місцевому та індивідуальному рівнях роботи з мігрантами є соціальна робота, як особливий вид професійної діяльності, спрямованої на підтримку і активізацію зусиль мігранта для адаптації та інтеграції у нове середовище [47, с. 37, 25, с. 54].

У контексті здійснюваного нами дослідження заслуговує на увагу висвітлення у наукових джерелах проблеми визначення «соціальної роботи» і особливостей її здійснення з мігрантами різних категорій.

У липні 2001 р. Міжнародна федерація соціальних працівників (International Federation of Social Workers) і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work) [66] затвердили міжнародне визначення соціальної роботи, а саме «соціальна робота – це практична діяльність і навчальна дисципліна, що сприяє соціальним змінам і розвитку, соціальній єдності та розширенню можливостей людей. Принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності та поваги до різноманітності є основою соціальної роботи» [109, с. 221 – 223].

Цікавою є думка шведських дослідників у контексті трактування поняття «соціальна робота». Так, Г. Бернлер (G. Bernler) і Л. Йонссон (L. Johnsson) дійшли висновку, що «соціальна робота – це систематична цілеспрямована діяльність, що пов'язана безпосередньо з практичною реалізацією соціальної політики і перспективою розвитку суспільства, передбачає взаємодію між людиною і навколишнім середовищем, а також вирішення різних проблем особистості» [58]. Ці дослідники вважають, що соціальна робота – діяльність, що сприяє зміні умов і способу життя людини, кінцевою метою якої є «звільнення» індивіда-клієнта, або перетворення об'єкта соціальної роботи в її суб'єкта.

На основі узагальнення досліджень у цій галузі визначено, що соціальна робота – це вид практичної діяльності, спрямований на вирішення конкретної проблеми, зміни умов і способу життя окремого клієнта або групи клієнтів, які опинились у складних

життєвих обставинах. Взаємодія з соціальним працівником як основним посередником між людиною і державою спрямовується на реалізацію соціальної політики країни, соціальний захист різних категорій населення.

З метою розкриття досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне приділити особливу увагу соціальній роботі з мігрантами, оскільки ця категорія клієнтів має специфічні характеристики порівняно з іншими групами клієнтів, які потребують соціальної підтримки.

Особливості соціальної роботи з мігрантами розкрито у дослідженнях, як-то І. Зайнишева [46], О. Вирщікова, М. Кузнєцової, О. Новак, А.Чернова [4]. Зокрема, І. Зайнишев розподіляє соціальну роботу з мігрантами на два види – практичну (робота з конкретною людиною чи групою людей, які потребують соціальної допомоги) і організаційну (передбачає організацію діяльності установ, що надають допомогу, а також складання конкретних програм діяльності) [46, с. 176 – 186].

Вітчизняні дослідники В. Бочарова, А. Сорвін, Є. Холостова виходять з того, що залежно від напрямів та змісту соціальної роботи з мігрантами вона може бути реалізована на державному (розробка нормативно-правових аспектів з питань соціальної роботи та стратегії соціальної і міграційної політики), регіональному (реалізація нормативно-правових положень, а також основних положень соціальної і міграційної політики з урахуванням особливостей конкретного регіону), місцевому (визначення проблем і потреб різних категорій мігрантів, залучення організацій і фахівців, які можуть допомогти у вирішенні проблеми клієнта) й індивідуальному (безпосередня робота з клієнтом чи групою осіб, що мають спільну проблему) рівнях[25, с. 54; 43, с. 21].

О. Вирщіков, М. Кузнєцова, О. Новак, А.Чернов дійшли висновку, що соціальна робота, заснована на теорії систем, припускає наявність компонентів, на основі яких має здійснюватися соціальна робота стосовно мігрантів. До них належать: [4]

– неформальні системи (знайомі, земляки, які мігрували у цю державу) надають неформальну допомогу у працевлаштуванні та

доступі до інформації, що стосується особливостей країни прибуття, побуту;

- формальні системи (некомерційні організації мігрантів, об'єднання підприємців) надають допомогу у працевлаштуванні і доступі до інформації;

- системи закладів, відомств (соціальна служба, служба зайнятості, паспортно-візова служба) здійснюють мовну та професійну перепідготовку, займаються працевлаштуванням, забезпечують офіційну реєстрацію і надають необхідні юридичні послуги.

Враховуючи велику кількість категорій мігрантів, на нашу думку, важливим є аналіз основних праць, присвячених роботі з конкретною групою мігрантів. Так, зокрема, загальні теоретичні положення і технології соціальної роботи з сім'ями і дітьми трудових мігрантів розглядались у працях Н. Гевчук [6], І. Зайнишева [46], О. Блинової, М. Слюсаревського [38], К. Левченко, І. Трубавіна, І. Цушка [44, 45], Є. Холостової [47]. На переконання цих науковців, пріоритетними технологіями, що можуть бути використанні у роботі з сім'ями трудових мігрантів, є *профілактика* (передбачає попередження негативних наслідків роз'єднання сім'ї за допомогою проведення консультування для батьків і дітей, підтримуючих заходів з метою подолання складних життєвих обставин); *соціальний супровід* (передбачає соціальне дослідження ситуації, виявлення стану дезадаптації дитини, попередження можливих втеч з дому, вчинення правопорушень чи злочинів, бродяжництва, надання психологічної, соціально-педагогічної, соціально-інформаційної, соціально-методичної, соціально-правової допомоги); *корекційна робота* (передбачає розвиток особистості дитини та її батьків з метою пошуку засобів для розв'язання проблемних ситуацій); *реабілітація* (налагодження взаєморозуміння, стосунків, відновлення почуттів, розв'язання проблем, що виникли за відсутності батьків і можуть бути вирішені лише ними).

Практичні аспекти соціальної роботи з мігрантами різних категорій, зокрема з сім'ями і дітьми трудових мігрантів, розкрито у наукових публікаціях В. Андрєєнкової, В. Дорошок, М. Євсюкової [44, 45], І. Лизун [17], В. Пігиди [28], Р. Бандури [3]. Зокрема, вчені

виділяють такі напрями практичної роботи з мігрантами: *соціальний* (включає інформування мігрантів щодо діяльності спеціалізованих організацій, що надають різні види соціальних послуг, а також збір і систематизація інформації про міграцію і мігрантів з метою організації оптимальної соціальної роботи з різними категоріями населення), *соціально-психологічний* (передбачає надання психологічних консультацій і допомоги, проведення діагностики, сприяння у соціальній адаптації), *соціально-педагогічний* (здійснюється під час соціально-педагогічного консультування батьків і дітей, професійне консультування, соціально-культурну анімацію), *соціально-правовий* (реалізується в процесі соціально-правового консультування і захисту прав мігрантів), *соціально-економічний* (передбачає фінансову і натуральну допомогу особам, які опинились у скрутних життєвих обставинах), *соціально-інформаційний* (передбачає консультаційні і просвітницькі послуги з різноманітних питань), *соціально-трудоий* (спрямований на консультування з проблем працевлаштування, зайнятості й профорієнтації; допомога у професійній підготовці, перепідготовці й відкритті власної справи) та *медико-соціальний* (здійснюється шляхом медико-соціального консультування, надання долікарняної медичної допомоги і сприяння мігрантам у направленні на лікування та придбання ліків).

Форми організації і методи соціальної роботи з мігрантами проаналізовано у дослідженнях зарубіжних (Б. Віннерлунг, Е. Франзен, Б. Густавссон, І-М. Джоханссон (B. Vinnerljung, E. Franzén, B. Gustavsson, I-M. Johansson) [119], Г. Кріштінсдоттір (G. Kristinsdottir) [80], Т. Ліндстейн, Б. Мет'ярд (T. Lindstein, B. Meteyard) [81], М. Пейн (M. Payne) [97], С. Хессле (S. Hessle) [72] і вітчизняних (Л. Алексєєва) [1], О. Гуренко [7], А. Капська, Н. Олексюк, С. Клаур, З. Фалинська [13], В. Рюль [36] науковців. Так, Л. Алексєєва зазначає, що, окрім традиційних форм роботи з мігрантами (індивідуальна, групова, масова, практична, наочна, соціальна профілактика, корекційно-реабілітаційна робота, соціальний захист), важливим і доцільним є застосування специфічних методів, таких як індивідуальна психологічна (психосоціальна) підтримка, захист прав та інтересів клієнтів, неформальна фасилітація, посередницька робота з клієнтом,

патронаж, кураторство з елементами нагляду й контролю [1, с. 8]. Дослідники наголошують, що ефективними у роботі з мігрантами є теоретичні (вивчення документів, теоретичний аналіз синтез, моделювання), практичні (діагностика, виховна, освітня, правозахисна) і спеціальні (використовуються залежно від специфіки проблеми мігранта). На нашу думку, вдалою є розробка авторських методів по роботі з мігрантами О.Гуренко, серед яких: крос-культурна взаємодія, білінгвальне посередництво, позитивна сугестія [7, с. 280].

У зарубіжних джерелах з проблем соціальної роботи значну увагу приділено вивченню психології мігрантів, зокрема аналізу форм психологічної адаптації, а також концепцій соціальної інтеграції переселенців до нових умов проживання. Серед зарубіжних дослідників значну цінність становлять наукові праці Дж. Беррі (G. Berry) [59], С. Бочнера, А. Фарнхем (S. Bochner, A. Furnham) [67], К. Оберга (K. Öberg) [95], Р. Мертона [21]. Дослідники виокремлюють п'ять форм адаптації, серед яких *конформність* (мігрант приймає основні цінності і традиції суспільства, де проживає), *інновація* (мігрант засвоює цілі суспільства, але досягає цього інституційно забороненими, невизнаними, проте часто ефективними методами), *ретритизм* (ескейпізм) (особистість заперечує основні цілі і традиції суспільства та живе «паралельно» від нього), *бунт* (мігрант активно заперечує загальновизнані суспільством норми, цілі, намагається пропонувати свої і не пристосовується до соціальної і культурної структури), *ритуалізм* (мігрант не сприймає норми, цілі та цінності суспільства, але, дотримуючись своїх власних, намагається діяти відповідно до його інституційних норм, «грати за правилами»).

Відповідно до зазначеного, дослідники А. Рудігер і С. Спенсер (A. Rudiger, S. Spenser) виокремили п'ять концепцій соціальної інтеграції мігрантів: *асиміляцію* (односторонній процес засвоєння мігрантом уже наявного соціального порядку); *включення та участь* (двосторонній процес взаємодії суспільства, що приймає, та мігрантів через їхню участь у різних сферах його життя); *злиття* («соціальне злиття» у плюралістичному суспільстві, що досягається через взаємодію різних спільнот і визнання їх відмінностей і

взаємозалежності); *рівність* (взаємодія різних мігрантських спільнот та суспільства, що приймає, відбувається на підставі взаємного визнання рівності, рівноправного доступу до соціальних ресурсів, інституцій, механізмів вирішення конфліктів та відповідальності за процеси, які відбуваються в цьому суспільстві); *полікультуралізм* (концепція інтеграції, яка передбачає визнання культурних відмінностей спільнот та регулювання їх за принципом рівноправності) [107].

У вітчизняній науці «стадії соціокультурної адаптації» різних вікових категорій мігрантів до нового суспільства досліджували А. Асмолов [2, с. 8 – 15], Є. Соколова [41, с. 16 – 31], Г. Солдатова, Л. Шайгерова [42, с. 17 – 22], В. Шелюк [51, с. 45 – 50]. Згадані дослідники розглядають адаптацію мігрантів до нових умов лише як першу «стадію соціалізації індивідів» чи соціальних груп у новому середовищі, якому притаманний різкий перехід від ентузіазму, піднесення і великих сподівань до відчуття себе «чужинцем». Другою стадією є інтеріоризація, засвоєння індивідом соціально-культурних, моральних норм і цінностей нового соціуму, перетворення їх в особистісні риси. Для цієї стадії характерне відчуття мігрантами впевненості й оптимізму, що позитивно впливає на процес адаптації до нового суспільства.

Узагальнення зарубіжних і вітчизняних досліджень у галузі надання психологічної, соціально-педагогічної, економічної і правової допомоги різним категоріям мігрантів з метою їх адаптації до нових умов життя дає підстави сформулювати визначення *соціальної роботи з мігрантами*, яку ми розглядаємо як сукупність цілеспрямованих комплексних дій організацій закладів і установ різних рівнів підпорядкування, соціальних служб, соціальних працівників та інших фахівців, які надають різні види соціальних послуг у межах державних, соціальних, міжнародних, благодійних програм шляхом використання різноманітних форм, методів та заходів задля досягнення позитивного результату.

Як відомо, соціальний працівник є реальним втіленням професії «соціальна робота». Сьогодні все частіше виникає потреба у кваліфікованих соціальних працівниках. Хоча трактування цього

поняття ускладнюється особливостями і традиціями соціальної роботи у контексті соціальної політики кожної держави.

Згідно з тлумаченням, викладеним в Енциклопедії для фахівців соціальної сфери за загальною редакцією І. Зверєвої, «соціальний працівник – це підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та виконує різноманітні види соціальної роботи. Основною функцією соціального працівника є допомога людям у вирішенні проблем, створюючи для цього необхідні ресурси, забезпечення взаємодії між людьми чи між людиною і середовищем загалом, підвищення відповідальності організацій за людину, вплив на соціальну політику» [9, с. 181].

Міжнародна асоціація соціальних працівників (IASSW) розглядає соціального працівника як високопрофесійного фахівця, провідною метою діяльності якого є надання послуг людям, які їх потребують. Основною відмінністю соціального працівника від інших професійних груп є акцентування професійної уваги на людський потенціал, особистість і її оточення [110].

Узагальнюючи вищенаведені підходи, можемо стверджувати, що соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, який має відповідну кваліфікацію у галузі соціальної роботи і надає соціальні послуги в обсязі, визначеному статутом організації, де він працює, а також нормативно-правовими актами міжнародного і державного значення.

У контексті компетентнісно-зорієнтованої парадигми цікавою є думка шведських дослідників щодо знань і навичок, якими має володіти соціальний працівник, який працює з мігрантами. Так, шведські вчені А. Джердман (A. Gerdman), Г. Сандштрём (G. Sandström) вважають, що соціальний працівник, який працює з мігрантами має володіти знаннями про культурні корені різних етнічних спільнот, що населяють країну, а також розуміти їх цінності, щоб надавати ефективну допомогу [70, 107, с. 56 – 67].

Шведські вчені виділяють ключові питання соціальної роботи з мігрантами, якими має володіти соціальний працівник, що працює з цією категорією населення, а саме: чітко розмежовувати поняття «міграція», «міграційний процес», «мігрант»; визначати та

виокремлювати проблемні галузі практичної діяльності (визначення категорії мігранта, його основних потреб і можливостей, шляхів надання допомоги, що включають ресурси різних організацій, основним завданням яких є вирішення проблем мігрантів). Організовуючи і здійснюючи соціальну роботу з різними категоріями мігрантів соціальному працівнику необхідно враховувати ряд обставин, а саме: систему релігійних і культурних вірувань; використання ресурсів сфери психічного здоров'я; процеси акультурації; психологічне пристосування і адаптації; особливості політики інтеграції мігрантів; міждисциплінарні зв'язки проблем і можливості їх вирішення.

У дослідженнях Р. Брісліна (R. Brislin) розглянуто три категорії якостей, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії соціального працівника і мігранта. *До першої* науковець відносить загальні установки фахівця, що проявляються у низькому рівні етноцентризму, усвідомленні власних етнічних і расових упереджень, а також відсутності упередженості щодо інших культур. *До другої* категорії входять якості особистості соціального працівника й ті, що формуються у процесі життєвого досвіду (толерантність, позитивна самооцінка, особистісна цілісність, здатність до емпатії і зміни соціальних ролей, інтерес до інших культур, оптимізм, самоконтроль тощо). *Третя категорія* представлена спеціальними знаннями і навичками, яких зазвичай набувають у процесі навчання, професійної діяльності і самовдосконалення [60]. Оскільки, як зазначає Н. Ничкало, обґрунтовуючи стандарти професійної освіти, необхідно враховувати, що виконання певної професійної діяльності не є можливою без оволодіння необхідним рівнем професійної підготовки, яка характеризується сукупністю знань, навичок і умінь у конкретній сфері діяльності людини [24, с. 153].

Аналіз наукових праць І. Зверєвої [10, с. 87 – 95], А. Капської [12], Т. Семігіної [37], У. Холма, М. Лінасона (U. Holm, M. Liinason) [74], Т. Ліндстейна (T. Lindstein) [82, с. 56 – 67], С. Хессла, Б. Віннерлюга (S. Hessle, B. Vinnerljung) [73] дав нам підстави систематизувати перелік функцій спеціалістів, які надають соціальну допомогу різним

групам населення, й виокремити спеціальні, необхідні для роботи з мігрантами.

Охарактеризуємо спеціальні функції соціального працівника (рис. 1.1.3), який працює з мігрантами:

- оцінювальна функція передбачає здійснення комплексної діагностики проблем, потреб, можливостей і потенціалу мігранта;
- консультативна функція спрямована на роз'яснення мігранту його прав, обов'язків у контексті нормативно-правового забезпечення країни, де він перебуває; можливостей органів державної влади й організацій, куди він може звернутися по допомогу; спектру соціальних послуг і допомог, які можуть бути надані для вирішення проблеми;
- посередницька функція реалізується на основі взаємодії з іншими спеціалістами і організаціями, які надають різні види соціальних послуг мігрантам;
- організаційна функція передбачає створення можливостей для вирішення проблеми мігранта через розроблення індивідуального плану роботи; організацію груп самопомоги і взаємодопомоги, мовних курсів; сприяння у працевлаштуванні і отриманні житла;
- правозахисна функція спрямована на надання юридичної допомоги у вирішенні проблемних питань, зокрема, відновлення документів, легалізації перебування на території країни тощо.
- соціально-психологічна функція сприяє вирішенню комплексу психологічних проблем, пов'язаних з подоланням стресів, почуття власної незатребуваності і т.д.;
- популяризаційна функція здійснюється під час організації просвітницьких заходів і рекламних акцій, спрямованих на підвищення обізнаності мігрантів про діяльність різних організацій, які надають допомогу цій категорії клієнтів;
- координаційна функція полягає у моніторингу і контролі за виконанням своїх обов'язків усіх суб'єктів й оптимізації роботи команди, що надає допомогу мігрантам.

Реалізація спеціальних функцій соціального працівника, який працює з мігрантами вимагає їх комплексного застосування з метою

вирішення проблеми клієнта. Усі спеціальні функції є взаємопов'язаними і доповнюють одна одну, що при системному їх використанні соціальним працівником дозволяє ефективно взаємодіяти з різними категоріями мігрантів.

Отже, важливе значення має створення такої системи професійної підготовки, яка могла б комплексно здійснювати підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з мігрантами і виконання професійних функцій, формуючи необхідні знання, уміння і навички.

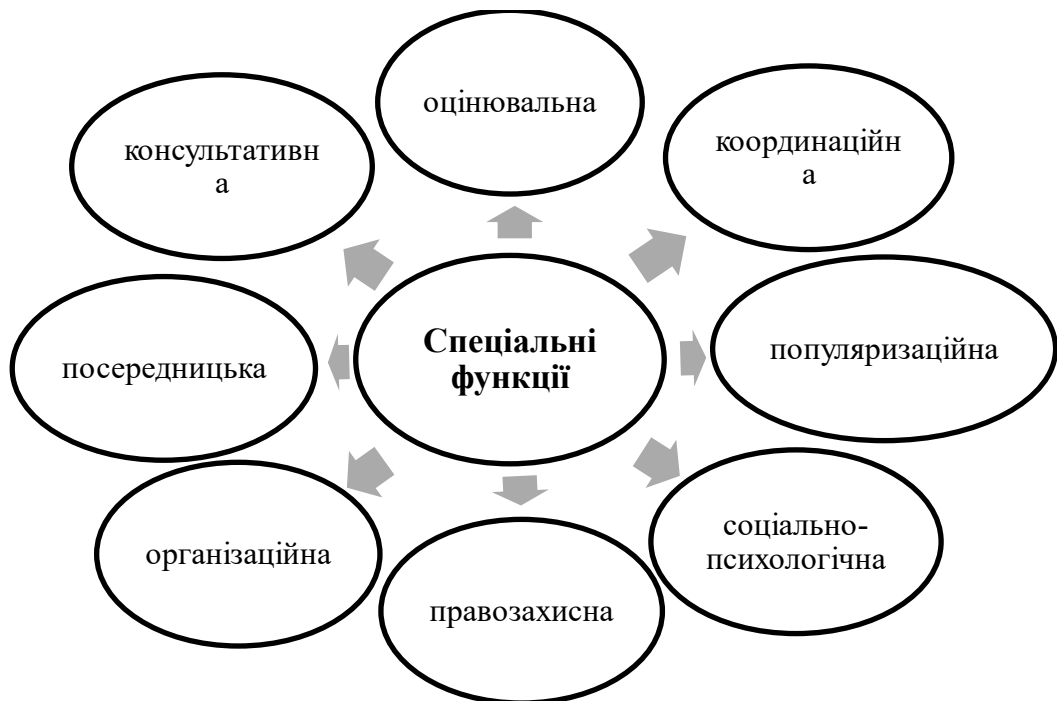


Рис. 1.1.3. Спеціальні функції соціального працівника, який працює з мігрантами

Як відомо, під поняттям «професійна підготовка» розуміють систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування у особистості професійної спрямованості, знань, умінь і навичок, професійної готовності до такої діяльності [40, с. 621]; сукупність спеціальних знань, навичок, умінь, якостей трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [53, с. 390]. Н. Шмельова, зокрема, вважає, що професійна підготовка соціальних працівників являє собою частину системи професійної освіти й означає «процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що дають змогу виконувати роботу у певній галузі діяльності» [52, с. 109 – 113].

У контексті здійснюваного дослідження заслуговує на увагу висвітлення у наукових джерелах проблеми особливостей соціальної роботи і підготовки соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення представлене у дослідженнях «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю» Р. Чубука [49], «Підготовка соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку» Ю. Мацкевича [20]. Проблема підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями в університетах та інших закладах США і Канади досліджена О. Ольхович [26], підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах освіти Швеції проаналізована у дисертації А. Кулікової [16].

Низка досліджень вітчизняних науковців присвячена вивченню зарубіжного досвіду підготовки фахівців для соціальної роботи. Зокрема, історичний аспект досліджували В. Поліщук [30, с. 163], Г. Попович [33, 34, 35]. Особливості підготовки соціальних працівників у різних країнах досліджені О. Пічкарь (Велика Британія) [29], Т. Логвиненко (Скандинавські країни) [18, с. 134 – 135], Л. Кюс (США) [14], Н. Собчак (США) [39], Н. Гайдук (США і Канада) [5]. Аналіз цих та інших досліджень дав змогу виявити, що зміст професійної підготовки соціальних працівників є прямим відображенням процесів, які відбуваються у соціальній політиці, нормативно-правовому регулюванні, діяльності міжнародних організацій, зарубіжного досвіду соціальної роботи, вимог і потреб споживачів освітніх послуг конкретної територіальної приналежності. Розвиток і ефективність зарубіжних систем університетської освіти для соціальних працівників є результатом різноманітного навчання, що базується на концепції навчання впродовж усього життя і характеризується міждисциплінарним підходом та партнерськими взаєминами з соціальними установами; використання різноманітних видів практик з метою ефективного поєднання теоретичної і практичної складової навчання; гнучкого поєднання варіативного й інваріантного компонентів навчання, побудованого на основі принципу індивідуалізації навчального процесу; розширенні діапазону вузькопрофільних спеціалізацій соціальних працівників.

Шведські дослідники проблем соціальної роботи П. Деллгран і С. Худжер (P. Dellgran, S. Höjer) зазначають, що основною метою професійної підготовки соціального працівника до роботи з мігрантами є розвиток його здатності до практичної діяльності на усіх рівнях взаємодії з клієнтом, а також зацікавленість науково-дослідницькою роботою не тільки під час навчання в університеті, але і в процесі професійної діяльності [64].

Як зазначають Л. Андерссон і М. Хаммарстендт (L. Andersson, M. Hammarstedt), важливим чинником розвитку системи професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції є перехід від міграційної до інтеграційної політики полікультуралізму, зумовлений наявністю трьох поколінь мігрантів [56, с. 261– 276].

Важливим аспектом професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, на думку С. Юліусттодіра, Я. Пірсона (S. Juliusdottir, J. Peersson) є побудова освітньої діяльності із врахуванням стандартів підготовки фахівців соціальної сфери, що визначаються як критерії до вимог кваліфікаційної характеристики дипломованого фахівця, а не як аксіоми або певні обмеження [77, с. 27].

На основі узагальнення результатів наукових розвідок поняття «професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами», яке є ключовим у дослідженні, розглядатимемо як:

- соціально, економічно, політично та культурно детермінований феномен;
- педагогічну систему, яка є важливою складовою системи вищої соціально-педагогічної і спеціальної освіти, заснованої на філософських, соціальних, психологічних та педагогічних ідеях;
- цілісний неперервний педагогічний процес, спрямований на оволодіння систематизованими фаховими знаннями, і формування умінь і навичок на їх основі;
- окремий вид практичної діяльності соціального працівника зумовлений специфікою групи клієнтів;
- стратегічний напрям державної міграційної, соціальної й освітньої політики, спрямований на розвиток суспільного добробуту кожної особистості.

Однак, не зважаючи на значну кількість досліджень проблеми професійної підготовки соціальних працівників, ця тема є важливою та актуальною для вивчення, оскільки відбувається зростання відкритості як соціальних, так і територіальних структур. Така ситуація спричиняє широкий спектр різноманітних наслідків, одними з яких є різні за своїми масштабами, інтенсивністю, напрямками і темпами міграційні потоки, зростання загальної кількості мігрантів, у тому числі внутрішньо переміщених осіб й трудових мігрантів; посилення вимог до соціальних працівників; потреба громадянського суспільства у навичках ефективної взаємодії державних і громадських інституцій до здійснення соціальної роботи з мігрантами. Усе це вимагає пошуку нових підходів і конструктивних ідей для підготовки соціальних працівників здатних працювати з різними категоріями мігрантів. У цьому аспекті цікавим є досвід Швеції, як однієї з країн-флагманів у галузі започаткування професійної соціальної роботи і системи підготовки соціальних працівників.

Соціальні і дидактичні вимоги до професійної

5.2 підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами.

Інноваційні процеси в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті, є закономірним результатом розвитку Швеції впродовж останніх десятиріч. Відповідно до доповіді «Глобальний інноваційний індекс 2015 року», Швеція займає третю позицію рейтингу країни-інноватора у світі, поступаючись лише Швейцарії та Великобританії. Секрет успіху інноваційної Швеції – інвестиції в освіту і науку, що створюють умови для повноцінного розвитку потенціалу соціальних працівників і розвиток системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери [89].

Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами є актуальним напрямом соціальної освіти в університетах Швеції, оскільки полікультурний аспект і багатонаціональне суспільство є основою для навчання у межах спеціальностей, зокрема, соціальної роботи. Це пояснюється тим, що Швеція має суттєвий відсоток іммігрантського населення. За даними Світового Банку, у

Швеції проживає 14, 1 % мігрантів, а 17, 9 % населення мають іноземне походження [90]. За даними шведської статистичної системи (Statistics Sweden (*Statistiska centralbyrån*)) майже кожна родина має члена іноземного походження. Ситуація ускладнюється і тим, що відсоток іммігрантського населення постійно збільшується за рахунок біженців з інших країн, оскільки Швеція приваблює переселенців завдяки розвиненій системі соціального захисту і демократичного ставлення до кожної людини, із дотриманням стандартів міжнародного права. Це створює об'єктивну потребу у створенні умов і підготовці соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами [90].

Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами здійснюється у шведських університетах. Структура професійної підготовки соціальних працівників визначається Національною колегією з питань соціальної роботи та громадського управління. (The National Board of Education for Social Work and Public Administration). Шведські дослідники у галузі соціальної роботи П. Деллгран (P. Dellgran) і С. Худжер (S. Höjer) зазначають, що основною метою професійної підготовки соціального працівника до роботи з мігрантами є його здатність до практичної діяльності на усіх рівнях взаємодії з клієнтом, а також зацікавленість науково-дослідницькою роботою не тільки під час навчання в університеті, але і в процесі професійної діяльності [64].

Як зазначає М. Хамарстендт (M. Hammarstendt), важливим чинником розвитку системи професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції є перехід від міграційної до інтеграційної політики полікультуралізму, зумовлений наявністю трьох поколінь мігрантів і законодавчим забезпеченням цього процесу [71].

В основу концепції професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції покладено 22 нормативно-правових документи міжнародного і національного значення і представлені у додатку А, зокрема до них належать: міжнародні регламентуючі документи (загальні і спеціальні); національне законодавство, що включає законодавчі акти у галузі вищої освіти (освітні) і соціального захисту (соціальні); офіційні

документи професійних угруповань із соціальної роботи; національні програми підтримки мігрантів.

Важливим аспектом професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, на думку С. Юліустодіра (S. Juliusdottir), Я. Пірсона (J. Peersson) є побудова освітньої діяльності із врахуванням стандартів підготовки фахівців соціальної сфери, які визначаються як критерії до вимог кваліфікаційної характеристики дипломованого фахівця, а не як аксіоми або певні обмеження [77, с. 23 – 29].

Інтернаціональний характер соціальної роботи у Швеції забезпечується завдяки впливу міжнародних стандартів вищої освіти соціальних працівників на систему підготовки. У монографії «Міжнародні нормативні стандарти вищої освіти у галузі соціальної роботи» (International Standard Setting of Higher Social Work Education) М. Пейн (M. Payne) наголошує на необхідності використання, виявлення і підтримки стандартів соціальними працівниками у професійній діяльності. Оскільки, по-перше, традиційна для соціальної роботи критична рефлексія і внутрішнє обґрунтування основних аспектів практичної діяльності робить соціальну роботу як професію академічною. По-друге, чітко визначені стандарти соціальної роботи сприяють формуванню правильних власних стандартів професійної діяльності. По-третє, соціальні працівники є частиною місцевої, національної і міжнародної академічної спільноти, а єдині стандарти будуть заохочувати до конкуренції одного з одним, що безумовно, сприятиме підвищенню рівня якості освітніх і соціальних послуг. По-четверте, зовнішні стандарти освіти слугують основою для реалізації визначених цілей соціальної роботи у цій державі [97, с. 25 – 43].

Система професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції відповідає сучасним *соціальним і дидактичним вимогам*. Соціальні вимоги висуваються міжнародними і національними професійними організаціями, що мають досвід організації соціальної роботи з різними категоріями населення, зокрема мігрантами. Вони мають вигляд рекомендацій, які слід враховувати у програмах підготовки соціальних працівників до

роботи з мігрантами. Дидактичні вимоги прописані у освітньому законодавстві Швеції і програмах підготовки соціальних працівників. Особливістю дидактичних вимог є їх відповідність своєрідності освітньої концепції держави, основним пріоритетам розвитку освіти, а також спрямованість на підготовку висококваліфікованих фахівців соціальної сфери.

Важливим аспектом у підготовці соціальних працівників до роботи з мігрантами є врахування соціальних вимог і стандартів, що висуваються міжнародними і національними професійними організаціями у галузі соціальної роботи, міжнародною системою права і законодавчою базою Швеції до професійних компетентностей соціальних працівників і навчальних планів, за якими здійснюється їх підготовка.

Інституції, які представляють професійну соціальну роботу на міжнародному рівні – це Міжнародна федерація соціальних працівників (International Federation of Social Workers, IFSW) і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work, IASSW). Обидві організації мають консультативний статус в ООН, що дає їм можливість вносити свої пропозиції щодо роботи з різними категоріями населення, зокрема мігрантами і біженцями, з метою запобігання дискримінації і недотримання прав [108]. Важливу роль у системі підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами відіграють національні професійні організації, до яких належать Північна асоціація шкіл соціальної роботи (Nordic Association of Schools of Social Work (NASSW) (Nordiska Socialhögskolekommittéen (NSHK) [55], Шведський національний комітет міжнародної ради із соціального забезпечення (International Council on Social Welfare, ICSW) [120], Шведська асоціація досліджень у галузі соціальної роботи (Swedish Association For Social Work Research (FORSA) [113], Профспілка соціальних працівників і випускників соціальної роботи (Akademikerförbundet SSR) [96]. Їх основні напрями діяльності представлені у додатку Б.

У документі Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи і Ради з питань освіти соціальної роботи «Освітня політика і акредитаційні

стандарти» (Educational Policy and Accreditation Standards), що стосувався впровадження єдиних вимог до професійної підготовки соціальних працівників, зазначається, що основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого, конкурентоспроможного соціального працівника, який здатний до плідної співпраці з клієнтом задля вирішення важливих суспільних проблем і продуктивного розвитку соціальної сфери [117]. Для досягнення поставленої мети у науковому дискурсі нашої проблеми необхідно звернути увагу на те, що у Стандартах зазначається: підготовка соціальних працівників має здійснюватися таким чином, щоб не допустити дискримінації клієнта за культурною, національною чи релігійною приналежністю. Поряд з цим, майбутній соціальний працівник має бути підготовлений до роботи з різними соціальними групами і індивідами, серед яких є і мігранти [108].

Спільними зусиллями професіоналів соціальної сфери міжнародного рівня Міжнародної федерації соціальних працівників і Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи розроблено і впроваджуються рекомендації щодо підготовки соціального працівника, компетентного у роботі з мігрантами. Такий підхід до організації соціальної роботи з цією категорією передбачає врахування міжнародних міграційних тенденцій, висновків за результатами останніх наукових досліджень у галузі міграції, досвіду практичної діяльності й особливостей психологічного портрета особистості мігранта.

Мета діяльності соціального працівника з мігрантами полягає в перетворенні суб'єкта соціальної роботи в її об'єкт, тобто набуття клієнтом здатності до повноцінної самостійної життєдіяльності засобами власних ресурсів на новому місці проживання, домагаючись позбутися довготривалої залежності від допомоги держави і організацій різних рівнів, які опікуються вирішенням проблем мігрантів. Міжнародна федерація соціальних працівників і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи наголошують, що довготривалою метою для мігрантів має бути вирішення їх проблем, зокрема, набуття самостійності, економічної незалежності реалізації свого духовного й інтелектуального потенціалу.

З урахуванням цього міжнародні професійні організації визначили основні знання, якими має володіти соціальний працівник, який працює з мігрантами:

- знання, що стосуються викорінення «травматичного досвіду», відчуження та страти, нелегкої долі та переслідування;
- знання про обставини, що призвели до переміщення;
- знання культурних чинників, а також фактів щодо можливої ксенофобії у новому суспільстві;
- знання та володіння етичними принципами;
- знання щодо формування політики та багатоцільових програм соціальних послуг для біженців [26, 108].

Як бачимо, важливим для соціальних працівників, які працюють з мігрантами, є знання з психології, педагогіки, основ історії, теорії держави і права, культурології, а також розуміння сучасних тенденцій і реального стану соціальної та інтеграційної політики.

Доречно наголосити, що Міжнародна федерація соціальних працівників і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи пропагують багатоцільовий підхід до політики та програм, спрямованих на допомогу мігрантам, які перебувають у невизначеному становищі. Відповідно до рекомендацій міжнародних професійних організацій практичні послуги для мігрантів повинні бути культурно спрямованими і передбачати: навчання дорослих; навчання мови; медичні послуги; розвиток умінь для розширення можливостей працевлаштування; планування родини; догляд за дітьми та їх навчання; розвиток творчих здібностей; створення рекреаційних можливостей; спеціальні послуги для особливих чи вразливих груп (одинокі жінки та діти, люди похилого віку, люди з особливими потребами); а також консультування [26, 108]. Водночас, важливими є моральна підтримка та усвідомлення обмежених прав вибору, встановлення відчуття спільності всередині групи, вміння і можливості заробляти на прожиття, а також ознайомлення місцевого населення з соціальною групою мігрантів та їхніми потребами.

Особливе значення, на нашу думку, має налагодження довірливих стосунків між місцевим населенням і мігрантами, що

реалізовується у суспільних ініціативах держави та громадян Швеції, представлених у додатку В. Це сприяє прискоренню адаптації та інтеграції новоприбулих у шведське суспільство, зняттю соціальної напруги у суспільстві, розвитку полікультурності й рівності.

Міжнародна федерація соціальних працівників і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи стверджують, що важливу роль у переселенні відіграють прямі та непрямі форми підтримки, а також активна участь самих мігрантів. Йдеться про такі аспекти: створення умов для спілкування, в основу якого покладено «розумну близькість людей» однієї і тієї ж етнічної групи з метою підтримання культурної ідентичності; вивчення мови; консультування для працевлаштування; навчання професії; соціальні та рекреаційні можливості для зменшення будь-якого відчуття соціального відчуження; створення необхідних умов для розвитку груп самодопомоги; медичні послуги; підтримка доходів; підтримка супроводжуваних дітей, що ґрунтується на політиці щодо опіки дітей і визнання важливості підтримки культури як важливої умови збереження власної ідентичності; залучення «парапрофесіоналів» або використання партнерської моделі співпраці, основу якої становить запрошення людей, які вже стикалися з проблемою і змогли її вирішити, й походять із однієї і тієї ж етнічної групи, у тому числі мігрантів; послуги перекладача; специфічні програми відновлення психічного здоров'я; консультації; допомога родичам, які приєднуються до мігрантів і біженців згідно з політикою «возз'єднання сімей»; програми громадської освіти [26, 108].

Діяльність Міжнародної федерації соціальних працівників і Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи у контексті розробки рекомендацій щодо соціальної роботи з мігрантами та системи професійної підготовки фахівців цього спрямування є стратегічно важливою. Такий підхід до організації соціальної роботи з мігрантами та професійної підготовки відповідних фахівців уможливорює стимулювання розвитку соціального захисту, міграційної й інтеграційної політики через привернення уваги урядів різних країн, зокрема Швеції, до таких аспектів, як підготовка

до повернення депортованих; лобіювання питань щодо прийому мігрантів і біженців [26, 108]. Значна увага приділяється створенню загальних стандартів роботи з цією категорією, що є частиною загальноприйнятої освіти та практики у соціальній роботі й основою для підготовки майбутніх соціальних працівників.

З огляду на такі умови, офіційна програма освіти у галузі соціальної роботи передбачає вивчення дисциплін, які спрямовані на оволодіння студентами основними аспектами проблеми міграції, навчання крос-культурному консультуванню та доступ до спеціального навчання щодо консультування мігрантів, оскільки важливим є врахування психологічного й культурного змісту в роботі з цією категорією населення. Цінними, на нашу думку, є положення, що містяться у Всесвітньому керівництві з питань освіти соціальних працівників (World Guide to Social Work Education) (1973-1984 pp.) і стосуються основних вимог до освітніх програм підготовки фахівців для цієї сфери [57]. У загальному вигляді у програмах має обґрунтовуватися мета підготовки соціальних працівників, її тривалість (не менше двох років), вимоги до абітурієнтів, які можуть стати студентами відповідно до академічних стандартів, змістова частина теоретичної і практичної роботи, система оцінювання, список рекомендованої літератури і перелік доступних ресурсів для навчання. Крім того, програма має включати відомості щодо кількості професорсько-викладацького складу і квоти студентів, що можуть бути зараховані на навчання. У Керівництві з питань освіти соціальних працівників викладено рекомендації щодо особливостей виявлення відмінностей у національних освітніх системах і моделях освіти і важливості їх врахування у процесі розробки освітніх програм підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. Це уможливить урізноманітнення змісту курсів із соціальної роботи, що сприятиме забезпеченню підготовки студентів до роботи з мігрантами з урахуванням регіональних особливостей. Такий підхід до організації навчання створить тісну взаємодію закладу освіти і ринку праці, передбачивши структурну систематизацію основних компонентів освітніх програм і дасть можливість стандартизувати

навчання на міжнародному рівні.

Оскільки Швеція є членом Міжнародної федерації соціальних працівників і Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, то система освіти соціальних працівників цієї країни відповідає основним принципам, визначених у Акредитаційних стандартах, Міжнародному етичному кодексі, а також у рекомендаціях, схвалених на щорічних зборах організацій.

Вивчення діяльності національних професійних організацій у галузі соціальної роботи показало, що найбільш значний внесок у розробку вимог до діяльності соціальних працівників і підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами зроблено Північною асоціацією шкіл соціальної роботи. Ця організація є основним представником північноєвропейського регіону у Міжнародній Федерації Соціальних Працівників і Міжнародній асоціації шкіл соціальної роботи. Основними напрямками її діяльності є стандартизація структури соціальної роботи в країнах північної Європи, встановлення сумірності між професійною та академічною орієнтацією університетів у галузі соціальної роботи, а також між підготовкою фахівців широкого або вузького профілю.

У межах визначених повноважень Північна асоціація шкіл соціальної роботи, у співпраці з Міністерством вищої освіти Швеції, розробила вимоги до університетів, що здійснюють підготовку соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами. Вони викладені у Постанові «Про вищу освіту». Відповідно до цього документа, університети повинні [115]:

- мати академічний авторитет і хорошу дослідницьку практику;
- спрямовувати роботу на розробку курсів, навчальних планів і досліджень, що відповідають високим стандартами якості;
- гарантувати право тих, хто планує навчатися на курсах або освітніх програмах мати доступ до необхідної інформації;
- ефективно використовувати наявні ресурси, щоб підтримувати високий рівень роботи і статус закладу;
- стимулювати активність студентів до створення навчальних курсів і програм;

- сприяти сталому розвитку для забезпечення безпечних і здорових умов навколишнього середовища, економічного і соціального добробуту і справедливості для нинішніх і майбутніх поколінь;

- забезпечувати умови для реалізації рівних прав чоловіків і жінок;
- сприяти порозумінню між представниками інших країн;
- активно заохочувати мігрантів до здобуття вищої освіти.

Зазначимо, що Північна асоціація шкіл соціальної роботи сприяла розробленню рекомендацій щодо створення освітніх програм для соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами. Вони висвітлені у «Глобальних стандартах навчання і підготовки кадрів для соціальної роботи» (Global Standards for Social Work Education and Training) і прийняті у жовтні 2004 р. на Генеральній асамблеї в Аделаїді (Австралія). Відповідно до вимог, усі програми, за якими здійснюється професійна підготовка соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення і мігрантами зокрема, та їхні компоненти мають відповідати таким критеріям [66]:

- навчальні плани і методи навчання мають відповідати основним цілям, місії і очікуваним результатам конкретного університету, що здійснює підготовку соціальних працівників, кваліфікованих у роботі з мігрантами;

- компонентом програми має бути чіткий план організації, реалізації та оцінювання сфери дослідження у галузі соціальної роботи;

- залучати досвід користувачів послуг (мігрантів) у процес планування і організації освітніх програм;

- визнавати і розвивати національні особливості організації навчання соціальних працівників, зумовлені традиціями, культурою, етнічною різноманітністю за умови якщо національні особливості організації навчання не порушують прав людини;

- особливу увагу приділяти постійному контролю і розвитку освітніх програм;

- освітні програми у галузі соціальної роботи мають допомагати студентам розвивати навички критичного мислення, наукового погляду на проблему, відкритість до нових вражень і парадигм, здатність до навчання протягом життя;

- галузева освіта має бути достатньою за тривалістю, відповідати можливостям навчання і складністю завдань, слугувати досягненню мети підготовки соціальних працівників до здійснення професійної діяльності з різними категоріями мігрантів;

- залучати досвідчених практичних інструкторів і соціальних працівників, які працюють з мігрантами, до розроблення освітніх програм;

- освітня програма має бути пов'язана теоретично і практично з науковою школою і місцем майбутньої професійної діяльності.

Ці рекомендації не є обов'язковими для виконання, однак Шведська система підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами враховує їх у створенні навчальних планів і програм, оскільки підтримує і розвиває світові тенденції вищої освіти спеціалізованих галузей.

Отже, аналіз рекомендацій Міжнародної федерації соціальних працівників, Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, Ради з освіти у галузі соціальної роботи, Північної асоціації шкіл соціальної роботи, Асоціації соціальних працівників Швеції дав змогу виокремити основні соціальні вимоги до підготовки соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами, відповідно до нових запитів суспільства: визнання цінності кожної особистості і її прав; важливості й актуальності соціальної роботи і діяльності соціальних працівників у контексті взаємодії з мігрантами; визнання цінності й актуальності наукових досліджень у галузі міграції і соціальної роботи; культурних та етнічних особливостей учасників процесу; орієнтація на вирішення соціальних проблем конкретного індивіда чи групи з гуманістичних, толерантних та етичних позицій; розвиток громад та громадської ініціативи; адекватність освітньо-кваліфікаційного рівня соціального працівника вимогам ринку праці і регіональним особливостям; орієнтація на неперервну професійну

освіту і формування професійної компетентності; використання партнерської моделі у практичній діяльності; етно-сензитивний характер соціальних послуг [31]. Співпраця університетів Швеції з професійними організаціями уможливило дотримання цих вимог у підготовці соціальних працівників до роботи з мігрантами.

Звернемося до розгляду дидактичних вимог професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. Зазначимо, що до їхнього змісту входять критерії підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, характеристика загальних і професійних кваліфікацій і вимоги до них, відповідно до циклу навчання. Дидактичні вимоги мають загальний характер і стосуються системи організації вищої освіти для соціальних працівників різного професійного спрямування.

Наголосимо, що кожна школа чи факультет соціальної роботи в університетах Швеції має високий ступінь автономії і незалежності, що знаходять вияв у праві самостійно розробляти і впроваджувати освітні програми і навчальні плани відповідно до загальних цілей і стандартів фахової підготовки соціальних працівників, що визначаються Законом Швеції «Про вищу освіту» (Swedish Higher education Act), Положенням «Про вищу освіту» (Swedish Higher Education Ordinance), а також професійними вимогами, виокремленими у соціальному та трудовому законодавстві, міжнародних деклараціях і конвенціях у сфері прав людини (Міжнародний білль про права людини ООН, Конвенція про права дітей, Європейська конвенція про права людини інше), національних законодавчих і нормативно-правових документах. Крім того, освітні програми враховують специфічні цілі та завдання спеціалізації закладу вищої освіти, що затверджені уповноваженою Національною колегією з питань вищої освіти.

Як свідчать документальні джерела, усі навчальні плани і програми підготовки соціальних працівників у Швеції мають бути погоджені з Міжнародною федерацією соціальних працівників (МФСП) і Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (МАШСР).

Відповідно до останньої редакції Закону Швеції «Про вищу освіту», навчальні плани і програми, за якими здійснюється підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами, мають відповідати таким критеріям [114]:

- встановлювати тісні зв'язки між курсами і дослідженнями у галузі соціальної роботи з мігрантами і спорідненими науками;
- враховувати право студентів на формування структури і змісту курсів, що входять в освітню програму;
- їх необхідно розробляти відповідно до циклів навчання і ґрунтувати на знаннях, здобутих на попередніх циклах освіти;
- розвивати у студентів певну сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної і науково-дослідної діяльності у контексті роботи з мігрантами;
- мати чітку структуру і містити положення про: цикл, в межах якого викладається курс, кількість кредитів, завдань, конкретних вимог вступу, перелік обов'язкових і факультативних курсів, необхідних для набуття професійних знань у галузі соціальної роботи, а також особливості оцінювання прогресу студента та ін.

Цим законом визначено також детальні вимоги до розроблення освітніх програм для кожного циклу вищої освіти, що ґрунтуються на необхідності уточнення ключових аспектів підготовки фахівців, зокрема соціальної сфери.

Курси програм першого циклу навчання спрямовані на розвиток у студентів: здатності до прийняття самостійних і критично виважених рішень; здатності до самостійного виявлення, формулювання і вирішення проблеми; готовності адаптуватися до змін у трудовій діяльності [114].

Поряд із знаннями і навичками, студенти повинні вміти збирати і інтерпретувати інформацію на науковому рівні, бути обізнаними у галузі сучасних напрямів досліджень, передавати власні знання іншим, зокрема тим, хто не має спеціальних знань у галузі.

Зміст курсів програм першого циклу навчання має стимулювати розвиток здатності студентів до інтеграції знань та їх самостійного використання, до вирішення складних завдань, проблем і ситуацій, а

також розвитку професійного або наукового потенціалу студентів, що зумовлює необхідність значної автономії. Як бачимо, курси першого циклу підготовки сприяють формуванню загальних професійних знань і умінь у галузі соціальної роботи з мігрантами, розвитку здатності студента бути мобільним, гнучким і самостійним у вирішенні власних і професійних проблем, спираючись на етичні і правові засади професійної діяльності.

Курси програм другого циклу навчання передбачають формування спеціальних знань, компетентностей і навичок, необхідних у роботі з мігрантами, що пов'язані з курсами та програмами першого циклу навчання. Відповідно до вимог курсів і освітніх програм першого, другого циклів, курси і навчальні програми третього циклу мають розвивати знання і навички, необхідні, для проведення незалежного дослідження у галузі соціальної роботи з питань міграції [115].

Загальні вимоги до розроблення освітніх програм передбачають підготовку кваліфікованого, мобільного, гнучкого, самостійного, здатного до самонавчання соціального працівника, який може виявляти і вирішувати проблему клієнта, здійснювати дослідження у соціальній сфері і вносити свої пропозиції і рекомендації для її вдосконалення.

З метою уніфікації міжнародних і національних вимог до підготовки соціальних працівників у 2004 р. шведський уряд прийняв закон «Новий світ – нова освіта» (New World – New Further Education) щодо входження шведської системи вищої освіти до Болонського процесу. Відповідно до нових законодавчих положень відбулась реструктуризація рівнів навчання і стандартизація освітніх програм з метою організації співпраці з університетами всього світу [65].

Університетам Швеції надано право присуджувати загальні кваліфікації першого, другого і третього ступенів. (рис. 1.2.1) [93, 115].

Структура кваліфікацій вищої освіти для соціального працівника в університетах Швеції

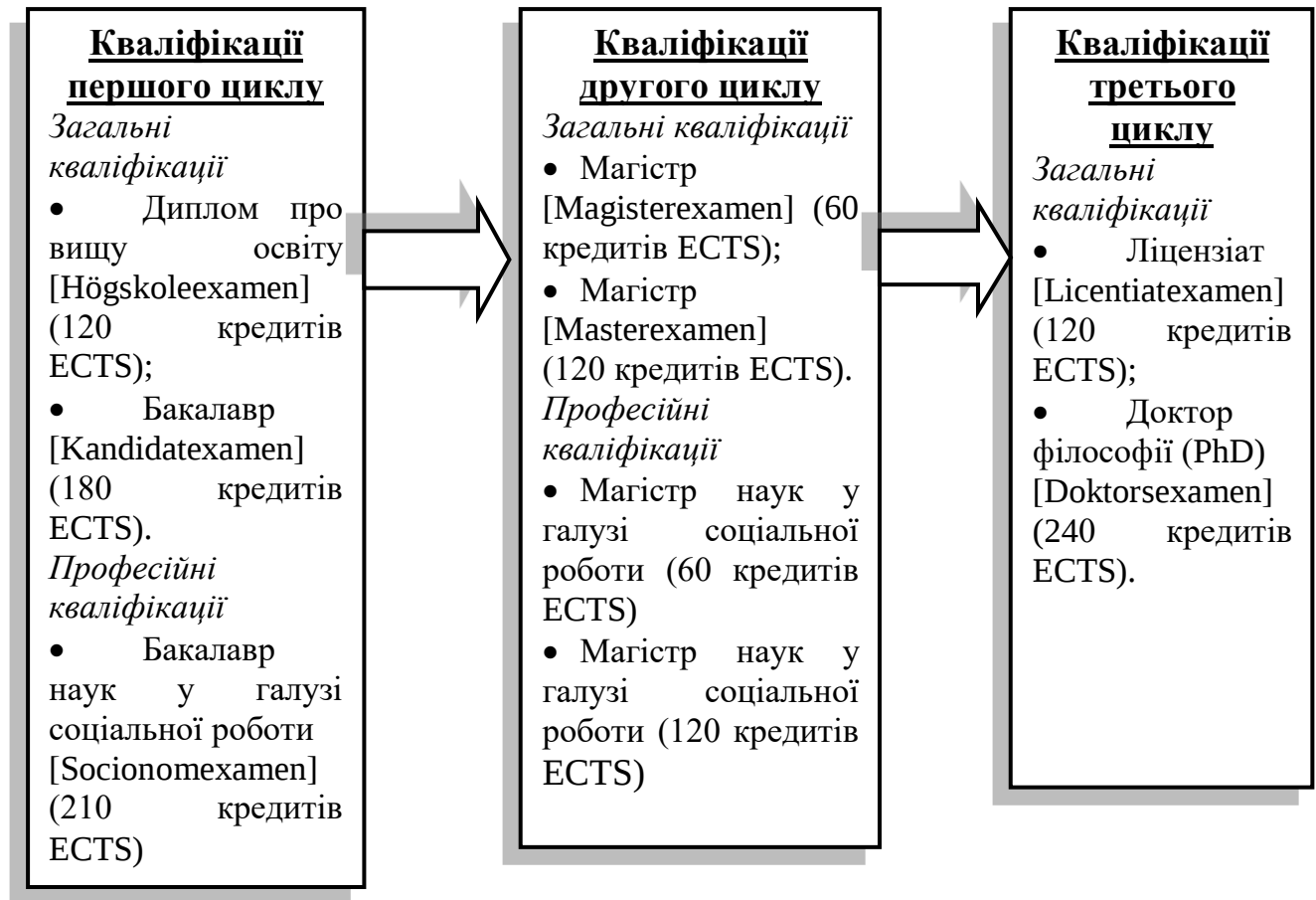


Рис. 1.2.1. Структура кваліфікацій вищої освіти для соціального працівника в університетах Швеції [93, 115]

Освітні програми першого циклу (бакалаврський) ведуть до отримання одного з двох загальних академічних ступенів – початкового («högskoleexamen», диплом про базову вищу освіту, два роки навчання, 120 ECTS), або загального ступеня бакалавра («kandidatexamen», три роки навчання, 180 ECTS). Найбільш популярні саме трирічні бакалаврські програми, а здобуття цього ступеня є умовою для продовження вищої освіти на наступному, магістерському рівні. Вимоги до бакалаврів соціальної роботи – одні з найвищих, тому зазвичай, щоб отримати професійний ступінь бакалавра у галузі соціальної роботи (Socionomexamen), навчальні програми всіх університетів, що здійснюють підготовку соціальних працівників передбачають навчання в межах 210 кредитів ECTS, з яких шість семестрів ведуть до отримання бакалавра; останній, сьомий

семестр складається з курсів магістерського рівня, вони можуть бути включені або перезараховані в програму магістра одного або двох років навчання. Із трансформацією шведської системи вищої освіти в рамках Болонського процесу було ухвалено рішення ввести єдину назву для всіх напрямів бакалаврів у галузі соціальної роботи – соціоном (Socionom).

Соціоном (Socionom) – це назва професії соціального працівника у Швеції, Норвегії, Данії і Фінляндії. Програма для здобуття цього фаху, зазвичай, широкого профілю і пропонує значний спектр компетентностей, що можуть бути набуті у процесі навчання у закладі освіти на основному (першому циклі), просунутому (другому циклі) і аспірантському (третьому циклі) рівнях. Цією програмою передбачено підготовку фахівців до роботи з різними категоріями населення і надання широкого спектру соціальних послуг у системі соціального захисту населення [65].

Соціальні працівники із ступенем бакалавра (соціоном) є практиками загального профілю, тобто фахівцями, які працюють з окремими індивідами, сім'ями, групами і громадами та не обмежують себе певними сферами практики або певними категоріями населення. Мета навчання – підготувати «генералістичного соціального працівника» з системою еkleктичних знань, оскільки вирішення соціальних проблем передбачає втручання у системи різних рівнів, а також координацію, обмін ресурсами і співпрацю з різними державними і недержавними структурами [54, с. 21]. Випускник, який одержав кваліфікацію «соціоном», може працювати соціальним секретарем, фахівцем у соціальній службі, а також обіймати керівну посаду у всіх професійних сферах «людина-людина» у державному і приватному секторах [105]. Програми, спрямовані на здобуття ступеня бакалавра наук у галузі соціальної роботи, передбачають академічну кваліфікацію у галузі соціальної роботи з набуттям професійного ступеня та кваліфікації.

На другому циклі вищої освіти також передбачено два загальних академічних ступеня: магістр (masterexamen) – однорічна програма, що дорівнює 60 кредитам ECTS, і магістр (magisterexamen) – дворічна програма, що передбачає навчання в межах 120 кредитів ECTS.

Формально, вони належать до одного цикла, але відрізняються тим, що дворічні програми зазвичай пов'язані з більш глибоким вивченням предметів і можуть включати період стажування. Умовою прийому на магістерський (другий) цикл є завершення трирічної бакалаврської (базової) освіти в одному зі шведських університетів, тобто наявність ступеня бакалавра або її міжнародного еквівалента (180 залікових одиниць). У виняткових випадках достатнім для вступу може бути наявність у вступника відповідних спеціальних знань і навичок.

Третій цикл освіти спрямовується на здобуття наукового ступеня ліцензіата (licenciateexamen), що відповідає двом рокам дослідницької роботи (120 ECTS), або доктора (doktorsexamen) – чотири роки (240 ECTS) [115].

Як показало вивчення, структура кваліфікацій вищої освіти для соціального працівника в університетах Швеції має трирівневу структуру, що передбачає ступеневу підготовку соціальних працівників з можливістю припинити або продовжити навчання для набуття необхідної кваліфікації. Так, відповідно до останньої редакції Закону «Про вищу освіту» статус університету передбачає надання освітніх послуг і присвоєння кваліфікацій на трьох циклах – першому, другому і третьому [114].

Кожен цикл передбачає кваліфікаційні вимоги до випускників і кінцевий результат, тобто певну сукупність знань, умінь і навичок, які зобов'язаний демонструвати майбутній фахівець із соціальної роботи. Професійні кваліфікаційні характеристики випускників факультетів соціальної роботи підпорядковуються кінцевому ідеальному результату, прописаному в другому додатку «Присвоєння кваліфікацій» до Постанови «Про вищу освіту Швеції» на основі Закону Швеції «Про вищу освіту» і конкретизуються у навчальних планах і програмах кожної спеціальності і спеціалізації [115]. Кожен цикл є завершеним рівнем підготовки фахівця і може бути останнім, залежно від бажання студента та його професійного самовизначення.

Структурний компонент кваліфікаційної характеристики для кожного рівня вищої освіти охоплює чотири блоки – *сфера застосування, кінцевий результат*, що конкретизується у категоріях:

знання і розуміння, компетентність і навички, рішення і підхід, незалежний проект (дипломна робота), а також блок різне.

Блок «сфера застосування» окреслює чіткі межі навчання у рамках кредитів ECTS і встановлює особливі вимоги до присвоєння кваліфікацій усіх рівнів. Блок «Кінцевий результат» встановлює ідеальні параметри знань, якими має оволодіти студент протягом навчання, а також демонструвати ці знання під час складання кваліфікаційних іспитів, написання дипломного проекту і проходження практичної підготовки.

У кваліфікаційній характеристиці першого циклу зазначається, що кінцевим результатом навчання соціальних працівників в університетах Швеції є демонстрація студентом високого рівня знань і навичок, необхідних для роботи незалежним соціальним працівником на індивідуальному, груповому та громадському рівнях.

На другому циклі підготовки студент, який претендує на присудження кваліфікації «магістр» (60 кредитів ECTS або 120 кредитів ECTS) має демонструвати знання, що характеризують основне поле дослідження; самостійно виявляти і формулювати проблему з можливістю представити власні результати на академічному і суспільному рівнях; планувати роботу, використовуючи відповідні методи, вирішувати складні завдання в межах певних часових рамок; володіти методологічними основами досліджень у провідній галузі.

Для здобуття ступеня ліцензіата або доктора філософії (PhD) на третьому циклі навчання студент має демонструвати знання та навички у проведенні дослідження з урахуванням сучасних тенденцій в науково-дослідній роботі, а також спеціалізовані знання методології проведення досліджень і методів конкретної сфери дослідження. Для тих, студентів, які претендують на отримання кваліфікації «доктор філософії», висувуються більш розширені вимоги, а також передбачається продовжений термін навчання.

Підготовка незалежного проекту (дипломна робота) є основною вимогою, що висувається до студентів, які претендують на присвоєння кваліфікацій першого і другого рівнів. Відмінність у межах циклу

полягає лише в кількості кредитів, що плануються на написання роботи, а також глибиною дослідження провідної галузі.

Особлива увага у шведських університетах приділяється написанню дипломного проекту. Основними вимогами до нього є наукова вірогідність, лаконічність, актуальність, а також дотримання етики наукових досліджень, що уможливлює розвиток дослідницьких умінь і навичок майбутнього соціального працівника.

Підготовка *дисертації* – це основна вимога до студентів третього циклу навчання, в межах присвоєння кваліфікацій «ліцензіат» і «доктор філософії». Вона визначається як незалежне дослідження, спрямоване на наукове обґрунтування і вирішення актуальної проблеми у соціальній сфері [115].

Студент, кваліфікаційна праця якого відповідає вимогам, необхідним для присвоєння кваліфікації має право на отримання сертифікату (на особисту вимогу чи у разі необхідності).

Отже, система професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції повною мірою забезпечує реалізацію освітньої, соціальної та інтеграційної політики шведського уряду, що узгоджується комплексом соціальних і дидактичних вимог, єдністю підходів до організації соціальної освіти та змісту навчання. Водночас цей аспект потребує детального вивчення у контексті аналізу навчальних програм з підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в університетах Швеції.

Професійна підготовка соціальних працівників здійснюється згідно з міжнародними і національними освітніми програмами у 8 університетах Швеції, з-поміж яких: 7 – бакалаврських, 9 – магістерських (6 національних, 3 міжнародних), 3 – докторських. Усі навчальні програми першого і другого циклу повинні бути запропоновані у формі курсів. Курси можуть об'єднуватись і створювати навчальні програми. Згідно з розділом 6 «Курси і освітні програми» Постанови «Про вищу освіту» обсяг курсу або освітньої програми зумовлюється кредитами. Навчання за очною формою передбачає нормальний академічний рік у межах 40 тижнів, що відповідає 60 кредитам, де один тиждень навчання дорівнює 1,5 кредитам ECTS [115].

Вивчення показало, що кількість кредитів визначається окремо для кожного курсу, залежно від необхідної тривалості дослідження для досягнення поставлених цілей. Курси поділяються на модулі і тривають від 5 до 30 тижнів. Кредитну систему Швеції можна порівняти з європейською системою перекладу і накопичення кредитів ECTS, що пояснюється входженням шведської системи освіти до Болонського процесу з 1999 року та поетапним реформуванням вищої освіти, що остаточно завершилося у 2007 році.

Освітні програми першого циклу

Освітні програми першого циклу передбачають академічну кваліфікацію у галузі соціальної роботи із здобуттям професійного ступеня та кваліфікації «бакалавр наук у галузі соціальної роботи і не передбачають набуття вузькопрофільної спеціалізації «соціальна робота з мігрантами». Однак вони базуються на предметній галузі соціальної роботи, що дає можливість студентам здобути знання про соціальні процеси та проблеми; соціальну наукову теорію і практичні заходи соціальної роботи; основи законодавства, що належать до соціальної роботи, соціальної політики. Програми для соціальних працівників спрямовані на оволодіння навичками, необхідними для вивчення та аналізу соціальних потреб і здійснення соціальної роботи з різними представниками соціальних груп, і мігрантами зокрема, а також для продукування знань, через проведення наукових досліджень. Програми підготовки бакалаврів мають спільну мету, що полягає у формуванні їхньої готовності до самостійної професійної діяльності у галузі соціального захисту осіб, груп та суспільства загалом, в умовах полікультурності [15, с. 59 – 62].

Зміст програми навчання першого циклу для соціальних працівників, що орієнтовані на роботу з мігрантами, спрямований на забезпечення підготовки студентів до здійснення соціальної роботи; виконання практичних заходів відповідно до чинного законодавства у межах практичної підготовки, що відносяться до соціальної роботи, соціальної політики та етичних питань, пов'язаних із соціальною роботою як професією.

Навчання за спеціальністю «соціальна робота» в університетах Швеції передбачає очне відвідування з елементами дистанційного

навчання. Курси, що входять до програм викладаються переважно шведською мовою, але деякі з них можуть читатися якоюсь із скандинавських або англійською мовами.

Тривалість навчання і кількість кредитів є однаковою для всіх освітніх програм, згідно з якими здійснюється підготовка соціальних працівників в університетах Швеції. Усі освітні програми, що передбачають присвоєння професійної кваліфікації розраховані на 210 кредитів ECTS, однак, навчання можна завершити, отримавши 180 кредитів ECTS, якщо студент має намір продовжувати освіту на наступних циклах. Програма розрахована на 7 семестрів, з яких 6 семестрів (180 кредитів ECTS) складаються з курсів першого циклу, а 7-й семестр – з курсів другого циклу навчання, що можуть бути перезараховані студенту, за умови, що він продовжуватиме навчання.

Проаналізуємо структуру підготовки соціальних працівників в університетах Швеції на першому циклі навчання на основі вивчення навчальних програм Карлстадського [98], Лундського [99], Стокгольмського [118], Гетенбургського [100] університетів і університетів Умео [101] й Евле [112].

Результати аналізу освітніх програм цих університетів засвідчили, що вони стандартизовані (рис. 1.2.2), і включають такі компоненти як вивчення обов'язкових курсів у межах 1-4 семестрів (по 30 кредитів на кожен семестр), практичну (польову підготовку) у п'ятому семестрі (30 кредитів). 6-й семестр спрямований на підготовку студентів до написання незалежного дипломного проекту (15 кредитів ECTS), і безпосереднє, його написання (15 кредитів ECTS). Відповідно до розділу 6 «Загальні принципи, що застосовуються до дослідження», розділу 1 «Загальні положення» Закону Швеції «Про вищу освіту», теми можуть обиратися самостійно, залежно від наукового і практичного інтересу студента [114].

7-й семестр спрямовується на вивчення обов'язкових і факультативних курсів, кількість яких не може бути меншою ніж 15 кредитів ECTS. Факультативні курси можуть бути обрані студентом залежно від галузі спеціалізації, з переліку курсів, що викладаються в закладах освіти, де здійснюється навчання або в інших університетах Швеції. Кількість кредитів, що відводяться на вивчення

факультативних курсів упродовж останнього семестру може бути розподілено на розсуд університету, що здійснює підготовку.

Розподіл кредитів у межах змісту програми можна згрупувати таким чином:

- 165 кредитів ECTS – курси у галузі соціальної роботи (обов'язкові, факультативні);
- 30 кредитів ECTS – навчальна (польова) практика;
- 15 кредитів ECTS – дипломний незалежний проект.

Усі програми першого циклу передбачають оволодіння студентами знаннями і розуміння того, що собою являють клас, етнічна приналежність, стать, вік, функціональні здібності, сексуальна орієнтація, гендерна ідентичність, релігійні чи інші переконання, що впливають на дотримання рівних прав, рівного ставлення і недопущення дискримінації. Тобто, формуються загальні уявлення майбутнього соціального працівника, націленого на роботу з мігрантами, про цю категорію населення та особливостей надання допомоги. З урахуванням цієї вимоги розробляються навчальні плани, що охоплюють курси, які відображають загальний зміст програми.



Рис. 1.2.2. Загальна структура програм підготовки соціальних працівників в університетах Швеції на першому циклі навчання

Серед обов'язкових курсів, запропонованих університетами, є лише ті, що повною мірою враховують зміст майбутньої діяльності соціального працівника.

Відповідно до положень освітніх програм Карлштадського, Лундського і Стокгольмського університетів та університетів у містах Умео й Евле можна дійти висновку, що головними змістовими

компонентами всіх освітніх програм для соціальних працівників є вивчення основних положень міжнародної і національної соціальної політики, усвідомлення ними соціальної роботи як професії, науки і навчальної діяльності у різних аспектах: законодавчому, особистісному, соціальному і професійному, підготовки до наукової діяльності і проведення досліджень (рис. 1.2.3).

Серед обов'язкових курсів важливого значення набуває наскрізна дисципліна «Особистісний та професійний розвиток», у межах якого студенти вчаться діяти на основі етичних принципів, задекларованих Етичним Кодексом для соціальних працівників Міжнародною Федерацією Соціальних працівників. Вивчення курсу спрямоване на розвиток професійної самоідентичності, через рефлексію та формування професійної самосвідомості через саморозвиток і самовдосконалення.



Рис. 1.2.3. Змістові компоненти навчальних програм підготовки соціальних працівників першого циклу в університетах Швеції.

Факультативні курси спрямовані на вивчення вузькоспеціалізованих проблем різних категорій клієнтів, зокрема мігрантів і оприлюднення отриманих знань у певній галузі соціальної роботи. Дані курси вивчаються поза межами програми, але студенти повинні обрати щонайменше 2 курси на вибір для підвищення професійної кваліфікації.

Окрім обов'язкових і факультативних курсів, важливим компонентом усіх програм є написання незалежного дипломного проекту за обраною проблематикою. Незалежний дипломний проект є основною вимогою до присудження студенту наукового ступеня бакалавр наук у галузі соціальної роботи. Метою дипломного проекту є створення студентом незалежного дослідження, що характеризується науковим стилем написання та інноваційною ідеєю, спрямованої на вирішення конкретної проблеми соціальної групи або особи.

Тематика дипломних досліджень обирається студентом і його науковим керівником, виходячи із власних професійних інтересів. Зазвичай, основними проблемами дослідження шведських студентів є соціальний захист, соціальна робота з мігрантами і членами їх сімей, біженцями, маргіналізованими особами, безробітними тощо. Важливим аспектом підготовки дипломного проекту є особиста відповідальність студента за дотримання етичних норм у процесі спілкування з клієнтами і дотримання принципу конфіденційності. Написання дипломної роботи сприяє формуванню відповідальності, наукової вірогідності, професійної етики і розвиває навички наукового оформлення власних результатів у вигляді звітів, планів, рекомендацій у контексті співпраці соціального працівника і клієнта.

Одним із важливих компонентів освітньої програми є практична підготовка майбутніх соціальних працівників. Вона включена у навчальний план і заздалегідь запланована університетом через співпрацю з різними установами соціального призначення. Метою практичної підготовки є розвиток професійних якостей майбутніх фахівців соціальної роботи на основі особистісного ставлення до майбутньої діяльності. Протягом польової практики, студенти отримують практичні знання та досвід у галузі соціальної роботи, що дозволяє інтегрувати практичні та теоретичні знання, вдосконалювати навички застосування етичних принципів роботи в межах співпраці з клієнтами та професійними групами. Курс практичної підготовки дає можливість студентам розвивати професійну ідентичність, знання і культуру у галузі соціальної роботи.

Таким чином, аналіз навчальних програм і курсів першого циклу університетів Швеції, що пропонують вивчати соціальну роботу, дає змогу виявити, що акцент у них зроблено на підготовці до загальної практики з різними категоріями населення, зокрема мігрантами, у полікультурному контексті. Аналіз літературних і документальних джерел показав, що полікультурність у Швеції – це особлива форма інтегративної й асимілятивної ідеології держави спрямована на збереження і розвиток в окремо взятій країні і в світі в цілому культурних відмінностей [27]. Освітні програми першого циклу дають змогу з'ясувати корені проблеми та шляхи вирішення, спрямовані на надання допомоги мігрантам, розвиток культурносензитивних послуг, організацію спільнот і пряме надання послуг інвалідам, сім'ям, що відносяться до категорії мігранти.

Освітні програми другого циклу.

Освітні програми другого циклу, за якими здійснюється підготовка соціальних працівників, спрямовані на здобуття просунутого рівня в соціальній роботі. У межах магістерських програм навчання в галузі соціальної роботи спрямоване на проведення незалежних наукових досліджень та аналізу, з метою поглиблення знань про соціальну роботу та соціальні проблеми на індивідуальному, груповому, суспільному, місцевому і глобальному рівнях.

В університетах Швеції за магістерськими програмами здійснюють підготовку випускників до діяльності в обраній спеціалізації. Відповідно до освітніх програм, студенти обирають сферу професійних інтересів через вибір освітньої програми, провідна мета якої стосується бажаної сфери спеціалізації, й факультативних курсів, що передбачені факультетом (департаментом) соціальної роботи вищого навчального закладу, що здійснює підготовку.

Програми другого циклу, як і програми першого, можуть бути національними і міжнародними, впроваджені Шведськими закладами вищої освіти або міжнародними освітніми програми, такими як Еразмус Мундус. Залежно від типу програми, навчання може

здійснюватися шведською (у межах національних програм) і англійською (у межах міжнародних програм) мовами.

Станом на березень 2019 року у Швеції діють 9 програм підготовки магістрів у галузі соціальної роботи, з них 6 – національних, 3 – міжнародних. Сім навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» готують соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення у полікультурному суспільстві, 2 програми – вузькоспеціалізовані і передбачають підготовку фахівців соціальної сфери до роботи з клієнтами різної етнічної приналежності й мігрантів різних категорій.

Усі освітні програми магістерського рівня в межах підготовки соціальних працівників розраховані на 120 кредитів (два роки навчання). Однак, студенти мають можливість завершити навчання після одного року навчання. Професійні кваліфікації присуджуються на основі завершення ними програми навчання і мають стандартизовану назву, що прописана у Додатку 2 «Перелік кваліфікацій» Постанови «Про вищу освіту»: Магістр наук у галузі соціальної роботи (60 кредитів ECTS); Магістр наук у галузі соціальної роботи (120 кредитів ECTS) [114, 115].

Освітні програми, що пропонуються шведськими університетами на здобуття кваліфікації «Магістр наук у галузі соціальної роботи» є стандартизованими і мають однакову структуру навчання, розподіл кредитів за провідними галузями діяльності. Проаналізувавши систематизовані результати вивчення національних навчальних програм і планів Карлстадського [84], Гетенбурзького [102] університетів, університетів Евле [85], Умео [111] і Маларден [87], ми дійшли висновку, що структура програм навчання магістрів за спеціальністю «соціальна робота» складається з обов'язкових (37, 5 кредитів ECTS) і факультативних (52, 5 кредитів ECTS) курсів, які охоплюють практичну підготовку або навчання за кордоном, і написання незалежного проекту (магістерської роботи) (30 кредитів ECTS), (рис. 1.2.4). Частка факультативних курсів є більшою, що пояснюється необхідністю вибору галузі професійної спеціалізації, обрання якої здійснюється індивідуально, у процесі вивчення обов'язкових курсів.

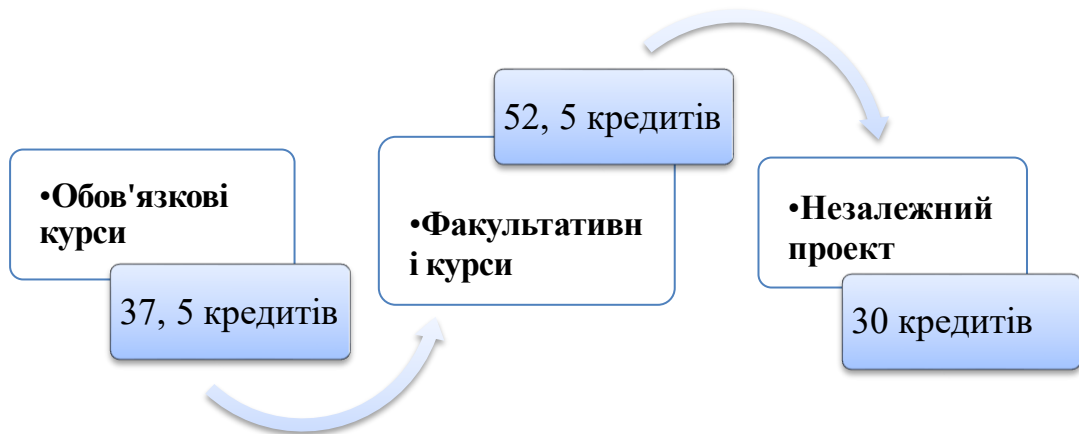


Рис. 1.2.4. Загальна структура програм підготовки соціальних працівників в університетах Швеції на другому циклі навчання

Особливої уваги заслуговують міжнародні магістерські програми, засновані спільно з іншими університетами, у рамках всесвітніх освітніх програм, метою яких є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі.

У Швеції, існує дві міжнародні програми підготовки магістрів у галузі соціальної роботи – це програми Стокгольмського університету «Соціальна політика і соціальна робота» [76] і Гетенбургського університету «Соціальна робота: спеціалізація сім'я і діти» [83]. Особливість даних програм полягає в тому, що підготовка фахівців здійснюється у межах 120 кредитів, без права завершити програму достроково (60 кредитів). Однак, ці програми спрямовані на підготовку соціальних працівників до роботи у міжнародному і мультикультурному контексті.

Цінним досвідом, на нашу думку, є магістерські програми, що здійснюють підготовку соціальних працівників безпосередньо до роботи з мігрантами. У Швеції функціонує 2 освітні програми другого рівня «Магістерська програма у галузі етнічних і міграційних досліджень» на базі Лінчепінзького університету (*Linköpings Universitet, LiU*) й університету Мальмо (*Malmö Universitet*) [86, 88].

Змістом програм є поглиблення знань, що стосуються питань етнічності і міграції, аналіз причин, наслідків і динаміки міжнародних відносин, вивчення основних стратегій втручання і допомоги

мігрантам різних категорій на всіх рівнях втручання державних і недержавних інституцій.

Структура магістерських програм, що мають спеціалізацію «Етнісність і міграція» відрізняється від освітніх програм спрямування «Соціальна робота». Вони мають більшу частину обов'язкових предметів, що пояснюється вузькою спеціалізацією і відсутністю можливості вибору конкретної категорії клієнтів соціальної роботи.

Відповідно до матеріалів, представлених у таблиці 1.2.5, необхідно зазначити, що програма навчання магістрів спеціальності «Етнісність і міграція» складається з обов'язкових (75 / 60 кредитів ECTS) і факультативних (15 / 30 кредитів ECTS) курсів, з можливістю вибору академічного навчання з. Зміст програм другого циклу «Етнісність і міграція» конкретизовано у навчальних планах Лінчепінзького університету й університету Мальме і систематизовано у таблиці 1.2.6 [86, 88].

Таблиця 1.2.5

**Структура програм другого циклу спеціальності
«Етнісність і міграція»**

Лінчепінзький університет	Університет Мальме
<u>1-й рік навчання:</u> 1-й семестр – обов'язкові курси (по 7, 5 кредитів); 2-й семестр – обов'язкові курси (по 7, 5 кредитів); <u>2-й рік навчання:</u> 3-й семестр – 2 обов'язкові курси (по 7, 5 кредитів), факультативні курси / виробнича практика (15 кредитів); або стажування закордоном (30 кредитів); 4-й семестр – дипломний незалежний проект (30 кредитів). • Обов'язкові курси (75 кредитів); • Елективні курси / виробнича практика (15 кредитів); або стажування закордоном (30 кредитів); • Написання магістерської роботи (30 кредитів).	<u>1-й рік навчання:</u> 1-й семестр – обов'язкові курси (по 15 кредитів); 2-й семестр – обов'язкові курси (по 15 кредитів); <u>2-й рік навчання:</u> 3-й семестр – факультативні курси (30 кредитів); 4-й семестр – дипломний незалежний проект (30 кредитів). • Обов'язкові курси (60 кредитів); • Елективні курси (30 кредитів); Написання магістерської роботи (30 кредитів).

Навчальні дисципліни, заплановані навчальним навантаженням у магістерських програмах підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, спрямовані на вивчення широкого кола питань, пов'язаних з роботою соціального працівника у полікультурному суспільстві з різними категоріями мігрантів.

Таблиця 1.2.6

Зміст програм другого циклу «Етнічність і міграція»

Лінчепінгський університет	Університет Мальме
Історичні аспекти розвитку етнічності і міграції (7, 5 кредитів); Міждисциплінарні міграційні поняття – кордони, гендер, сексуальна орієнтація (7, 5 кредитів); Світова структура пост-колоніальної епохи (7,5 кредитів); Соціальний клас, трудова міграція і глобалізація (7,5 кредитів); Методологія етнічних і міграційних досліджень (7,5 кредитів); Раса, етнічна приналежність і міграція у культурній перспективі (7,5 кредитів); Міграція і політика надання притулку в Європейському Союзі (7,5 кредитів); Критичний аспект етнічних і міграційних досліджень (7,5 кредитів); Міграція, здоров'я і догляд (7,5 кредитів); Інклюзія, громадянство і соціальне відчуження (7,5 кредитів); Факультативні курси (15 кредитів) + виробнича практика (15 кредитів); або стажування (30 кредитів); Дипломний незалежний проект (30 кредитів).	Міжнародна міграція, інклюзія і соціальне відчуження (15 кредитів); Особистість і етнічна приналежність в глобальному співтоваристві (15 кредитів); Теорія та методи наукових досліджень (15 кредитів); Міграція і громадянство (15 кредитів); Факультативні курси (30 кредитів) Дипломний незалежний проект (30 кредитів).

Особливу увагу розробники програм звертають на вивчення історичних і сучасних передумов і наслідків міграції, аналіз особливостей роботи фахівців з різними категоріями мігрантів, що належать до різних етносів, культури, соціального статусу, гендеру і сексуальної орієнтації і конкретизують у курсах (наприклад,

«Міжнародна міграція, інклюзія і соціальне відчуження» (15 кредитів ECTS), «Міграція і політика надання притулку у Європейському Союзі» (7,5 кредитів ECTS), «Міграція, здоров'я і догляд» (7,5 кредитів ECTS), «Особистість і етнічна приналежність в глобальному співтоваристві» (15 кредитів ECTS), «Соціальний клас, трудова міграція і глобалізація» (7,5 кредитів ECTS), «Раса, етнічна приналежність і міграція у культурній перспективі» (7,5 кредитів ECTS) [86, 88]. У контексті вимог Болонського процесу, безперечною перевагою цих програм є заплановане стажування, що сприяє узагальненню і систематизації здобутих знань, набутого досвіду у галузі організації теоретичної і практичної складової соціальної роботи в інших містах Швеції, або інших країнах; розширенні кола професійних і наукових знайомств, необхідних для роботи.

Поряд з теоретичною підготовкою, що здійснюється під час вивчення обов'язкових і факультативних курсів, польової практики, запланованої освітньою програмою, спільним і важливим компонентом для усіх національних і міжнародних освітніх програм є написання самостійного дипломного проекту (магістерської роботи) в межах 15 або 30 кредитів, залежно від кваліфікації. Головна мета написання магістерської роботи – навчитися самостійно і критично планувати і організовувати передові дослідження в галузі соціальної роботи та прав людини. Написання наукової роботи передбачає можливість самостійного вибору студентом теми та методів наукового дослідження у галузі соціальної роботи. Під час здійснення дослідження обраної теми студент повинен проаналізувати емпіричні дані, представити результати у вигляді письмового звіту. Для здобуття ступеня магістра студент мусить документально оформити та захистити власне дослідження на заключному семінарі. Дипломний проект має особливу вагу для присвоєння кваліфікації і ставить обов'язкову вимогу перед студентами другого циклу навчання – успішне завершення курсу «Теорія і методи наукових досліджень».

Отже, у Швеції функціонує три групи програм підготовки соціальних працівників на другому циклі навчання. До першої належать національні програми загального спрямування. Вони мають однакову структуру, розподіл кредитів між навчальними блоками.

Зміст курсів охоплює поглиблене вивчення особливостей організації соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, зокрема мігрантами. Основна відмінність полягає у назві дисциплін і розподілі кредитів між ними.

Друга група представлена міжнародними програмами, особливістю яких є упорядкована структура навчання, без можливості його припинення після завершення 60 кредитів ECTS, а також самостійного вибору факультативних курсів. Міжнародні магістерські програми спеціалізуються на підготовці соціальних працівників до роботи у контексті дотримання прав різних категорій мігрантів у системі соціального захисту, та роботи з сім'ями і дітьми з категорії мігрантів.

До третьої групи віднесемо магістерські програми, спрямовані на безпосередню підготовку соціальних працівників до роботи з мігрантами. Вони мають різну структуру навчання і розподіл кредитів за блоками. Це пояснюється тим, що у Швеції університети мають високий ступінь автономії, і можуть на власний розсуд розподіляти кредити на вивчення курсів. Відмінною рисою цих програм є заплановане у межах встановленої кількості кредитів стажування у будь-якому університеті Швеції або іншої країни. Такий підхід до організації професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами сприяє індивідуалізації і диференціації навчання, що передбачає вільний вибір студентом цікавої для нього сфери спеціалізації у галузі соціальної роботи.

Освітні програми третього циклу.

Навчальні програми підготовки соціальних працівників третього циклу навчання в університетах Швеції спрямовані на набуття студентами фундаментальних знань у галузі соціальної роботи і підготовку незалежних критичних дослідників, які на високому рівні володіють теоретичними знаннями, методологічними і практичними навичками для здійснення наукового дослідження у галузі соціальних наук з проблем міграції та особливостей здійснення соціальної роботи з різними категоріями мігрантів.

Програми третього циклу передбачають навчання у межах 240 кредитів ECTS, що прирівнюється до чотирьох років навчання.

Водночас, існує можливість здобути проміжний ступінь по завершенню 120 кредитів ECTS (2 роки навчання) і за умови виконання вимог, зазначених у Постанові «Про вищу освіту» [115].

Освітні програми третього циклу університетів Швеції можуть надавати два ступені загальної кваліфікації:

- ліцензіат (Licentiatexamen) (120 кредитів ECTS);
- доктор філософії (PhD) (Doktorsexamen) (240 кредитів ECTS).

Ступінь ліцензіата присвоюється після завершення студентом освітньої програми третього циклу, сукупність якої не може становити менше, ніж 120 кредитів ECTS, або після того, як студент третього циклу завершить частину навчання (120 кредитів ECTS). Ступінь доктора присвоюється після завершення студентом навчальної програми, який одержав не менше 240 кредитів ECTS. Основною відмінністю у наданні цих ступенів є різні кваліфікаційні вимоги до ліцензіата та доктора філософії у галузі соціальної роботи, визначені у Додатку «Кваліфікаційні характеристики» Постанови «Про вищу освіту», а також професійне спрямування здобувачів у напрямках дослідник практичного спрямування, орієнтованого на практичну соціальну роботу, що супроводжується проведенням досліджень у галузі етнічності і міграції, і дослідник-науковець орієнтується на викладацьку роботу в університетах. [115].

Закон Швеції «Про вищу освіту» (2013:1117) і Постанова «Про вищу освіту» (2014:1096) суворо регламентують діяльність закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку на третьому циклі навчання, а також вимоги до вступників і випускників спеціальності «соціальна робота» [114, 115].

У Швеції, підготовку соціальних працівників на третьому циклі здійснюють лише три університети – Гетенбургський [68], Лундський [69], і Лінчепінзький [103] університети. Це пояснюється високою складністю отримання акредитації та сертифікації навчальних програм, жорсткими вимогами до закладу вищої освіти, абітурієнтів і випускників.

Освітні наукові програми Лундського і Гетенбургського університетів передбачають підготовку дослідників у галузі соціальної роботи з фокусом на конкретну проблему. Навчальна програма

Лінчепінзького університету спрямована на здобуття студентом навичок працювати та досліджувати проблеми пов'язані з етнічністю і міграцією, що у контексті нашої наукової розвідки мають, на нашу думку, велику практичну цінність.

Освітні програми третього циклу передбачають різну структуру навчання і розподіл кредитів в межах основних напрямів діяльності студента.

Навчання студентів проводиться за індивідуальним планом, що розробляється на основі освітньої програми студентом-дослідником і керівником на початку навчання. Він переглядається один раз на рік. Навчальний план розробляється у відповідності зі структурою навчання кожного студента.

Відповідно до вимог, на кожного студента-дослідника призначається два компетентних керівника, які по-перше повинні мати кваліфікацію лектора університету, де здійснюється навчання, а по-друге, володіти сертифікатом керівника.

Навчання на третьому циклі, відповідно до навчальних програм складається з двох компонентів – вивчення обов'язкового блоку курсів і написання академічного тезису.

Аналіз освітніх програм дав змогу виявити, що структура підготовки студентів третього циклу спеціальності «соціальна робота» складається з вивчення спеціалізованих курсів і написання академічних тез.

Блок обов'язкових курсів кожен університет розробляє самостійно з урахуванням основних міжнародних і національних вимог побудови освітніх програм і кваліфікаційної характеристики майбутнього соціального працівника. Курси третього циклу програми «Соціальна робота» мають два основні напрями:

- наукову теорію і методи дослідження, включаючи етику досліджень (якісні та кількісні методи є складовими методів дослідження);

- положення теорії соціальних і психологічних наук, що стосуються соціальної роботи.

- Кожен університет, відповідно до покладених на нього повноважень, може самостійно встановлювати кількість кредитів для

певної дисципліни. Основною вимогою є їх однакова сукупна кількість.

Цінним досвідом, на нашу думку є освітня програма третього циклу «Етнічність і міграція» Лінчепінзького університету, яка безпосередньо спрямована на підготовку дослідників-соціальних працівників, які цікавляться проблемами полікультурного контексту і планують досліджувати різні аспекти соціальної політики, соціального захисту, соціальної роботи з представниками етнічних спільнот і різними категоріями мігрантів. Важливою умовою для аспірантів, які викладають в університетах і коледжах є завершення курсів з педагогіки вищої освіти. Ці кредити можуть бути зараховані у рамках курсів за вибором [86].

Освітня програма Лінчепінгського університету складається з трьох блоків. До першого блоку відносяться курси обов'язкового циклу у межах 45 кредитів. Вони передбачають вивчення теоретичного аспекту проблем етнічності і міграції, а також основних методів дослідження обраної проблематики. Другий блок складається з факультативних курсів і курсів індивідуальної спеціалізації (для аспірантів, хто бажає отримати ступінь PhD), або лише з курсу індивідуальної спеціалізації (для аспірантів, хто бажає отримати ступінь «Ліцензіат»). Мета курсів полягає у конкретизації категорії мігрантів, проблеми яких бажає досліджувати майбутній науковець-практик у соціальній сфері [86].

На основі представлених результатів, необхідно зауважити на тому, що основним компонентом кожної докторської програми є написання академічного тезису (кандидатської дисертації), що визнається головним результатом завершення програми навчання.

Відповідно до аналізу змісту навчальних планів, дисертація визначається як комплексне наукове дослідження, що може бути подане як: цілісна друкована продукція (монографія дисертації); певна сукупність наукових статей з анотаціями (збірник тез). [115].

Заклади вищої освіти прописують у освітніх програмах додаткові компоненти, що мають вагу при захисті дисертації. Серед них необхідно виокремити: **участь** у семінарах з науково-дослідної діяльності кафедри або відділу, до якого прикріплені; участь у

міжнародних конференціях; презентувати доповіді з теоретичних і методологічних питань власного проекту; систематичні звіти про виконану роботу.

Процес затвердження теми відбувається виключно виходячи із професійних уподобань студента і ступеня наукової зацікавленості у описі і рішення конкретної соціальної проблеми, за погодженням керівників.

Відповідно до представленого звіту Анни Нельсон, викладача факультету соціальної роботи Гетенбургського університету, провідними темами дослідження є: робота – сім'я / рівний баланс; гендерна рівність; імміграція; дитяча бідність – зростаючі розбіжності; освіта; діти: позиції, права і участь; сегрегація і виключення [94].

Аналіз літературних і документальних джерел показав, що підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами на третьому циклі навчання у Швеції є актуальним напрямом освіти у галузі соціальної роботи. Вона спрямована на формування у майбутнього фахівця соціальної сфери дослідницьких знань, умінь і навичок, які мають бути спрямовані на вирішення конкретних проблем, пов'язаних з міграцією і міграційними процесами. Актуальність підготовки фахівців до роботи з мігрантами зумовлена соціальною, міграційною, інтеграційною політикою Швеції, що реалізовується у контексті інтеграційних і глобалізаційних процесів і спрямована на створення гармонійного полікультурного суспільства, у якому є місце кожній особистості незалежно від культурної, гендерної, расової й етнічної приналежності.

Отже, аналіз змісту освітніх програм підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами на трьох циклах навчання дав змогу виявити основні особливості організації освітнього процесу майбутніх соціальних працівників в університетах Швеції:

- різнорівневий характер професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами передбачає професійну підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра і доктора соціальної роботи;

- завершеність кожного з рівнів освіти, що передбачає диференціацію кваліфікаційних вимог і професійної спрямованості студента;
- спрямованість освітніх програм на підготовку соціальних працівників до роботи з мігрантами у полікультурному контексті;
- наявність міжнародних і національних освітніх програм підготовки соціальних працівників, згідно з якими формуються необхідні компетенції для роботи з мігрантами;
- вибір професійної спеціалізації зумовлюється інтересами студентів та формується під час практичної підготовки на першому циклі навчання та закріплюється під час вивчення факультативних дисциплін і практичної підготовки на другому циклі;
- розвинене соціальне партнерство університетів Швеції із державними і недержавними установами, що мають у своєму штаті кваліфікованих соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами, що сприяє практико-орієнтованій підготовці та розширює можливості працевлаштування студентів після присудження освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- можливість вибору магістрами напрямку професійної підготовки: професійного, що дає можливість отримати диплом магістра-практика (магістр одного року навчання); дослідницького, що передбачає отримання диплома магістра-науковця з соціальної роботи у галузі етнічних і міграційних досліджень;
- професійна підготовка докторів з соціальної роботи здійснюється за одним із таких типів освітньо-кваліфікаційних рівнів: професійний, з дипломом – «ліцензіат» (науковець-практик); науковий з наданням кваліфікації «доктор філософії у сфері соціальної роботи» (науковець-дослідник).

Систематизація та аналіз матеріалів дослідження дав можливість виокремити основні особливості змісту підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, серед яких системність, міждисциплінарність, полікультурна спрямованість, компетентнісна орієнтованість, диверсифікація навчальних планів і програм, наступність, єдність теоретичного і практичного компонентів, практична, дослідницька й етична спрямованість, гнучкість.

Форми, методи навчання і система оцінювання знань. У навчальній практиці ефективно діє студентоцентроване навчання, творча взаємодія викладачів і студентів, що здійснюється під час виконання навчальних, творчих і дослідницьких завдань. Навчання відбувається в атмосфері гуманності, самостійності, активності, індивідуалізації, поєднанні групових і індивідуальних форм роботи. Особливістю шведської системи підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами є його практична направленість, що проявляється в оптимальному поєднанні теоретичних і практичних завдань, що знаходять своє відображення у розв'язанні життєвих проблемних ситуацій, складанні кейсів і планів роботи з різними категоріями мігрантів.

Дослідженням встановлено, що у взаємодії зі змістом навчання реалізуються питання технологізації освіти, що зреалізуються викладачами під час використання різноманітних форм навчання. Зазвичай, форми, що використовуються педагогічним складом під час підготовки соціальних працівників спрямовані на стимулювання студентів до пошуку самостійної інформації. У залежності від типу інформації і цілей навчання, викладачі можуть використовувати: лекції; семінарські заняття; дистанційну роботу; групову та індивідуальну роботу, а також сучасні їх модифікації. Під час навчання соціальних працівників широко застосовуються електронні засоби навчання і комунікації. До них можна віднести «smart-технології», «мережеву модель» навчання, дистанційну освіту, що передбачає різні програми, курси, семінари і консультації в онлайн-режимі. Важливим є використання інтеркультурної технології, яка реалізується у двох аспектах. Суть першого полягає у тому, що група студентів спеціальності «соціальна робота» є полікультурною. Тобто вона може складатися із представників різних культур, що проживають у Швеції або студентів-іноземців з інших країн. Прикладом реалізації інтеркультурної технології навчання є створення міжнародних програм підготовки для соціальних працівників. Другий аспект застосування цієї технології реалізується під час міжнародних стажувань студентів передбаченими навчальними програмами, зокрема під час підготовки соціальних

працівників до роботи з мігрантами за програмами другого рівня «Магістерська програма у галузі етнічних і міграційних досліджень» [86] на базі Лінчепінзького університету (*Linköpings Universitet, LiU*) та «Магістерська програма: міжнародна міграція та полікультурність» [88], що пропонується університетом Мальме (*Malmö Universitet*).

Організація навчання у межах цієї технології сприяє розвитку толерантності, сенситивності та емпатійності, що є важливими особистими якостями майбутнього соціального працівника, компетентного у роботі з мігрантами. Водночас, студенти навчаються налагоджувати контакти з представниками різних культур; визначати особливості, притаманні різним категоріям мігрантів; орієнтуватися у потребах і проблемах, з якими стикаються мігранти та представники різних культур; розвивати мережу своїх професійних міжнародних контактів.

Отже, змістовий компонент професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами охоплює чотири блоки: обов'язкові й факультативні курси, практичну підготовку, написання самостійного дипломного проекту (дисертації), які передбачають підготовку компетентного соціального працівника. Обов'язковий блок передбачає вивчення основних положень міжнародної і національної соціальної політики, представлення соціальної роботи як професії, науки і навчальної діяльності у різних аспектах: законодавчому, особистісному, професійному і соціальному; підготовка до наукової діяльності і проведення досліджень; факультативний блок сприяє забезпеченню спеціалізованої підготовки соціальних працівників до роботи з конкретною категорією мігрантів у процесі вивчення дисциплін за вибором; практична підготовка допомагає студентам поглибити теоретичні знання та оволодіти практичними навичками роботи з різними категоріями мігрантів; підготовка незалежного дипломного проекту (дисертації) є основною вимогою до присвоєння кваліфікаційних ступенів на усіх трьох циклах навчання і передбачає формування дослідницької компетентності.

Характерними особливостями шведської системи підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами є врахування у змісті освіти соціальної, міграційної й інтеграційної політики держави;

розвиток міжнародної співпраці з професійними організаціями у сфері соціальної роботи; врахування світових тенденцій у розвитку соціальної сфери і відповідно у професійній підготовці фахівців; створення освітніх, професійних, дослідницьких організацій і професійних спілок у галузі соціальної роботи і захисту мігрантів; міжнародна і національна мережа партнерської взаємодії соціальних інститутів різних рівнів; полікультурний принцип побудови соціальної роботи з різними категоріями мігрантів; поліаспектність і комплексність освітніх програм професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

5.3 **Можливості використання конструктивних ідей шведського досвіду в удосконаленні сучасної системи підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в Україні.**

Підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами є важливою умовою вдосконалення соціальної сфери. Закономірно, що її ефективність і розвиток у контексті міжнародних освітніх вимог багато в чому залежить від кількісних і якісних показників, які характеризують компоненти цієї системи.

Основними чинниками, що зумовлюють необхідність посилення уваги до підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в Україні, відносимо зростання кількості осіб, що здійснюють трудову або освітню міграцію; тимчасову окупацію частини території суверенної держави України внаслідок збройної агресії Російської Федерації, що спричиняє появу таких категорій мігрантів, як біженці, переселенці і внутрішньо переміщені особи. Водночас, зазначимо, що глобальною проблемою глобалізованого світу є старіння населення, вирішення якої, як доводять світові вчені, можливе за рахунок правильного перерозподілу міграційних потоків.

Як показало наше вивчення, в Україні соціальна робота з мігрантами й підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з цією категорією є недостатньою, що спонукає до творчого використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду Скандинавських країн з метою втілення інноваційних ідей політичного, соціального й освітнього спрямування. Це потребує теоретичного обґрунтування і

прийняття на державному рівні концепції міграційної політики, оновлення законодавчого забезпечення у галузі соціальної роботи, яка б спрямовувалась на усі проблемні категорії клієнтів, зокрема мігрантів. Особливу увагу слід приділити дослідженню методології і методиці соціально-педагогічної роботи і соціальної освіти з урахуванням національних, регіональних і місцевих умов вимог [32, с. 214 – 217].

Вивчення інноваційних ідей організації інтеграційної політики для мігрантів, професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції уможливило обґрунтування науково-методичних рекомендацій та пропозицій щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з мігрантами в Україні на відповідних рівнях – законодавчому, структурному, організаційному, змістовому.

I. Законодавчий рівень.

1. *Удосконалення нормативно-правової бази, спрямованої на забезпечення діяльності соціальних працівників, які працюють з мігрантами в Україні*, є необхідним у контексті розроблення і затвердження Закону України «Про соціальну роботу з різними категоріями мігрантів», оскільки ця категорія населення є найменш законодавчо захищеною в Україні, а також потребує уваги держави. Важливим, на нашу думку, є доопрацювання «Державного стандарту соціальної послуги представництва інтересів» та включення до розділу VIII «Зміст соціальної послуги» цього документу положень, щодо переліку заходів, які становлять зміст соціальної послуги для таких категорій мігрантів як «внутрішньо переміщені особи», «репатріанти», «біженці», «трудові мігранти», «нелегальні мігранти».

Законодавче забезпечення соціального захисту та соціальної роботи з різними категоріями мігрантів є основою для підготовки конкурентоспроможних соціальних працівників.

II. Структурний рівень.

1. *Надання реального права автономності закладам вищої освіти*. Автономія закладів вищої освіти є однією з провідних засад Хартії університетів, яку підписали 400 ректорів світових закладів освіти, з-поміж яких і українські. Вона дає змогу мобільно реагувати та

адаптуватися до змін, що відбуваються у суспільстві, а також зберігати національні й університетські традиції та особливості під час підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. Зазначимо, що кожна країна, регіон мають певні особливості, що зумовлюють своєрідність соціальної роботи з цією категорією населення й необхідність їх врахування у підготовці відповідних фахівців для потреб того чи іншого регіону.

2. *Розвиток міжнародного і національного співробітництва у галузі професійної діяльності і освітньої практики з підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами* є важливим стратегічним завданням державної освітньої політики України у контексті розвитку соціального партнерства та забезпечення академічної мобільності. На нашу думку, важливим є розвиток співпраці з міжнародними професійними організаціями у галузі соціальної роботи, такими як Міжнародна федерація соціальних працівників та Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи та стимулювання створення впливових професійних національних організацій у галузі соціальної роботи, якою є, наприклад у Швеції Північна асоціація шкіл соціальної роботи, що опікується питаннями змісту та стандартизації навчальних планів для усіх закладів освіти, що здійснюють підготовку соціальних працівників. Зазначимо, така співпраця дасть можливість розробити регламентовані вимоги до підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами сумірні зі світовими тенденціями та національними особливостями міграційних процесів, професійною і освітньою практикою.

Необхідним, на нашу думку, є сприяння створенню і функціонуванню єдиної мережі професійних організацій, професійних спілок, в які об'єднуються соціальні працівники-практики, викладачі закладів вищої освіти, дослідники наукових установ, студенти і волонтери, основною сферою наукових і практичних інтересів яких має бути дослідження питань міграції, особливостей соціальної роботи та взаємодії з різними категоріями мігрантів. Така співпраця сприятиме обміну кращим досвідом, підвищенню рівня якості освіти, наукових досліджень і практичної діяльності.

З метою розвитку соціального партнерства і академічної мобільності студентів і викладачів закладів вищої освіти доцільним є налагодження співпраці між закладами освіти України і світовими освітніми лідерами з підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, а також розвиток співробітництва університетів з місцевими, регіональними, державними та міжнародними соціальними установами, що безпосередньо працюють з мігрантами, шляхом створення та реалізації спільних проектів і досліджень. Зазначимо, що таким чином ліквідується розрив між університетською та позауніверситетською освітою, розширюються можливості для працевлаштування випускників факультетів соціальної роботи, зростає кількість професійних контактів, що сприятиме обміну досвідом, залученню нових джерел фінансування у дослідницьку та професійну діяльність вітчизняних науковців, соціальних працівників, основною сферою інтересів яких є різні категорії мігрантів, розвитку автономії університетів.

3. *Створення структурних підрозділів, що регламентують професійну підготовку соціальних працівників при центральних і місцевих органах виконавчої влади й органах місцевого самоврядування* шляхом створення спеціального відділу з питань соціальної роботи і соціальної освіти при Міністерстві соціальної політики України, основною метою діяльності якого була б розробка стандартизованої структури підготовки майбутніх соціальних працівників з урахуванням сучасних тенденцій соціальної та міграційної політики, з метою подолання розриву між академічною підготовкою і суспільним запитом підготовки фахівців, здатних працювати у полікультурному середовищі з різними етнічними групами і національними меншинами. Як показало наше вивчення, створення Шведської ради з питань соціальної роботи і соціальної освіти при Міністерстві охорони здоров'я та соціальних справ сприяє утвердженню статусу соціальної роботи і соціального працівника у суспільстві, усуненню розриву між об'єктивною потребою суспільства у підготовці фахівців соціальної сфери, компетентних у роботі з мігрантами і академічною практикою, підвищенню якості надання соціальних послуг мігрантам,

а отже, і зменшенню загрози появи великої кількості проблемних категорій населення, що потребують державної підтримки.

III. Організаційний рівень.

1. *Реформування структури і змісту професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами* є одним із пріоритетних напрямів соціальної й освітньої політики із врахуванням політичної й міграційної ситуації у країні, що спричиняє зростання кількості внутрішніх мігрантів, які потребують кваліфікованої допомоги соціальних працівників. Для забезпечення якісного реформування структури і змісту професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами важливим, на нашу думку, є обґрунтування чітких вимог до закладів освіти, що здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери й затвердження їх на законодавчому рівні, оскільки значною прогалиною вітчизняного освітнього законодавства є недостатнє привернення уваги не тільки до професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, але і до визначення вимог до авторитетності та дослідницької практики закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку відповідних фахівців, як-то у Швеції, де у Положенні «Про вищу освіту» зазначено, що «підготовку соціальних працівників можуть здійснювати університети, які мають відповідну акредитацію, хорошу дослідницьку практику та високий рейтинг у системі вищої освіти Швеції» [115].

Необхідним є визнання завершеності кожного з рівнів професійної освіти, зокрема освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», залежно від бажання студента та його професійного самовизначення. З метою удосконалення структури професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами важливим є створення уніфікованої структури присвоєння кваліфікацій на освітньо-кваліфікаційних рівнях «Бакалавр», «Магістр», «Доктор філософії», розроблення та затвердження кваліфікаційних вимог до них на законодавчому рівні з використанням шведського досвіду регулювання положень з присудження кваліфікацій. Важливе значення має розширення спеціалізацій відповідно до сучасних запитів суспільства на магістерському рівні, а також включення

факультативних курсів на бакалаврському рівні, що мають сприяти успішній підготовці до роботи з мігрантами.

2. *Дослідницька спрямованість навчання* потребує посилення уваги до міграційної тематики наукових студентських дипломних робіт, акцентування на формуванні у студентів критичного мислення, наукової чесності та етичності, забезпечення третього рівня профільної підготовки науково-дослідницьких кадрів у галузі соціальної роботи з кваліфікацією «Доктор філософії у галузі соціальної роботи», як світової практики, що існує у розвинених країнах світу, зокрема у Швеції.

3. *Запровадження формальної і неформальної підготовки соціальних працівників у системі освіти дорослих* шляхом створення розгалуженої мережі навчальних центрів для співробітників і волонтерів державних і недержавних організацій, які працюють з мігрантами в Україні. Налагодження позауніверситетської освіти для соціальних працівників, які працюють з мігрантами є важливою умовою розбудови демократії і вільного соціально здорового суспільства, що сприятиме розвитку людського потенціалу як основного капіталу успішної держави.

4. *Створення центрів допрофесійної підготовки соціальних працівників* як важливих структурних елементів соціальної освіти. Оскільки соціальна робота належить до системи взаємодії «людина-людина», важливим є визначення придатності і готовності майбутнього соціального працівника до роботи з клієнтами, що мають проблеми різного характеру. Необхідним є розроблення вимог до абітурієнтів, що обирають спеціальність «соціальна робота», а також чітких кваліфікаційних характеристик. Цінним, на нашу думку, у цьому аспекті є відкриття центрів підготовки волонтерів, на прикладі шведського досвіду, що здійснюють навчальну діяльність і готують школярів та людей, які бажають допомагати іншим, на професійній основі. Такий підхід до системи професійного відбору є важливим, оскільки навчання у центрах підготовки допомагає визначити правильний вектор спрямованості на практичну діяльність у певній сфері соціальної роботи, зокрема з мігрантами, а також

сприяє чіткому усвідомленню особистості суті професії і взаємодії з клієнтом.

III. Змістовий рівень

1. *Визнання і врахування національних особливостей в організації професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, зумовлених історико-культурними особливостями і традиціями.* Як свідчить досвід Швеції, професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами є важливою умовою вдосконалення соціальної сфери, регулювання якої відбувається відповідно до вимог Болонського процесу і потребує стандартизації та уніфікації. Однак для ефективного її розвитку та забезпечення суспільних запитів на кваліфікованих працівників, здатних працювати з мігрантами, важливим є врахування національних особливостей міграційного характеру, регіонального розміщення мігрантів, специфічних соціально-політичних засад регулювання імміграційної політики, врахування кращого світового досвіду соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників до роботи з цією категорією населення та адаптація його до національних особливостей.

2. *Диверсифікація навчальних планів й освітніх програм* спрямована на забезпечення студентів якісною і конкурентоспроможною освітою що зумовлена суспільними потребами, політичними, соціальними та міграційними процесами, запитами ринку праці. Якість освіти відповідно до останньої редакції Закону України «Про освіту» є пріоритетом діяльності закладів вищої освіти. Побудова навчальних планів й освітніх програм на основі принципу диверсифікації дасть змогу адаптувати сучасну соціальну освіту до суспільно-економічних перспектив розвитку держави; дозволить посили практичну спрямованість професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами; розширить можливості студентів до професійного саморозвитку й самовдосконалення шляхом постійного оновлення знань, умінь і навичок у системах формальної і неформальної освіти; актуалізує виокремлення спеціалізації «соціальна робота з мігрантами» відповідно до сучасних міграційних тенденцій.

3. Уніфікація і стандартизація навчальних програм підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, як свідчить шведський досвід, спрямовується на забезпечення якісної і сучасної освіти для соціальних працівників. Важливим є сумірність спільної мети, концепції, структури, загального змісту навчання і розподілу кредитів за провідними галузями діяльності, а також кваліфікаційних вимог до осіб, які претендують на здобуття професійної кваліфікації «бакалавр/ магістр наук у галузі соціальної роботи». Необхідним є здійснення відбору і структурування змісту освітніх програм на основі провідних тенденцій у галузі соціальної і міграційної політики України, сучасних дидактичних підходів до організації вищої освіти, поєднання теоретичної і практичної складової на засадах етичних принципів і стандартів соціальної роботи, а також інтегрування знань, що пропагують розуміння, повагу до людей з різних верств суспільства, культурної, національної, етнічної чи релігійної приналежності.

4. Включення в навчальні плани і програми підготовки соціальних працівників змістового блоку «соціальна робота з мігрантами». Враховуючи політичну та міграційну ситуацію в Україні, розроблення навчальних планів необхідно робити з урахуванням суспільних запитів і попиту на соціальних працівників, кваліфікованих у роботі з мігрантами. Важливим, на нашу думку, є включення таких дисциплін, як «Соціальна робота з мігрантами», «Технології соціальної роботи з мігрантами», «Соціальна робота в полікультурному суспільстві», а також включення у змістові модулі тем, що розкривають особливості взаємодії соціального працівника і мігранта у контексті вирішення проблеми, зокрема «Соціальний захист і соціальне забезпечення мігрантів», «Система соціального обслуговування різних категорій мігрантів», «Міграція, соціальна ізоляція та маргіналізація суспільства», «Етнічність і міграція», «Етичний аспект роботи з мігрантами» тощо.

Доступ до публічної інформації про освітні програми і плани підготовки соціальних працівників на сайтах університетів України. Відповідно до ст. 13 Закону України «Про доступ до публічної інформації» навчальні плани і програми підготовки соціальних

працівників є інформацією, що становить суспільний інтерес, тому має бути доступною для бажаючих. Недостатність інформації про зміст підготовки соціальних працівників є вагомою перешкодою для розвитку цього напряму професійної підготовки, здійснення досліджень у галузі соціальної освіти, а також призводить до зниження мотивації студентів до вибору фаху «соціальний працівник».

Література

1. Алексеева Н. Миграционный подлог для Европы. *Итоги недели*. 2016. № 3. С 8.
2. Асмолов А. Г. Как встроить мигранта в общество: Кризис утраты смысла существования. *Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюлетьень РОКК*. Москва. 2001. № 2. С. 8–15.
3. Бандура Р. Соціальна робота з мігрантами. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 81 – 84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_1_25
4. Вирщіков О. М., Кузнєцова М. А., Новак О. С., Чернов А. Ю. Теорія соціальної роботи: Навчальний метод. посібник. Волгоград, 1999. 101 с.
5. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України Київ, 2004. 212 с.
6. Гевчук Н. С. Технології соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 68 – 74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2014_4_10.
7. Гуренко О. І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : навч. посіб. для студ. ВНЗ / за ред. проф. К. О. Баханова. Донецьк : Ландон-XXI, 2014. 480 с.
8. Драгунова Т. Просторовий аналіз міграційного процесу в м. Києві. *Статистика України*. 2004. №1. С. 72 – 79.
9. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.

10. Зверева І. Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Том 1 : Теорія та історія педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 87 – 95.
11. Ионцев В. Международная миграция населения: теория и история изучения. Москва : Диалог-МГУ, 1999. 370 с.
12. Капська А. Й. Соціальна робота : [навч. посібн.] / А. Й. Капська. Київ : Центр навч. л-ри, 2005. 328 с.
13. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: посібник / А. Й. Капська, Н. С. Олексюк, С. М. Калаур, З. З. Фалинська. Тернопіль : Астон, 2010. 304 с.
14. Клос Л. Є. Підготовка майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності в університетах США: теорія і практика : монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. М. Лактіонової. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 384 с.
15. Ковалева А. С. Особенности профессиональной подготовки социальных работников к работе с мигрантами в рамках первого цикла обучения в университетах Швеции. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 3-4 2016 (March-April). 158 p.
16. Кулікова А.Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції дис. канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ : Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2009. 253 с.
17. Лизун І. Ф. Соціальні потреби дітей трудових мігрантів. Педагогічний альманах. 2011. Вип. 11. URL: http://www.nbuv.gov.ua/PORTAL/soc_gum/pedalm/texts/2011_11/042.pdf
18. Логвиненко Т. Підготовка соціальних працівників в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція: монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. 500 с.

19. Макеев С. А. Социальные перемещения в крупном городе. АН УССР. Ин-т философии; Отв. ред. В. И. Тарасенко. Киев : Наук. Думка, 1989. 152 с.
20. Мацкевич Ю. Р. Підготовка соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку: дисертація канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганськ Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2003. 224 с.
21. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия. *Социол. исследования*. 1992. № 3. С. 104 – 114.
22. Міграційний профіль України за 2017 рік. *Міграційна служба України, 2017*. URL: https://dmsu.gov.ua/assets/files/mig_profil/mig_prifil_2016.pdf
23. Міграційні процеси в сучасному світі: світовий, регіональний та національний виміри: (Понятійний апарат, концептуальні підходи, теорія та практика): Енциклопедія / Упоряд. Ю. І Римаренко; За ред. Ю. Римаренка. Київ : Довіра, 1998. 912 с.
24. Ничкало Н. Г. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
25. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. *Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы* / Под ред. В. Г. Бочаровой. Москва. 1997. 283 с.
26. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади : Дис. канд. наук: 13.00.04. 2008. 223 с.
27. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование в полиэтничном регионе. Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. 271 с.
28. Пігіда В. М. Аналіз стану та проблем дітей трудових мігрантів в Україні. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 9 (196). с. 113. URL: http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/visnyk/2010/9_2010_ped.pdf#page=113
29. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Тернопіль : Тернопільський держ. пед. ун-т В. Гнатюка, 2002. 213 с.

30. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник. Тернопіль. 2002. 222 с.

31. Поліщук В. А. Соціальна робота з біженцями. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 1 (38). URL: [file:///D:/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82/Nvuuped_2016_1_54%20\(1\).pdf](file:///D:/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82/Nvuuped_2016_1_54%20(1).pdf)

32. Попова А. С. Основні напрями реформування системи вищої освіти України у контексті підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. *Матеріали XXXVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»*: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 37. 439 с.

33. Попович Г. М. Інституціоналізація соціальної роботи в Україні: Монографія. Ужгород: Гражда, 2003. 184 с.

34. Попович Г. М. Практика – основа професійної підготовки спеціаліста соціальної роботи (методична розробка). Ужгород, 2001. 34 с.

35. Попович Г. М. Соціальна робота в Україні і за рубежом: Навчально-методичний посібник. Ужгород : Граджа, 2000. 134 с.

36. Рюль В. О. Особливості соціальної роботи з мігрантами і їх сім'ями. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету. Серія «Педагогічні науки, соціальна робота»*. № 36. URL: file:///D:/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82/Nvuuped_2015_36_52.pdf

37. Семигіна Т. Робота в громаді: практика й політика. Київ : Вид. дім "КМ Академія", 2004. 180 с.

38. Слюсаревський М. М. Психологія міграції : Навчальний посібник. Кіровоград, 2013. 230 с.

39. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». юка. Тернопіль : ТДПУ ім. Володимира Гнат, 2004. 351 с.

40. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. М. Прохоров. 4-е узд. Москва : Сов. Энциклопедия, 1986. 1600 с.

41. Соколова Е. Т. Модель психологической помощи вынужденным мигрантам в контексте проблематики насилия и расстройств самоидентичности. *Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюлеть РОКК*. Москва : МГУ, 2001. № 2. С. 16 – 31.
42. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Кризис идентичности у вынужденных мигрантов из Афганистана. *Мигранты из дальнего зарубежья*. Москва : Генезис, 2000. С. 17 – 22.
43. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. / отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвин. Москва : ИНФРА-М, 2001. 334 с.
44. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Левченко К. Б. Київ : ФОП “Купріянова”, 2007. 240 с.
45. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навчально-методичний посібник / За ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. Київ : ФОП «Чальцев», 2008. 384 с.
46. Технология социальной работы: Учеб. Пособие для вузов / Под ред. И. Г. Зайнышева. Москва : ВЛАДОС, 2000. 240 с.
47. Холостова Е. И. Технологии социальной работы: Учебник / Евдокия Ивановна Холостова. Москва : ИНФРА, 2002. 399 с.
48. Чехович С. Б. Элементарный курс миграционного права Украины : конспект лекцій ; навч. посіб. для студентов ВНЗ. Київ : МАУП, 2004. С. 15.
49. Чубук Р. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю. : Дис. канд. наук: 13.00.04 2008. 204 с.
50. Шацкая А. В. Подготовка специалистов к работе в миграционной службе России: Дис. Канд. Пед. Наук: 13. 00. 08. Ставрополь, 2002. 225 с.
51. Шелюк В. Соціальна міграція: Етапи, функції, типи / В. Шелюк. *Перспективи*. 2001. № 3 (15). С. 45–50.
52. Шмелева Н. Б. Профессиональная подготовка студентов – будущих специалистов по социальной работе (акмеологический подход). *Российский журнал социальной работы*. 1996. № 1. С. 109–113.

53. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. Рос. Акад. образования / Под ред. С. Я. Батышева. Москва : Проф. Образование, 1999. Т. 2 : М-П. 440 с.
54. Энциклопедия социальной работы : в 3 т. Москва : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. 441 с.
55. About Nassw. *The Nordic Association of Schools of Social Work (NASSW)*. 2016. URL: <http://www.nassw.socwork.org/en/about-nassw/>
56. Andersson L., Hammarstedt M. Intergenerational transmission in immigrant self-employment : Evidence from three generations. *Small Business Economics*. 2010. № 34. P. 261– 276.
57. ASSW. *World Guide to Social Work Education*. The 2-d ed / In K. Kendall Ed. New York: ASSW, 1984. 223 p.
58. Bernler G., Johnsson L. Den sociala Journalen II: Tre bilder av social-tjänstens klienter: Rapport 1995:7. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet, 1995. 27 p.
59. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 1997. № 46. P. 5 – 61.
60. Brislin R. Cross-cultural encounters: Face-to-face. New York : Pergamon, 1981. 372 p.
61. Castles S. And Miller, M. J. The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World (4th edition). *Journal of Contemporary European Research*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2009. V. 5. N. 2. Pp. 326 – 327.
62. Castles S. International Migration 2000. *International Social Science Journal*. United Kingdom : Blackwell Publishing Inc, 2000. Vol. 165. N. 3(165). P. 270–271.
63. Convention Relating to the Status of Refugees. 1951. URL: <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
64. Dellgran P., Höjer S. Kunskapsbildning, akademisering och professionalisering i socialt arbete: PhD thesis. Gothenburg : University of Gothenburg, 2000. 187 p.
65. Demstader C. The road from Bologna to Sweden. 2006. URL: http://www.studyinsweden.se/templates/cs/Article_16854.aspx/
66. Discussion document on Global Qualifying Standards in Social Work. *International Association of Schools of Social Work; International Federation*

of Social Work. 2004. URL: <http://www.iasw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>

67. Furnham A., Bochner S. Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis. *Culture in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford : Pergamon, 1982. Pp. 161–198.

68. General Study Programme for Third Level Studies in Social Work. University of Gothenburg. Faculty of Social Sciences. 2014. URL: http://socwork.gu.se/digitalAssets/1357/1357038_general-study-programme-for-third-level-20111013.pdf

69. General Syllabus for Third Cycle Studies for the Degree of Doctor in Social Work. Lund University. Faculty of Social Sciences. 2013. URL: <http://www.soch.lu.se/en/en/sites/soch.lu.se.en/files/syllabus-phd.pdf>

70. Gerdman A. Klient Praktikant Handledare – om att utveckla en egen teori. Lund : Wahlström & Widstrand, 2003. 150 p.

71. Hammarstedt M. Assimilation and Participation in Social Assistance among Immigrants. *International Journal of Social Welfare*, № 18 (1), p. 85–94.

72. Hessel S. International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm : Stockholms Universitet, 2001. 218 p.

73. Hessel S., Vinnerljung B. Child Welfare in Sweden – an overview. *Studies in Social Work. Department of Social work*. Vol. 14. Stockholm : Akademiförlag, 2000. 62 p.

74. Holm U. Disciplinary Barriers between the Social Sciences and Humanities. *National Report on Sweden*. Göteborg : Göteborgs Universitet Akademiförlag, 2005. 52 p.

75. International Migration Outlook 2018. OECD. 42-d edition. Paris: OECD publishing Paris, 2018. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2018_migr_outlook-2018-en#page3

76. Internationellt masterprogram i social politik och socialt arbete. Stockholms universitet. Institutionen för socialt arbete. 2012. URL: https://sisu.it.su.se/pdf_creator/cached/23257/29442/en

77. Juliusdottir S., Petersson J. Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries – opening an issue. *Social Work and Society*, 2003. N. 1, p. 23–29.

78. Kendall K. World Guide to Social Work Education. New York : ASSW, 1974. 297 p.
79. Kolsrud J. Voluntary unemployment insurance as an option for non-standard work: The case of Sweden". *The Future of Social Protection: What works for nonstandard workers? In OECD (forthcoming) (ed.)*. Paris : OECD publishing, Paris, 2018. P. 214 – 227.
80. Kristinsdottir G. Child Welfare and Professionalization. Umeå Social Work Studies. Umeå Universitet : Umeå, 1991. 193 p.
81. Lindstein T., Meteyard B. What Works in Family Mediation: Mediating Residence and Contact Disputes. Regis : Russell House Publishing, 1996. 212 p.
82. Lindstein T. Working with children of alcoholics. *Stockholm Studies in Social Work*. 1996. № 10. P. 56 – 67.
83. Master's Programme in Social Work with specialization in Families and Children. *University of Gotheburg. Faculty of Social Sciences*. 2013. URL: http://socwork.gu.se/digitalAssets/1537/1537084_programme-description-mfamily.pdf
84. Master's Degree Programme in Social Sciences. *Karlstad University. Faculty of Arts and Social Sciences*. 2015. URL: http://www3.kau.se/utbildningsplaner/en/SAMAS_20152.pdf
85. Master's Degree Programme in Social Sciences. *University of Gävle. Faculty of Health and Occupational Studies*. 2015. URL: <http://www.hig.se/Ext/En/University-of-Gavle/Education/Programmes/Programsidor/Avancerad-niva/Master-Programme-in-Social-Work-120-ce/Courses-within-the-program.html>
86. Master's Programme in Ethnic and Migration Studies. *Linköpings university. Board of the Faculty of Arts and Sciences*. 2016. URL: <https://www.filfak.liu.se/utbildning/utbildningsplaner/utb-planer-from-h16/1.644783/EthnicandMigrationStudieseng.pdf>.
87. Master's Programme in Health and Welfare: Social Work. *Mälardalen Univeristy. School of Health, Care and Social Welfare*. 2016. URL: http://www.mdh.se/utbildning/program/utbildningsplaner-1.44892?l=en_UK&kod=921

88. Master's Programme in International Migration and Ethnic Relations. *Malmö University. Faculty of Culture and Society*. 2013. URL: <http://edu.mah.se/en/Program/SAIMA#Syllabus>
89. Migrant Integration Policy Index. 2015.: <http://mipex.eu/what-is-mipex>.
90. Migration and Remittances. Factbook 2015 - [2nd Edition]. *The International Bank for Reconstruction and Development*. The World Bank. 2015. 268 p.
91. Migration Studies. *Oxford University Press*. 2019. V. 7 (1). URL: <https://academic.oup.com/migration/issue/7/1>
92. MOM World Migration Report 2000. *Copublished by International Organization for Migration (IOM) United Nations*. P. 8–19.
93. National Qualifications Framework. *Swedish National Agency for Higher Education*. 2011. URL: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/english/1212r-certification-swedish-nqf-eng3.pdf
94. Nelson A. Social Work and Social Work Education in Sweden. *University of Gothenburg*. 2017. URL: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/440-2013-11-24-Social%20Work%20and%20Social%20Work%20Education%20in%20Sweden-Anna%20Nelson.pdf>
95. Öberg K. Irreguljär migration i Sverige. Rättigheter, vardagserfarenheter, motstånd och statliga kategoriseringar. Göteborg : Daidalos, 2013. P. 209–239.
96. Om Oss. *Akademikerförbundet SSR*. 2017. URL: <https://akademssr.se/om-oss>
97. Payne M. Social work education – International Standards. *Standard Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm : Stockholms Universitet, 2001. P. 25 – 43.
98. Program Study Plan for Bachelor of Science in Social Work. *Karlstads University. The Faculty of Social and Life Sciences*. 2010. URL: http://www3.kau.se/utbildningsplaner/en/SGGEN_20112.pdf
99. Program syllabus for Bachelor of Science in Social. *Lund University. Faculty of Social Sciences*. 2012. URL: <http://www.soch.lu.se/en/en/sites/soch.lu.se/en/files/syllabus-bsc.pdf>.

100. Program syllabus for Bachelor of Science in Social Work. *University of Gothenburg. Faculty of Social Sciences.* 2010. URL: http://socwork.gu.se/digitalAssets/1560/1560663_programme-syllabus-bachelor-of-science-in-social-work.pdf

101. Program syllabus for Bachelor of Science in Social Work. *Umeo University.* 2013. URL: <http://www.umu.se/utbildning/programkurser/utbildningsplanesok/utbildningsplan-detalj?code=SYSOC>

102. Programme Description for Master's Programme in Social Work and Human Rights. *University of Gothenburg. Faculty of Social Sciences.* – 2010. – URL: http://socwork.gu.se/digitalAssets/1380/1380935_programme-description_master-soc-work-and-hum-rts_101220_rev.pdf

103. Programme for the postgraduate education program in Ethnic and Migration Studies. *Linköpings University. Board of the Faculty of Arts and Sciences.* 2008. URL: https://www.isv.liu.se/remeso/phd/forskarutbildningarkiv/1.431287/KLARAllmnstudieplan_FUMigrationochetnicitet_eng_DnrLiU-2010-015762_eng.pdf.

104. Programs and courses offered in Social Work. *Lund University.* 2016. URL: <http://lnu.se/subjects/social-work/education?l=en>.

105. Ravenstein E. The Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society.* 1885. № 46. P. 167 – 235.

106. Rudiger A., Spenser S. Social Integration of Migrants and Ethnic Minorities. Policies to Combat Discrimination. *Economic and Social Aspects of Migration: Conference jointly organised by The European Commission and the OECD.* Brussels, 21-22 January 2003. URL: www.oecd.org/dataoecd/15/4/15516956.pdf

107. Sandström G. Higher Education for Social Work in Sweden / G. Sandström. *Australian Social Work.* 2007 Vol. 60. P. 56 – 67.

108. Sewpaul V. Discussion document on global qualifying standards for social work education and training. Chile : The Global Minimum Qualifying Standards Committee, 2004. 19 p.

109. Sewpaul V., Jones D. Global standards for the Education and Training of the Social Work Profession. *International Journal of Social Welfare.* 2005. № 14(3). P. 218 – 230.

110. Social Workers. *Encyclopedia of Mental Disorders.* 2017. URL: <http://www.minddisorders.com/Py-Z/Social-workers.html>

111. Study Plan for Master's Degree Programme in Social Sciences . *Umeo University*. 2015. URL: <http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/utbildningsplanesok/utbildningsplan-detalj?code=SASAM>
112. Study Program in Social Work. *Gavle University*. 2010. URL: <http://www.hig.se/Ext/En/University-of-Gavle/Education/Programmes/Programsidor/Grundniva/Study-Programme-in-Social-Work-210-cr/Courses-within-the-program.html>
113. Swedish Association for Social Work Research (FORSA). URL: <http://www.forsa.nu/In-english.aspx>
114. Swedish Higher Education Act: reprint SFS 2013:1117. Riksdag : Ministry of Education of Sweden. 2013. URL: <http://www.regeringen.se/content/I/e6/02/15/41/92fe8fff.pdf>
115. Swedish Higher Education Ordinance: reprint SFS 2014:1096. Riksdag : Ministry of Education of Sweden. URL : <http://www.regeringen.se/content/I/e62014:10961/92fe8fff.pdf>
116. Syllabus of Master's programme in Ethnic and Migration Studies. *Linköpings University. Board of the Faculty of Arts and Sciences*. 2015. URL: <https://www.filfak.liu.se/utbildning/utbildningsplaner/utb-planer-from-h16/1.644783/EthnicandMigrationStudieseng.pdf>
117. The Educational Policy and Accreditation Standards. *Council on Social Work Education*. 2015. URL: http://socialwork.case.edu/downloads/faculty/reaffirmation/Educational_Policy_and_Accreditation_Standards.pdf
118. Utbildningsplan för Socionomprogrammet. *Stockholms universitet. Institutionen för socialt arbete*. 2015. URL: https://sisu.it.su.se/pdf_creator/cached/16698/20578
119. Vinnerljung B., Franzén E., Gustavsson B., Johansson I-M. Out of home care among immigrant children in Sweden – a national cohort study. *International Journal of Social Welfare*. 2008. № 17. P. 301 – 311.
120. Who we are. *International Council on Social Welfare*. 2017. URL: <http://www.icsw.org/index.php/about-icsw>
121. Word Migration Report. *International Organization for Migration (IOM)*. 2018. URL: https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf

5.4 Підготовка фахівців із соціальної роботи до соціального захисту мігрантів в сучасних реаліях.

Міграція як соціальне явище багато в чому визначає економічний і соціальний вигляд багатьох держав. Міграційні процеси в сучасному світі значно впливають на господарське життя, розміщення, чисельність і стан людських ресурсів різних територій країн.

Міграція є неоднозначним соціальним процесом. З одного боку, це життєво необхідний і неминучий для нормальної життєдіяльності процес, зв'язаний з перерозподілом трудових ресурсів, їхнім навчанням, відпочинком і т.ін. З іншого боку, міграція, що носить змушений характер, приводить до росту соціальної напруженості, породжуючи проблеми забезпечення мігрантів житлом і роботою, іноді їжею й одягом, медичним забезпеченням, рішення психологічних проблем, зв'язаних із адаптацією на новому місці проживання.

По-перше, ситуація повсякчас змінюється, по-друге, - зважаючи на різноманітність чинників, які на неї впливають, врахувати всі можливі варіанти подальшого розвитку вкрай складно. Разом з тим, спробуємо все ж розглянути перспективи трудової міграції з України спираючись на аналіз міграційної ситуації в Україні останнього періоду та логічні припущення щодо можливого впливу на міграційну поведінку населення сучасних подій.

Вирішення проблем мігрантів та біженців вимагає значних матеріальних, фінансових ресурсів на облаштування мігрантів, їх соціально-педагогічної адаптації, тому звертання до даної теми є актуальною. Розкриття правових аспектів соціальної роботи з мігрантами в Україні, проведення аналізу практики соціальної роботи в сучасних умовах з мігрантами та визначення організаційних і технологічних підходів до соціальної роботи з мігрантами є найбільш гострою проблемою сучасного українського суспільства.

Перед суспільством стає вирішення таких питань, невідкладне вирішення яких є першочерговими, а саме:

- розкрити поняття міграції;
- проаналізувати зміст проблем соціального захисту та особливостей міграційних процесів;

- визначити першорядні завдання та довгострокові цілі, механізм міграційної політики та строки їх досягнення;
- розглянути проблемні питання соціального забезпечення мігрантів, зміст та організаційно-технологічні підходи до соціальної роботи з мігрантами.

Таким чином ми можемо розглядати міграційну ситуацію в Україні та процес організації соціального захисту мігрантів останнього періоду як загальну проблему сучасного українського суспільства, відокремлюючи її як складову соціально-економічної організації і практики соціальної роботи в сучасних умовах.

Розглянемо міграцію як соціальне явище. Термін "міграція населення" (від лат. *migratio* - переселення) позначає процес переселення (переміщення) людей, що перетинають границі тих чи інших територій зі зміною місця проживання назавжди чи на тривалий термін. За визначенням ООН, міграцією вважається переміщення осіб на термін більше ніж 6 місяців.

Виділяють чотири основних типи міграції: епізодичну (поїздки на відпочинок, навчання), маятникову (переміщення по відносно стабільних маршрутах в одну сторону, а потім назад), сезонну (як правило на сезонні роботи) - поворотні типи; і безповоротний тип міграції, що і є таким у строгому змісті слова. Переважно саме безповоротний тип, який породжує найбільшу кількість проблем і є об'єктом соціальної роботи.

По ступені керованості розрізняють організовану міграцію, здійснюваний при участі державних або суспільних органів, і неорганізовану (стихійну), що здійснюється силами і засобами самих мігрантів.

Стосовно переміщення розрізняють: добровільну, змушену і примусову міграцію. Добровільна міграція здійснюється людиною по власній волі в пошуках кращого місця роботи, житла, у зв'язку з потребою в одержанні освіти і т. ін. Ще одна ознака - внутрішня міграція і зовнішня міграція - еміграція й імміграція - відповідно виїзд або виїзд громадян з однієї країни в іншу на постійне проживання на більш-менш тривалий термін.

Однією з найбільш значних у кількісному відношенні, та однією з найскладніших у соціальному плані груп мігрантів є біженці. Зміст і основні аспекти технології соціальної роботи з мігрантами багато в

чому детермінується тим, до якого розряду, по своєму соціальному і юридичному статусі вони належать: мігранти, іммігранти, біженці, переміщені особи і переселенці.

По визначенню Конвенції ООН про статус біженців (прийнятій 28 липня 1951 р.), біженці це особи, що були змушені залишити свою країну "через обґрунтовані побоювання, що їх будуть переслідувати за расовими, релігійними, національними причинами, за приналежність до визначеної соціальної групи або за політичні переконання. Згідно законодавства України, біженець – це «особа, яка не є громадянином України і в наслідок цілком обґрунтованих побоювань стати жертвою переслідувань за ознаками раси, віросповідання, національності, громадянства (підданства), належності до певної соціальної групи або політичних переконань, перебуває за межами країни та не може користуватися захистом цієї країни або не бажає користуватися цим захистом внаслідок таких побоювань» [3].

Масштабність трудової міграції українців напряму пов'язана з економічним становищем країни. ВВП на душу населення з урахуванням купівельної спроможності в Україні, за даними Світового банку, суттєво поступається країнам призначення українських працівників. У 2017р. цей показник в Україні був меншим, ніж в Італії, Іспанії в 4 рази, в Чехії – в 3 рази, в Росії, Польщі – більш, ніж в 2,5 рази.

У 2017 р. економічна ситуація внаслідок війни та зовнішньої агресії значно погіршилася, стагнація переросла в глибоку кризу. Промислове виробництво за підсумками року скоротилося на 10,7%. Поквартальне падіння ВВП (в постійних цінах в процентах до відповідного кварталу попереднього року, без урахування тимчасово окупованої території) становило в першому кварталі – 1,2, у другому – 4,6, в третьому – 5,3%, а у четвертому кварталі 201р. – 14,8%.

Стан економіки закономірно позначилося на добробуті населення. Хоча номінально середня заробітна платня в 2017 р. зростала, проте інфляція, яка сягнула майже 25% і в 2018р. продовжувалася з новою силою, призвела до її реального падіння.

На початку 2018р. статистика зафіксувала зменшення уже не лише реальної, а й номінальної зарплатні в багатьох галузях. Тому в

лютому 2018р. реальна зарплата впала до 82,2% показника для лютого 2017 р

У контексті трудової міграції більш ніж красномовним виглядає порівняння української зарплатні із заробітками в країнах призначення працівників-мігрантів. Так, середня зарплата в Україні, що ледь перевищує 100 Євро, є майже у 20 разів меншою, ніж в Італії, в 6 разів меншою, ніж у Польщі, майже в 4 рази - ніж в Росії.

Не лише за рахунок внутрішніх переміщених осіб зростає чисельність українців, позбавлених можливості власною працею забезпечити собі отримання хоча б мінімальних доходів. Рівень безробіття (за методологією МОП) збільшився з 7,3% в 2016р. до 9,3% в 2017р. Причому рівень безробіття молоді до 24 років сягнув 23%. Зростає й такий показник як рівень зареєстрованого безробіття: на 1 березня 2018 р. на обліку у Державній службі зайнятості перебували 521,3 тис. громадян, тоді як середньорічний показник у 2017 р. становив 460 тис.

Таким чином, різке скорочення доходів населення, падіння рівня життя та поширення бідності з новою силою висуває перед багатьма українцями проблему виживання. В 1990-ті роки важливою стратегією її розв'язання стала трудова міграція за кордон, що спричинило швидке поширення цього явища. За нинішніх умов, враховуючи набутий населенням досвід трудової міграції, а також потужні соціальні мережі, що склалися завдяки двадцятиріччю її розвитку, до такої стратегії може вдатися значна кількість українців. За даними того ж соціологічного моніторингу 2018р., найближчим часом готові виїхати на заробітки за кордон 7,4% опитуваних (2014р. – 6,2%), про еміграцію для постійного проживання розмірковують понад 15% респондентів. Поряд із наростанням обсягів у найближчій перспективі вірогідні зміни деяких суттєвих характеристик трудової міграції.

Попри укладення Україною низки міждержавних угод про соціальне та пенсійне забезпечення, наявна договірна база не вирішує всієї повноти проблем. Охоплення соціальним захистом мігрантів-громадян України є вкрай низьким. За даними обстеження з питань трудової міграції, проведеного Держстатом України в 2015р., лише

43,1% заробітчан мали дозволи і на перебування, і на роботу. Відповідно, хоча більшість (83,6%) мігрантів працювали за кордоном за наймом, трудовий контракт мала лише третина з них (34,5%), решта працювали за усною домовленістю.

Серйозна проблема пов'язана із відсутністю в Україні такого виду страхування як медичне. В результаті щодо цього виду соціального забезпечення мігрантів будь-які міжнародні домовленості взагалі не можуть бути досягнуті. Проте найважливіше, що угоди про соціальне забезпечення укладено далеко не з усіма країнами призначення українських мігрантів. Зокрема, немає угод з Італією, де сформувалася численна українська трудова міграція, Грецією тощо.

Багато питань виникають у зв'язку з механізмом реалізації угод. До деяких з них додано адміністративні угоди, проте інші такими документами не доповнено. Хоча в угодах визначено органи, відповідальні за їх імплементацію, в структурі цих органів в Україні зазвичай відсутні спеціальні підрозділи, недостатньо людських ресурсів. Наприклад, у Пенсійному фонді України, куди щотижня надходить понад 600 запитів з-за кордону, їх опрацюванням займаються лише 5 осіб, які, крім цього, ведуть усю іншу роботу в галузі міжнародних зв'язків.

Імплементація угод ускладнюється внаслідок браку спеціалістів із знанням іноземних мов. Зокрема, Пенсійний фонд опрацьовує нині матеріали, підготовлені 14 мовами. На проблему перетворилася необхідність перекладу документів, на що бюджетні кошти виділяються недостатньо, а в деяких відомствах, зокрема, Міністерстві охорони здоров'я, взагалі не передбачені.

Таким чином, основні причини неналежного соціального забезпечення мігрантів зводяться до такого:

- висока частка працевлаштування без належних дозволів; висока частка циркулярних мігрантів, які виїжджають за кордон на сезонні роботи;
- відсутність міждержавних угод про соціальне та пенсійне забезпечення з низкою країн, де перебуває значна кількість працівників-мігрантів з України;

- недостатня ефективність імплементації існуючих угод, що пов'язано як з їхнім змістом, так і з вадами механізмів реалізації;
- особливості законодавства України та країн-реципієнтів української робочої сили, їхня неузгодженість.

Неохоплення працівників-мігрантів соціальним страхуванням, а також неможливість багатьох навіть застрахованих осіб скористатися своїми правами, крім неналежного їхнього захисту, має й низку серйозних фінансових наслідків. По-перше, мігранти втрачають внески, зроблені ними під час роботи за кордоном. По-друге, соціальні фонди України недоотримують значні кошти, оскільки працівники-мігранти сплачують їх за кордоном, або не сплачують взагалі.

Разом з тим, мігранти, які повертаються, та члени їхніх сімей, які проживають в Україні, користуються за рахунок держави медичними послугами, отримують інші соціальні виплати, наприклад, у зв'язку з народженням дитини, можуть, хоча й у мінімальному розмірі, отримати допомогу по безробіттю, як і іншим громадянам України їм нараховуються пенсії. Все це лягає додатковим тягарем на фонди соціального страхування та Державний бюджет України.

Додаткові витрати держави можуть бути обумовлені також й тим, що, оскільки значна частина мігрантів не набирають необхідного страхового стажу (і внаслідок відсутності відповідних угод з країнами їхнього працевлаштування, і внаслідок нелегальної роботи багатьох з них), це підвищує загрозу бідності їхніх сімей, вимагатиме додаткових коштів для надання їм різних видів соціальної допомоги, дотацій та субсидій з Державного бюджету.

Не можна не розглянути особливості міграційних процесів в Україні.

Україна в усі часи була ареною активних міграційних процесів. В історії України, фактично, міграції не припинялися ніколи. Але все то - історія. Міграційні процеси останнього десятиліття породжені іншими причинами - міграційною політикою в Радянському Союзі, його розпадом та сучасними світовими проблемами.

Досить поліетнічне населення України за останнє століття, а особливо за останні кілька десятиліть було фактично зведене до українсько-російського кондомініуму.

Початок 90-х років характеризувався зворотними міграційними процесами, коли в результаті розвалу радянського Союзу, значна кількість етнічного населення розпочала добровільно повертатись на етнічні території, не бажаючи поривати зв'язок з батьківщиною. На сьогодні цей процес хоча і не закінчився, але втратив масовий характер і значно зменшився в розмірах.

Наприкінці 1991 р. українською державою було прийнято нормативні документи, якими регулювалося повернення кримських болгар, вірмен, греків, а також німців, депортованих з усієї України. Починаючи з 1996 року спостерігається стійка тенденція до зменшення бюджетних асигнувань, які, як правило, виділяються не в повному обсязі. Як відомо, повернення та облаштування репатріантів збіглося з різким загостренням економічних відносин в Україні. Проте незважаючи на складність економічного становища в державі, Уряд України і сьогодні вишукує кошти, щоб підтримати облаштування депортованих, які повертаються. Реалізація комплексу заходів, пов'язаних з вирішенням зазначених проблем, здійснюється у соціально-економічній, політико-правовій та гуманітарній сферах. Недостатнє державне фінансування стримує вирішення цих проблем.

Ще одним важливим питанням вирішування проблеми організації і практики соціальної роботи з мігрантами є їх соціальне забезпечення.

Міграційні процеси, якщо вони крупно масштабні, мають істотні наслідки для держави, а тому завжди знаходяться в центрі уваги не тільки міграційних служб, але і соціальних працівників. Недавнє історичне минуле нашої країни підтвердило вплив міграційних процесів на розселення народів і культурно-господарське освоєння територій. Ріст промислових центрів, урбанізація, загальний підйом рівня освіти, науки і культури, зміцнення міжнаціональних зв'язків - усе це наслідок міграційних процесів.

Наслідки реформ 90-х років, розвал радянського Союзу породили нову небувалу хвилю вимушеної міграції, викликані міжнаціональними конфліктами, та кризовими явищами в економіці.

Що ж стосується причин міграційних процесів, то їх багато, в різних регіонах вони мають свої особливості, та накладаються одна на

одну. В основному це соціально-економічні причини, в першу чергу низький рівень життя на батьківщині, неможливість знайти роботу, і т.п. Велику роль грають також політичні, національні, релігійні, екологічні і військові причини. Так, основною причиною яка породжує міграцію біженців є військові та етнічні конфлікти.

Мігранти - це люди, які у більшій чи меншій мірі попадають у ситуацію маргіналізації в силу втрати своїх «територіальних коренів». Звичка, прихильність до визначеного місцеперебування впливає на соматичне і психічне здоров'я людини, її етику, почуття господаря, сприйняття природи, а також внутрішнього простору. Ці впливи знаходять вихід на проблеми етносу, продовження роду, родини.

Людина має багато життєвих потреб. Серед основних право на житло, визначення етнічної приналежності, право на «такий життєвий рівень, включаючи їжу, одяг, житло, медичний відхід і соціальне обслуговування, що необхідні для підтримки здоров'я і добробуту його самого і його родини, право забезпечення на випадок безробіття, хвороби, інвалідності, удівства, настання старості чи іншого випадку втрати засобів до існування з незалежних від його обставин». Приведена цитата з Загальної Декларації прав людини саама і характеризує природно-антропологічні соціальні права. І усі вони в значній мірі реалізуються завдяки наявності такої біотичної (природно-антропологічної) умови, як територіальність, тобто можливість постійного проживання у визначеному місці, у колі близьких людей, визначеному житлі.

Для мігрантів, таким чином, характерно добровільна чи змушена зміна (утрата) колишньої територіальності, що спричиняє тимчасову або постійну «порушку» багатьох з перерахованих, а також ряду інших прав. Ці зміни болісно обертаються для фізичного і психологічного здоров'я, духовності (почуття гідності), професійної активності (працевлаштування за фахом) змушених мігрантів. При вимушеній міграції серйозно порушується соціальна інтеграція людини: з одного природного і соціального середовища вона переміщається в іншу, болісно розриваючи безліч природно-антропологічних зв'язків і штучно створюючи такі зв'язки на новому місці. У цьому сутність об'єкта і предмета соціальної роботи з

мігрантами як маргиналами, що потерпіли "поразку" у соціальних і природно-антропологічних правах [4].

Таким чином, основні причини неналежного соціального забезпечення мігрантів зводяться до такого:

- висока частка працевлаштування без належних дозволів; висока частка циркулярних мігрантів, які виїжджають за кордон на сезонні роботи;
- відсутність міждержавних угод про соціальне та пенсійне забезпечення з низкою країн, де перебуває значна кількість працівників-мігрантів з України;
- недостатня ефективність імплементації існуючих угод, що пов'язано як з їхнім змістом, так і з вадами механізмів реалізації;
- і, нарешті, особливості законодавства України та країн-реципієнтів української робочої сили, їхня неузгодженість.

Звернемося до правових аспектів соціальної роботи з мігрантами в Україні.

Правовий аспект інтеграції мігрантів стосується об'єктивних і суб'єктивних моментів. Перші - це забезпечення правової нормативної бази фінансування, матеріального постачання, організації, підготовки штатів соціальних працівників, а також забезпечення життєдіяльності мігрантів, створення необхідної інфраструктури. Другі - це підтримка правового достоїнства людини, що попадає у важкі маргіналізуючі, дезінтегруючі обставини і що намагається реінтегруватись в новому співтоваристві.

Світове співтовариство вже накопичило чималий досвід вирішення цих проблем, їх правового регулювання і закріпило основи такого цього регулювання у відповідних основних міжнародних правових актах.

Основними міжнародними документами які містять обов'язкові норми щодо регулювання цих процесів є: Конвенція про захист прав людини та основних свобод із поправками, внесеними відповідно до положень Протоколу №11; *Європейська конвенція про правовий статус трудящих-мігрантів*, підписана в Страсбурзі 24 липня 1977 року; *Міжнародна конвенція Про статус біженців*. Прийнята 28.07 1951р.

Основним міжнародним правовим актом який визначає і гарантує права людини є Конвенція про захист прав людини та основних свобод із поправками, внесеними відповідно до положень Протоколу № 11. Серед всіх основних прав і свобод які зобов'язались дотримуватись і гарантувати уряди країн які підписали цю конвенцію статтею 14 пункт 1 передбачена гарантія заборони дискримінації: «Здійснення прав і свобод, викладених у цій Конвенції, гарантується без будь-якої дискримінації за ознакою статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного або соціального походження, належності до національних меншин, майнового стану, народження або інших обставин».

Норми європейської Конвенції про правовий статус трудящих-мігрантів, встановлюють основні вимоги щодо регулювання легальної трудової міграції (форми добору, проїзду, реєстрації, видачі дозволів на роботу та проживання і т. ін.).

Конвенція про правовий статус біженців визначає основні умови щодо набуття особою статусу біженця та основні зобов'язання які беруть країни, що підписали цю конвенцію щодо осіб які визнані біженцями.

Основними правовими актами України, що визначають правовий статус іммігрантів та біженців є Конституція України, Закон України Про громадянство України, Закон Про реабілітацію жертв політичних репресій. Бажання України інтегруватись в Європейське співтовариство підняло планку вимог до національного Законодавства в тому числі і щодо законодавства яке регулює міграційні процеси та питання біженців.

Для приведення вітчизняного законодавства у відповідність з нормами міжнародних актів парламентом України прийняті в останній час ряд важливих Законодавчих актів. Основними правовими нормативними актами, що сприяють інтеграції мігрантів в українське суспільстві є Закон України про імміграцію (від 7.06. 2001р. N 2491-III) та закон України Про біженців (21.06 2001р. N 2557-III). Ці закони визначають коло осіб які можуть отримати статус іммігранта або біженця, визначають порядок надання такого статусу, та визначають сам статус таких осіб. Законодавством визначаються ті

умови які надають особі можливість отримати той чи інший статус, порядок його отримання та оформлення, визначаються функції та повноваження державних органів які здійснюють роботу з мігрантами.

Дослідження міжнародного досвіду показує, що в роботі з мігрантами вирішальну роль грає міграційна урядова політика, практичне виконання якої у всіх сферах державної і суспільної діяльності забезпечує чітко сформульована програма з питань відносин між різними громадами.

Встановлення добрих відносин між різними громадами припускає надання мігрантам міцного правового статусу і рівних можливостей для їхньої участі в різних сферах життя суспільства. Тільки на цій основі можуть розвиватися рівноправні міжнаціональні відносини і життєдіяльність діаспори. Ґрунтуючись на досвіді інших країн, можна зробити висновок, що політика і технологія з питань етнічних відносин і роботи з мігрантами в обов'язковому порядку повинні бути сформовані з урахуванням ряду принципів: по-перше, варто виходити з припущення, що більшість іммігрантів залишаться на постійне (чи тривале) проживання в приймаючій країні і що вони можуть внести немаловажний вклад у її економіку; по-друге, необхідно усвідомлювати вирішальну роль органів державної влади в сприянні адаптації й інтеграції мігрантів в розвиток добрих міжобщинних відносин. З іншого боку, необхідно заохочувати іммігрантів розвивати в собі почуття приналежності до нового суспільства; владні структури і громадські організації повинні сприймати іммігрантів і їхніх лідерів як необхідних партнерів у справі встановлення між громадських відносин; по-третє, варто усвідомлювати, що інтеграція і встановлення добрих відносин між місцевим населенням і мігрантами - це процес, розрахований на тривалий період.

Міжнародні конвенції і досвід ряду країн підтверджують, що мігранти, що прожили довгий термін у приймаючій країні, особливо ті з них, хто в ній народився, повинні мати можливість без проблем одержати її громадянство, що було б найбільш ефективним методом розвитку в них почуття приналежності до суспільства, у якому вони

живуть. В умовах загострення міграційної ситуації дуже важливо заснувати в місцях зосередження іммігрантів офіційні органи, що займалися б здійсненням і координацією дій, спрямованих на досягнення мігрантами рівних можливостей, їхню інтеграцію й асиміляцію. Правові засоби боротьби з дискримінацією повинні доповнюватися іншими засобами, особливо в області освіти й інформації, спрямованими на рішення конкретних проблем різних категорій мігрантів у країні перебування.

Урядовим структурам необхідно починати діючі заходи разом з роботодавцями і профспілками для досягнення фактичної рівності можливостей мігрантів і місцевого населення. Велику роботу в цьому можуть провести місцеві органи влади. Заслуговують усілякої підтримки ті органи місцевої влади суб'єктів, що беруть на себе роботу по забезпеченню мігрантів достатньою кількістю житла за помірну плату шляхом застосування різних механізмів. Боротьба проти дискримінації в житловому питанні на основі правових норм і соціальних заходів також має важливе значення.

Міжнародна практика свідчить про те, що примусова концентрація іммігрантів у визначених міських кварталах чи сільських населених пунктах, що рівносильна сегрегації, перетворенню зазначених місць у гетто, небажана. Одночасно і насильницьке розосередження мігрантів, перешкода у такому поселенні якщо вони самі мають бажання, викликає в прибулих сумнів, сторожкість, недовіру до влади. Швидке розосередження прибулих мігрантів неабияк з погляду забезпечення збалансованого соціального складу населення у визначених районах і містах.

Для різних груп мігрантів політика по їх розселенню може бути різною. Так, для кримських татар розселення компактними етнічними групами є бажаною для них самих, задля того щоб не асимілюватись з іншим населенням і зберегти свою етнічність. Тим більше, що в Криму вони визнаються титульною нацією і для них це є питанням національного самовизначення. А, скажімо щодо іммігрантів вихідців з України кращим буде розселення по місцях їх народження, звідки вони походять.

Необхідно враховувати усе більш зростаюче етнічне і культурне різноманіття населення у визначених регіонах і країні в цілому. Усунення дискримінації і задоволення потреб мігрантів будуть більш ефективним, якщо міграційної служби комплектувати також особами іммігрантського походження. Саме з досвіду розвинутих країн можна багато чого почерпнути з метою розробки працеспроможних центральних і місцевих структур, загальнонаціональних, регіональних і муніципальних програм, що дозволили б пом'якшити процес інтеграції мігрантів в українське суспільство.

В Україні центральним координуючим органом, щодо роботи з мігрантами і біженцями є Державний комітет України у справах національностей та міграції. Саме він повинен координувати діяльність всіх державних органів по роботі з мігрантами, в тому числі і соціальну роботу. На сьогодні його робота не є достатньо ефективно. Та й сам він перебуває в стані «перманентного реформування» – то міністерство, то департамент то комітет. Міняються штати, підпорядкування, керівники. Все це не сприяє стабільності його роботи. Крім того, цей орган досить обмежений як у фінансових ресурсах, так і в можливості впливу на інші державні органи. Враховуючи це, та позитивний закордонний і вітчизняний досвід необхідно багато повсякденних проблем міграції вирішувати на місцевому рівні. Саме місцеві влади в партнерстві з центральними урядовими органами і неурядовими організаціями усіх видів відіграють важливу роль у підготовці відповідних умов для встановлення нормальних відносин між мігрантами і місцевими жителями.

Поліпшення положення мігрантів може наступити при активізації їх власного соціального потенціалу. Країни, у яких нараховується значна кількість мігрантів, заохочують виникнення асоціацій іммігрантів і етнічних груп (земляцтв та ін.), з врахуванням яких формуються суспільні фонди, призначені для розробки і реалізації проектів, що відбивають інтереси мігрантів і біженців. Першорядне значення надається питанням релігії, культури, традиціям і звичаям з метою забезпечити поваги прав людини. Позитивних результатів домагаються ті органи влади, що прагнуть

установити контакт із представниками різних конфесій і організувати обговорення ними проблем, що однаковою мірою цікавлять і корінних жителів, і мігрантів.

У рамках організації соціальної роботи з мігрантами можна намітити основні перспективні напрями роботи, які здатні суттєво поліпшити ефективність соціальної роботи з мігрантами:

- налагодити і розвивати зв'язок з міжнародними організаціями, що займаються проблемами міграції, і участь у їхній діяльності;
- організація взаємодії між центральними та регіональними державними відомствами й установами і місцевими органами влади, що вирішують проблеми міграції і мігрантів;
- організація взаємодії між державними структурами, громадськими організаціями і фондами, що займаються соціальним захистом і допомогою мігрантам;
- сприяння створенню громадських організацій, що займаються проблемами мігрантів;
- посилити зв'язок із закордонними організаціями, що займаються проблемами мігрантів;
- розробка оптимальної структури і нормативів діяльності стаціонарних і нестаціонарних установ соціальної допомоги мігрантам стосовно до умов конкретних регіонів;
- організація різних форм установ соціального захисту мігрантів (центрів соціального захисту, реабілітаційних центрів, кризових стаціонарів, інтернатів, консультацій, пунктів видачі допомоги і т.п.);
- підготовка і підвищення кваліфікації фахівців з роботи з мігрантами;
- вироблення норм видачі натуральної (продуктової, речової і ін.) допомоги мігрантам;
- проведення соціологічних і маркетингових досліджень проблеми, соціальна реклама державної і місцевої міграційної політики;
- організація діяльності служби по зв'язках із громадськістю;
- розробка правових основ видачі пенсій і допомог мігрантам, а також надання фінансової допомоги;

- розробка правових основ соціального, санітарного, медичного і педагогічного контролю життєдіяльності мігрантів;
- розробка правових основ профілактики девіантної поведінки осіб з числа мігрантів;
- організація центрів, курсів і семінарів по професійній підготовці, перепідготовці і підвищенню кваліфікації мігрантів і інших задач.

На сьогоднішній час особливо важливим є надання конкретної допомоги людині, яка можлива лише при функціонуванні мережі територіальних закладів, що враховують місцеву ситуацію і її особливості.

В даний час органами соціального захисту населення ведеться різнобічна робота з мігрантами. Соціальні працівники допомагають кожній людині, що звернулася, у вирішенні її особистих соціальних, економічних, правових і інших проблем, сприяють у установленні чи відновленні необхідних соціальних відносин.

У соціальній роботі з мігрантами виділяються два основних види:

1. Практична соціальна робота (робота з конкретною людиною або групою людей, що потребують соціальної допомоги).
2. Організаційна робота (організація роботи соціальної служби, розробка конкретних програм діяльності і т.інш.).

Практична соціальна робота з мігрантами проводиться за наступними основними напрямками: соціальному, соціально-психологічному, соціально-педагогічному, соціально-правовому, медико-соціальному, фінансовому, соціально-економічному, матеріальному, соціально-інформаційному і соціально-трудовому.

1. Соціальний напрямок (робота здійснюється в контакті з різними відомствами, у тому числі - Пенсійним фондом) містить у собі:

- проведення соціальних консультацій;
- проведення заходів щодо соціальної реабілітації в стаціонарних і нестаціонарних умовах;
- виявлення осіб, що особливо потребують соціальної допомоги;
- соціальна діагностика;
- допомога мігрантам в одержанні пенсій і допомог;
- сприяння організації груп самодопомоги і взаємодопомоги;

- виявлення осіб з девіантною поведінкою з числа мігрантів і асоціальних родин;
- профілактика девіантної поведінки;
- організація культурно-дозвільної роботи з людьми похилого віку й інвалідами з числа мігрантів;
- профілактика бездомності (включаючи сприяння в одержанні гуртожитку, тимчасового житла або придбанні власного житла);
- профілактика дитячої безпритульності (включаючи влаштування дітей у дитячі будинки і будинки-інтернати);
- сприяння поверненню майна мігрантів і одержанню ними компенсацій;
- взаємодія з різними державними установами і громадськими організаціями з питань допомоги мігрантам.

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

- інформування мігрантів про діяльність соціальних служб;
- збір інформації про мігрантів (у тому числі і від самих мігрантів) і її систематизація з метою організації оптимальної соціальної роботи з даною категорією населення;
- інформування громадськості щодо проблем міграції і мігрантів (головним чином через засоби масової інформації) з метою встановлення мігрантами стійких соціальних зв'язків;
- сприяння адекватному висвітленню в засобах масової інформації теми міграції.

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

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

- психологічна діагностика і консультування в області придбання нової спеціальності.

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

- проведення консультацій з питань родини і виховання дітей;
- соціально-педагогічна робота з дітьми і підлітками;
- спеціалізована (корекційна) соціально-педагогічна допомога дітям і підліткам, що потребують її;
- соціально-педагогічна допомога дітям і підліткам, що мають проблеми в навчанні;
- контроль за одержанням освіти дітьми і підлітками з родин мігрантів;
- професійне консультування і сприяння одержанню професійної освіти підлітками і молоддю з числа мігрантів;
- профілактика девіантної поведінки;
- проведення дозвільних заходів для дітей і підлітків, спрямованих на адаптацію в нових умовах.

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

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

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

- медико-соціальне консультування;
- надання долікарняної медичної допомоги;
- сприяння в проведенні диспансеризації мігрантів;
- контроль за адекватною санітарно-профілактичною роботою і дотриманням норм соціальної гігієни;
- допомога в придбанні полісів страхової медицини (видача сертифіката на медичне обслуговування);
- виявлення хронічно хворих і непрацездатних і організація для них спеціалізованих медико-соціальних консультацій;
- соціально-психіатрична діагностика і допомога;

- надання сприяння в придбанні лік і інших медичних засобів;
- при необхідності виділення фінансової допомоги на лікування;
- напрямок у спеціалізовані медичні установи;
- контроль за санітарним станом житла мігрантів.

7. Фінансовий напрямок - надання стартової допомоги (надання позичок):

- надання фінансової допомоги на основі принципу індивідуального підходу до кожної конкретної ситуації.

8. Соціально-економічний напрямок:

- консультування по соціально-економічних питаннях;
- надання допомоги в досягненні економічної самостійності;
- сприяння в підвищенні доходів.

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

- надання продуктової допомоги;
- надання речової допомоги;
- надання іншої натуральної допомоги (ліки, буд. матеріали і т.п.).

10. Соціально-трудоий напрямок (робота здійснюється в контакті зі службами зайнятості):

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

Всі ці напрями потребують свого удосконалення і розвитку і якщо соціальна робота у фінансових напрямках досить обмежена, то за рахунок удосконалення організаційних і технологічних елементів можливе значне поліпшення соціальної роботи у інших напрямках.

Процеси міграції населення завжди будуть існувати і робити на суспільство значний вплив. Головною задачею соціальних служб, що так чи інакше стикаються з міграцією у своїй роботі, є зведення до мінімуму тих негативних тенденцій і наслідків, що вона в собі несе. Міграція може стати і благом і злом, врятувати економіку регіону чи привести до соціального вибуху. Соціальним службам потрібно навчитися керувати міграцією, готувати кадри, накопичувати

інформацію про форми і методи роботи, опановувати засобами, за допомогою яких можна здійснювати керування цим процесом.

Звичайно, навіть найдосконаліші технології соціальної роботи з мігрантами принесуть позитивні результати при наявності чіткої і продуманої державної політики і програми по прогнозуванню міграційних процесів і конкретних міграційних потоків, регіональних міграційних програм, сприянні мігрантам і біженцям в адаптації до нових місць поселення. Рішення подібних проблем можливо за умови спільної роботи Державного комітету у справах національностей та міграції й інших органів влади.

Реалізація цих програм повинна включати в себе наступні складові:

- продовження переговорного процесу щодо укладання угод про соціальне та пенсійне забезпечення з країнами перебування численних контингентів українських працівників-мігрантів;
- зосередження на реалізації уже підписаних угод, врегулювання необхідних питань з зарубіжними партнерами, внесення відповідних змін в законодавство України;
- систематичне (один раз на 4-5 років) проведення обстеження населення з питань трудової міграції (як зовнішньої, так і внутрішньої);
- розширювання обміну даними із статистичними відомствами зарубіжних країн з метою їх порівняння та верифікації;
- активізування міграційних досліджень у рамках Національної академії наук України та відповідних відомчих наукових установах.

Література

1. Закон України «Про приєднання України до Конвенції про статус біженців» та Протоколу щодо статусу біженців 10.01. 2002р N 2942.
2. Закон України «Про імміграцію» N 2491-III від 7 червня 2001 року.
3. Указ Президента України «Про Державний комітет України у справах національностей та міграції» N836/2001 від 13.09. 2001року.

4. Бондаренко Т. В., Вакуленко О. В., Комарова Н. М. Методичні рекомендації для соціальних працівників щодо соціального супроводу випускників соціальних закладів (зокрема інтернатних закладів). Київ : Держсоцслужба, 2006. 168 с.
5. Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 400 с.
6. Капська А. Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
7. Наказ міністерства України у справах національностей, міграції та культів «Про затвердження Положення про регіональні пункти тимчасового розміщення біженців та Примірних правил проживання у пункті тимчасового розміщення біженців» від 30 травня 1995 р. за N 159/695.
8. Павленок П. Д. Основы социальной работы: Учебник. Москва : ИНФРА-М, 2002. 394с.
9. Соціальна робота в Україні: перші кроки. / За ред. Полтавець В. І. Київ : Наук. світ, 2000. 233 с.
10. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації психологів центрів соціальних служб для молоді. 5-а ч. / За ред. А.Я.Ходорчук. Київ : ДЦССМ, 2003. 272 с.
11. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді. 4-а частина / За ред. А.Я.Ходорчук. Київ : ДЦССМ, 2003. 264 с.
12. Соціальна робота в Україні: Навчальний посібник / За заг. ред.: Зверевої І.Д., Лактіонової Г.М. Київ : Наук. світ, 2003. 233 с.
13. Теорії і методи соціальної роботи: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 328 с.

ПІСЛЯМОВА

Необхідність професійної підготовки фахівців соціальної сфери обумовлено потребою у фахівцях здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту.

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери – це процес, формування професійної спрямованості особистості, засвоєнню нею сукупності теоретичних знань, вироблення практичних умінь і навичок, накопичення досвіду, наслідком чого є готовність до виконання соціально-педагогічної діяльності.

На сучасному етапі одним з напрямів професійної підготовки є полікультурна підготовка фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти. В умовах загострення політичної та соціальної ситуації в Україні особливого значення набуває діяльність соціальних педагогів у поліетнічному суспільстві. У зазначеному контексті спеціальна підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах закладу вищої педагогічної освіти є безперечно актуальною. Відтак, зміст і методика професійної підготовки повинна включати полікультурну освіту майбутніх соціальних педагогів. Однією з провідних функцій такої освіти є підготовка особистості, яка житиме й діятиме у світі багатоманітних зв'язків, здатної орієнтуватися у швидкоплинному житті, готової до конструктивної взаємодії в багатокультурному просторі.

Найбільш поширеними у світі вважаються чотири концепції полікультурної освіти: власне мультикультуральна освіта; інтеркультуральна освіта; транскulturальна освіта; культурплюралістична освіта.

Зміст і методика спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі лежать в основі їхньої полікультурної освіти. Вона є компонентом професійної підготовки, що спрямовується на формування професійної полікультурної компетентності та передбачає засвоєння культурно-

освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї групи, виховання взаємного толерантного ставлення, формування комплексу здатностей ефективно виконувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності в полікультурному суспільстві.

Перед сучасним українським суспільством постала актуальна проблема — створити умови рівних можливостей, що сприятимуть засвоєнню людьми з особливостями розвитку соціального досвіду та становленню їх як рівноправних членів суспільства. Досягти цієї мети можна шляхом впровадження інклюзивної освіти.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, що виключає будь-яку дискримінацію людей та забезпечує рівне ставлення до всіх. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній людині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Констатується, що, провідним завданням системи вищої освіти є формування позитивного, толерантного та безпечного освітнього простору для всіх, що узгоджується з сучасною парадигмою інклюзивної освіти.

Серед актуальних проблем професійної освіти є підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з різними соціальними групами. Однією з них є молодь. У монографії розкривається необхідність створення у вищій школі науково обґрунтованих умов, сприятливих для входження здобувачів вищої освіти у світ науково-професійних знань і обов'язків, набуття ними фахової компетентності, котра дає змогу засвідчити в інформаційному суспільстві свою конкурентоспроможність як носія і креатора професійно нового і, передусім, як громадянина своєї держави з усвідомлено визначеною життєвою позицією, що відіграє вирішальну роль у професійному становленні фахівця будь-якої сфери, зокрема педагога соціального. Метою соціально-педагогічної діяльності у реалізації цього напрямку є: сприянні адаптації, позитивній соціалізації й соціальному вихованню особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні моральних норм і цінностей; створення умов для психологічного комфорту та безпеки дітей і молоді; попередження виникнення негативних явищ в суспільстві. Розкрито аспекти організації пропедевтичної роботи з суб'єктами виховного впливу щодо створення виховного середовища;

гармонізація взаємин у системі «суб'єкти виховного впливу – учнівська молодь творчих неформальних об'єднань» та підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з профілактики ризикованої поведінки в молодіжній субкультурі.

В умовах надзвичайних ситуацій, що склалися в багатьох регіонах світу та в Україні актуальним є питання соціальної роботи з мігрантами, зокрема, професійної підготовки соціальних працівників до роботи з даною соціальною групою.

Враховуючи вищенаведене, можна зробити висновок, що монографія є завершеним науковим дослідженням, виконаним з актуальної проблематики, має наукову і практичну цінність, є багатоаспектною, питання авторами розглядаються з сучасних позицій, фактологічний матеріал спонукає до подальших досліджень. Монографія має високий науково-методичний рівень.

Практичне значення монографії полягає у тому, що отримані наукові результати можуть бути використані в освітньому процесі при викладанні дисциплін циклу професійної підготовки, а також стануть у нагоді науковцям, менеджерам різних рівнів, здобувачам вищої освіти.

Гетерогенність – об'єднання (на основі освітньої діяльності) в одних просторово-часових зонах різнорідних елементів (стать, вік, етнос, релігія, соціальний статус, стан здоров'я, специфічні ознаки тощо)..

ЄДП – Європейський дослідницький простір.

ЄПВО – Європейський простір вищої освіти.

Інклюзія (від англ. *inclusion*) – утримувати, містити в своєму складі.

Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивне навчання (від англ. *inclusive education*) – навчання учнів або студентів із особливими потребами, введення їх до загального освітнього середовища за місцем їхнього проживання.

Інклюзивний освітній простір – єдність місця, де відбувається процес інклюзії.

Інклюзивний освітній простір – інтегративна одиниця соціального простору, що є системою структурних компонентів, у якій, в досяжному для кожного учасника форматі, реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни.

Ка́мпус (від лат. *campus* – поле, відкритий простір) – університетське, студентське містечко..

Континуум (від лат. *continuum*) – безперервне, суцільне.

Маргіналізація – процес виключення зі сфер життєдіяльності суспільства на підставі расових, релігійних, етнічних, тендерних, культурних чи інших ознак окремих осіб або окремих прошарків населення.

Неповносправні – люди з особливостями психофізичного розвитку; люди з обмеженими можливостями.

Активність – ступінь динаміко-енергетичної напруженості поведінки людини, який проявляється у її взаємовідносинах з природним та соціальним середовищем.

Життєва позиція – складна система ставлень особистості (до суспільства в цілому і спільностей, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей і цінностей, на які ця діяльність спрямована.

Активна життєва позиція – інтегральна системна якість особистості, яка характеризує спосіб її включення в життєдіяльність суспільства.

Мотив – пов'язане із задоволенням певних потреб спонукання до дії.

Освітнє середовище – сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних можливостей для формування його освіченості.

Особистість – це людський індивід в аспекті його соціальних якостей, що формуються у процесі історично обумовлених видів діяльності.

Професійна підготовка – це процес і результат оволодіння ціннісними перевагами обраної професії, спеціальними здібностями, вміннями і навичками, значущими якостями особистості, тобто набуття основних характеристик, які формують професійну компетентність.

Світогляд – система знань, оцінок, переконань особистості.

Соціальна активність – характеристика способу життєдіяльності соціального суб'єкта (індивіда, групи), що фіксує свідому спрямованість його діяльності та поведінки на зміну соціального середовища, умов, інститутів відповідно до назрілих потреб, інтересів, цілей тощо.

Соціальний простір – це сукупність суспільних сфер, галузей, в які включається особистість шляхом виконання соціальних функцій і ролей; це відносини між різними соціальними позиціями особистості, простір соціальних положень, статусів особистості в суспільстві.

Студентство – це особлива соціальна група, яка формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною

поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе до майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці й культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям.

«Я-концепція» – відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлювана, система уявлень індивіда про себе, на основі якої він вибудовує взаємодію з іншими людьми та формує ставлення до самого себе.

Молодіжні об'єднання – групи, де здійснюється добровільна взаємодія їх членів за інтересами, де реалізується їхня активність, здійснюється соціалізація.

Неформали – незвичайна і незрозуміла молодь, якій властиві неформалізм, нонконформізм, конфлікти із суспільством, претензії на нетрадиційні для старшого покоління життєві орієнтири.

Неформальні об'єднання – групи чи об'єднання людей, домінантою поведінки яких є неформальне (тобто близьке, довірче) спілкування один з одним; масові рухи і групи, які виступають проти стагнації і бюрократизму, висувають і реалізують пропозиції, альтернативні офіційним суспільним і державним органам та організаціям.

Норма (в соціальній педагогіці) – використовується для характеристики процесу розвитку і соціального становлення дитини, і дозволяє виокремити певну межу, відповідно до якої можна уточнювати причини тих чи інших відхилень, з'ясовувати, яким чином вони впливають на процес соціалізації дитини, і на основі цього будувати соціально-педагогічну роботу.

Поведінка – деяка відносно узгоджена і послідовна сукупність вчинків особистості, яка може мати місце у ситуаціях, що визначаються соціальною групою і регулюються певними правилами чи нормами.

Пропедевтична робота з суб'єктами виховного впливу – з попередня (підготовча) робота для забезпечення ефективної соціалізації учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Ризик – дія навмання, сумнівну дію, що наражає людину, яка до цього ризику вдається, на небезпеку.

Ризикована поведінка – це використання таких поведінкових практик, які загрожують стану здоров'я та нормальній життєдіяльності (вживанням наркотиків та алкоголю, часта зміна партнерів і випадкові сексуальні зв'язки, нестерильні умови проведення модифікацій тіла (пірсинг, татуювання, шрамування та ін.), а також бажання екстриму).

Соціалізація – система виховання, розвитку, самовизначення та становлення особистості у певному соціумі.

Соціальні норми – регулятори існуючих в соціумі суспільних відносин між людьми, організаціями, колективами, соціальними групами і т.д.

Стартин – танцювальний мрафон.

Творчі неформальні об'єднання – неформальне об'єднання молоді просоціального спрямування, члени якого прагнуть висловити власне ставлення до оточуючого через творчість, тим самим реалізуючи свої творчі здібності та самостверджуючись у суспільстві.

Суб'єкти виховного впливу – педагоги, соціальні педагоги, психологи, батьки, працівники закладів культури тощо що мають опосередкований вплив на молодь творчих неформальних об'єднань.

Суспільно-нормативна поведінка – поведінка, що відповідає суспільним вимогам, загальноприйнятим нормам і принципам, як результат нормальної успішної соціальної адаптації особистості, яка характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда і групи, правилами і вимогами навколишнього соціального середовища.

Мігрант (від лат. *migrantis* – емігрант) – особа, яка здійснює переміщення, тобто перетинає кордони тих чи інших територій змінюючи постійне місце проживання назавжди або на певний час (А. Шацкая). *Мігрант* (у широкому розумінні) – кожна особа, яка здійснює епізодичні поїздки в інші населені пункти або місцевості в туристичних, рекреаційних та ділових цілях, або регулярно (щодня, щотижня) переміщається між двома поселеннями, або на різні терміни (місяць і більше) змінює своє місце проживання для тимчасової роботи в інших місцевостях, або переселяється на постійне місце проживання. *Мігрант* (у вузькому розумінні) – переселенець в іншу місцевість (населений пункт), який змінює місце постійного проживання.

Міграція (від лат. *migratio, migro* – переміщення, пересування, переселення) – просторовий рух або переміщення осіб, незалежно від його характеру й кінцевих цілей, зумовленого різними соціальними, політичними чи економічними чинниками, що зумовлюють зміну місця проживання на постійній або тимчасовій основі (Т. Драгунова, В. Іонцев, Ю. Римаренко); географічна і соціальна мобільність, що у кінцевому результаті завжди приводить до територіальний перерозподіл населення як у країні походження, так і у країні-реципієнті (С. Макеєв, С. Каслз (S. Castles); розвиток ринкових процесів, спрямований на

перерозподіл трудових ресурсів під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів (І. Прибиткова, С. Чехович).

Соціальна робота – це вид практичної діяльності, спрямований на вирішення конкретної проблеми, зміни умов і способу життя окремого клієнта або групи клієнтів, які опинились у складних життєвих обставинах. Взаємодія з соціальним працівником як основним посередником між людиною і державою спрямовується на реалізацію соціальної політики країни, соціальний захист різних категорій населення.

Соціальна робота з мігрантами – сукупність цілеспрямованих комплексних дій організацій закладів і установ різних рівнів підпорядкування, соціальних служб, соціальних працівників та інших фахівців, які надають різні види соціальних послуг у межах державних, соціальних, міжнародних, благодійних програм шляхом використання різноманітних форм, методів та заходів задля досягнення позитивного результату.

Соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, який має відповідну кваліфікацію у галузі соціальної роботи і надає соціальні послуги в обсязі, визначеному статутом організації, де він працює, а також нормативно-правовими актами міжнародного і державного значення.

Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами – це соціально, економічно, політично та культурно детермінований феномен; педагогічна система, яка є важливою складовою системи вищої соціально-педагогічної і спеціальної освіти, заснованої на філософських, соціальних, психологічних та педагогічних ідеях; цілісний неперервний педагогічний процес, спрямований на оволодіння систематизованими фаховими знаннями, і формування умінь і навичок на їх основі; окремий вид практичної діяльності соціального працівника зумовлений специфікою групи клієнтів; стратегічний напрям державної міграційної, соціальної й освітньої політики, спрямований на розвиток суспільного добробуту кожної особистості.

Соціальні вимоги до професійної підготовки соціальних працівників – це спеціальні рекомендаційні умови, що висувуються міжнародними і національними професійними організаціями, що мають досвід організації соціальної роботи з різними категоріями населення, зокрема мігрантами до розробки навчальних програм і професійної підготовки соціальних працівників в університетах Швеції.

Дидактичні вимоги до професійної підготовки соціальних працівників – обов'язкові умови підготовки соціальних працівників

компетентних у роботі з мігрантами, які прописані в освітньому законодавстві Швеції і програмах підготовки соціальних працівників. до їхнього змісту входять критерії підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, характеристика загальних і професійних кваліфікацій і вимоги до них, відповідно до циклу навчання. Дидактичні вимоги мають загальний характер і стосуються системи організації вищої освіти для соціальних працівників різного професійного спрямування.

Соціоном (Socionom) – це назва професії соціального працівника у Швеції, Норвегії, Данії і Фінляндії.

Кваліфікаційна характеристика соціального працівника – кінцевий ідеальний результат навчання на конкретному циклі навчання (першому, другому, третьому) в університетах Швеції, який охоплює чотири блоки – сфера застосування, кінцевий результат, що конкретизується у категоріях: знання і розуміння, компетентність і навички, рішення і підхід, незалежний проект (дипломна робота), а також блок різне і прописаний у другому додатку «Присвоєння кваліфікацій» до Положення Швеції «Про вищу освіту» і програмах і навчальних планах підготовки соціальних працівників.

Полікультурність у Швеції – це особлива форма інтегративної й асимілятивної ідеології держави спрямована на збереження і розвиток в окремо взятій країні і в світі в цілому культурних відмінностей (Дж. Беррі (J. Berry)).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КАТЕРИНА ПЕТРОВСЬКА

кандидат педагогічних наук
доцент, завідувач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти



Сфера наукових інтересів: проблеми формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, соціально-педагогічна робота з дитячими та молодіжними організаціями. Автор наукових публікацій, з яких 2 монографії і 3 навчально-методичних посібника.

Активно займається розвитком студентської науки у галузях «соціальна педагогіка», «соціальна робота». Науковий керівник студентських наукових робіт – переможців Всеукраїнських конкурсів.



ОЛЬГА ГУРЕНКО

доктор педагогічних наук
професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
перший проректор БДПУ

Сфера наукових інтересів: професійна підготовка соціальних педагогів і працівників в умовах полікультурного суспільства, особливості запровадження полікультурної й інклюзивної освіти в Україні. Автор 120 наукових публікацій, з яких 6 монографій і 3 навчальні посібники, видані з Грифом Міністерства освіти і науки України, статті у періодичних виданнях, які включені до наукометричних баз Scopus і Web of Science.

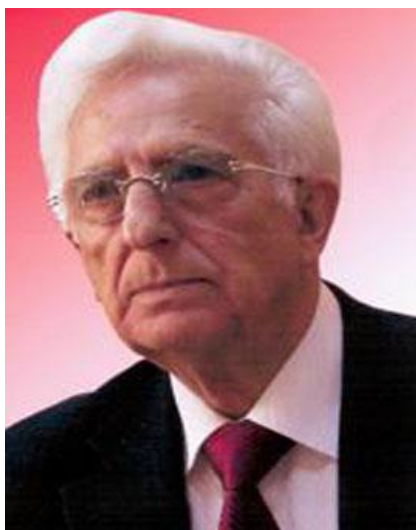


Активно займається розвитком студентської науки у галузях «соціальна педагогіка», «соціальна робота», «інклюзія». Науковий керівник студентських наукових робіт – переможців Всеукраїнських конкурсів.



ВОЛОДИМИР КОТЛЯР

кандидат педагогічних наук
професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти



Сфера наукових інтересів: проблема естетичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Розробив авторську методику навчання дошкільників малювання. Автор понад 80 публікацій.

Один із співавторів колективної монографії науковців лабораторії вікової психофізіології НДІ дошкільного виховання АПН СРСР м. Москва «Генезис сенсорних здібностей» (1976 р.).

Під керівництвом професора Володимира Котляра захищено 3 кандидатські дисертації.



НАТАЛЯ ЗАХАРОВА

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти

Сфера наукових інтересів: соціальна адаптація та інтеграція; здоровий спосіб життя; підготовка соціальних педагогів до різновекторної діяльності; інклюзивна освіта; соціально-педагогічна віктимологія, соціальна робота. Автор понад 50 наукових публікацій, з яких 4 посібники, 2 монографії, стаття у періодичному виданні, що включене до наукометричної бази Web of Science.



Активно займається розвитком студентської науки у галузях «соціальна педагогіка», «соціальна робота», «інклюзія». Науковий керівник студентських наукових робіт — переможців Всеукраїнських конкурсів.



СЕРГІЙ УЛЮКАЄВ

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти



Сфера наукових інтересів: педагогічні аспекти соціальної роботи на сучасному етапі.

Автор наукових публікацій.

Ініціатор і організатор проведення студентських брейн-рингів.

Учасник заходів соціального спрямування Всесвітньої ініціативи з озеленення планети «Дерева миру», «Зробимо Україну чистою разом», «Дитячі олімпійські ігри для дітей», «Студенти проти ВІА/СНІДу».



АНАСТАСІЯ ПОПОВА

кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
заступник декана ФДССО БДПУ з наукової та міжнародної діяльності



Сфера наукових інтересів: порівняльно-педагогічні дослідження з підготовки соціальних працівників, теорії і технології соціальної роботи з різними категоріями населення у розвинених країнах світу.

Автор понад 30 наукових публікацій.

Учасник заходів соціального спрямування «Студенти проти ВІА/СНІДу», «Серце до серця».



ОЛЬГА ІЛІШОВА

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри дошкільної освіти
заступник декана ФДССО БДПУ з навчальної діяльності на заочному
відділені

Сфера наукових інтересів: національне виховання в умовах сучасного соціуму, соціальні інститути та дошкільна освіта, культура міжсетічних стосунків, управління педагогічною взаємодією в ДНЗ.

Автор близько 40 наукових публікацій, з яких 2 монографії.



Активно займається розвитком студентської науки у галузях дошкільної освіти та соціальної педагогіки.

Ініціатор створення педагогічних студій для здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта.



НАТАЛІЯ МИХАЙЛЕНКО

асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти



Сфера наукових інтересів: проблема попередження гендерно-обумовленого насильства в Україні.

Організатор заходів профорієнтаційного спрямування для здобувачів загальної середньої освіти.



Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ
НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ
ПАРАДИГМИ**

Монографія

Загальний редактор к. пед. н., доцент К. Петровська
Науковий редактор д. пед. н., професор О. Гуренко
Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки магістр соціальної
роботи, ст. лаборант А. Нагорна

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами