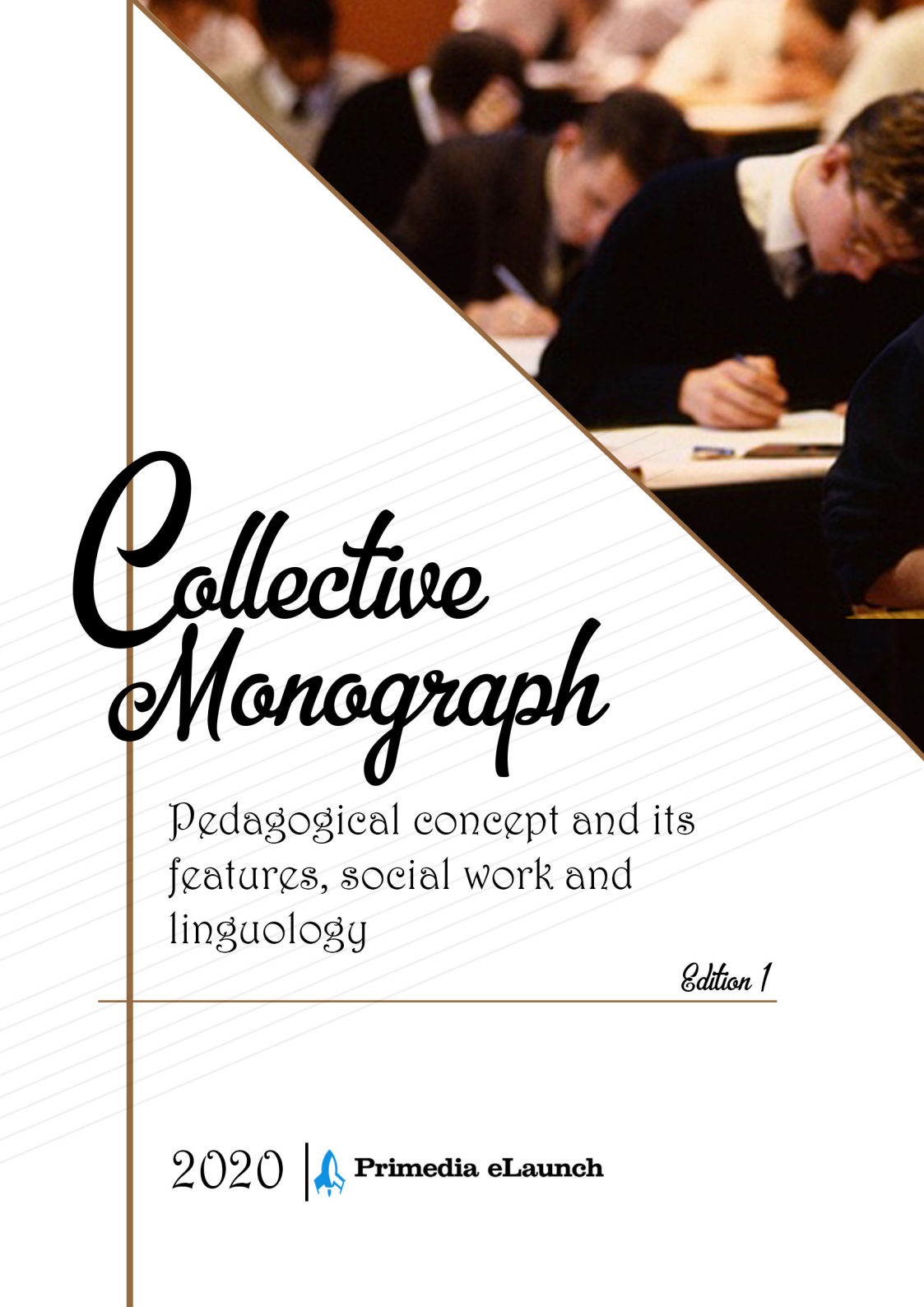


A photograph of students in a classroom, seen from the side, with a diagonal line separating the image from the white text area.

Collective Monograph

Pedagogical concept and its
features, social work and
linguology

Edition 1

2020 |  **Primedia eLaunch**

PEDAGOGICAL CONCEPT AND ITS FEATURES, SOCIAL WORK AND LINGUOLOGY

Collective Scientific Monograph

EDITION 1

Dallas
2020



Primedia eLaunch
E-book conversion, distribution & marketing

Editor in Chief: Shneider B.

Scientific Editor: Dr. McKaren A.

Compilers: NGO European Scientific Platform (Ukraine)

21037, Ukraine, Vinnytsia, Zodchykh str. 18/81

Publisher: Primedia eLaunch LLC (USA)

TX 75001, United States, Texas, Dallas

Authors of the monograph:

Artemenko S. – Ph.D. (Sociology) ³

Bespartochna O. – Ph.D. (Pedagogy) ²

Havran M. – Ph.D. (Pedagogy) ⁴

Kravchenko I. – Ph.D (Pedagogy) ⁶

Palatna D. – Ph.D. student ¹

Piddubn K. – Senior Lecturer ³

Semigina T. – D.Sc. (Politics) ¹

Smikal V. – Ph.D (Pedagogy) ⁶

Stoliaryk O. – Ph.D. student ¹

Styfanyshyn I. – Senior Lecturer ⁵

Troshyna S. – Ph.D. student ²

Vysotska R. – Lecturer ⁴

Yaroshenko A. – Ph.D student (Social Work) ¹

Yurko N. – Senior Lecturer ⁵

Scientific and educational institutions:

¹ Academy of Labour, Social Relations and Tourism

² Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

³ Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

⁴ Lviv Polytechnic National University

⁵ Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

⁶ National Pedagogical Dragomanov University

In the collective scientific monograph, researchers consider issues in the field of pedagogical concept and its features, social work and linguistics, namely: features of the implementation of the social and emotional training into the modern educational environment; features of the project method as an effective interactive learning technology; technologies of individualization of learning in pedagogical master's degree programme; the historical development of the expression of negation in French; the issue of gender biases of foster parent applicants; - the issue of helping families caring for children with autism and the role of social workers in the context of this issue; experience of Ukraine in the arrangement of the social work students' field education; the issue of creating inclusive environment: lessons for Ukrainian communities; prolegomens to the definition of the methodological features and prospects of applying of the event-analysis method for professional formation of professionals in the field of social and media communications.

P 36

Pedagogical concept and its features, social work and linguology:

Collective Scientific Monograph (1st edition). B. Shneider (ed.). Dallas, USA:

Primedia eLaunch LLC, 2020. 108 p.

ISBN 978-1-64871-804-5

DOI 10.36074/pcaifswal.ed-1

UDC 303:(37+80)



ISBN 978-1-64871-804-5

© Authors of the monograph, 2020

© Primedia eLaunch LLC, 2020

© European Scientific Platform, 2020

CONTENT

Chapter I. Styfanyshyn I. & Yurko N.

The implementation of the social and emotional training into the modern educational environment 4

Chapter II. Stoliaryk O. & Semigina T.

Helping families caring for children with autism: what could social workers do? 14

Chapter III. Semigina T.

Arrangement of the social work students' field education: the experience of Ukraine 25

Chapter IV. Troshyna S. & Bespartochna O.

The project method is an effective interactive technology for the formation of key competencies of future specialists 39

Chapter V. Kravchenko I. & Smikal V.

Technologies of individualization of learning in pedagogical master's degree programme 48

Chapter VI. Yaroshenko A.

Gender biases of foster parent applicants: old new stereotypes? 65

Chapter VII. Havran M. & Vysotska R.

The historical development of the expression of negation in French 81

Chapter VIII. Artemenko S. & Piddubna K.

Prolegomens to the definition of the methodological features and prospects of applying of the event-analysis method for professional formation of professionals in the field of social and media communications 90

Chapter IX. Palatna D.

Creating inclusive environment: lessons for Ukrainian communities 99

Iryna Styfanyshyn¹, Nadiya Yurko²

THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL AND EMOTIONAL TRAINING INTO THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT:

This article focuses on the implementation of social and emotional training into the modern educational environment. One of the key factors in increasing learning productivity is a properly designed educational process. The research results point out that there are the most important research problems concerns to the new model development of an educational process management that includes the issues of shaping a human being as a person. To improve the effectiveness of the educational process management, the urgency of introducing social-emotional learning to the educational process is emphasized in the article. The value and impact of social and emotional learning on each level of education, their interrelation and necessity degree are evaluated in the article. In order to understand how to form the modern educational process is analyzed, and the main features of the concepts such as: social and emotional are defined and highlighted. The research results point out that there are four components of the emotional intelligence. According to the CASEL report, the researches result shows that there are skills that are the most in demand among society today: innovation, complex problem solving, critical thinking and analysis, active learning. This article focuses on the most important recommendations for introducing social and emotional learning in the modern educational process.

INTRODUCTION.

Our actions become more successful precisely through the development of emotional intelligence, the ability to manage emotions, understand their strengths and limitations, transform conflict situations, and make constructive decisions in all circumstances. The longer we can postpone the response to a particular emotional stimulus and think it over, the better decision we will make about how to respond to it. Scientists have found that a sense of happiness depends on the overall mental capacity only on 20%, and on the development

¹ Senior lecturer of the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi, UKRAINE

² Senior lecturer of the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi, UKRAINE

of emotional intelligence - on 80%. Therefore, those children who learned to think and then react to their emotions at a young age have better well-being and better health in adulthood.

Due to speculation, identification, increased interest and inaccurate definitions of the concept of social and emotional learning, it becomes necessary to disclose meaningful data regarding the fullness of these phenomena. The importance of this step is underlined by the fact that social-emotional learning is closely linked to personally relevant information for the individual.

The aim of the article is to substantiate theoretically and to investigate the introduction relevance of the social and emotional training in the modern educational environment for the demanding skills formation of the constantly changing world. Significant research on the social and emotional learning is conducted by the collaboration of academic, social and emotional learning.

Analysis of recent research and publications. In Ukraine, the problem of the nature, content and structure of social and emotional learning is still insufficient. The question of the management formation mechanism of social and emotional competences in educational institutions is devoted to the research of G.P. Rekun [1]. A comparative analysis of social and emotional competence is conducted by O.A. Lyoshenko [2]. They highlighted the problems that have arisen in this area, substantiated the importance of fundamental social and emotional education, identified mechanisms for improving the quality of educational services for modern educational institutions.

New technologies are forcing the human brain to evolve at an unprecedented rate. Therefore, the educational process is constantly changing. As the level of academic knowledge, the information free access increases, more and more technical equipment is introduced into the learning process, so students are increasingly stressed. Today, young people live in a more complex, economically competitive and globally connected world, and although academic skills are a key part of learning, the social and emotional dimensions of human development have been left out of the educational process [1].

The improving of Ukraine's position in the world rankings requires changes in the educational process. The renewed law of Ukraine "On Education" in 2017 provides for the students formation with a holistic personality, comprehensively developed, capable of critical thinking; with an active position that operates in accordance with morally ethical principles and is capable of making responsible decisions, respects dignity and human rights; and capable of



changing the world, developing an economy on the principles of sustainable development, competing in the labor market, and lifelong learning.

The expected effect can be really effective in terms of comprehensive support for the education of such individuals as: parents, teachers, and a whole society. The additional filling of the educational process with the cognitive and emotional elements of learning is necessary in this process too [1].

THE GENERAL APPROACH TO DISCLOSURE THE CONCEPT OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING.

The education systems of North American and European countries use social, emotional and ethical learning programs as well. This is a series of relevant curricula for different categories of youth.

Social, Emotional and Ethical Learning (SEE Learning) is a groundbreaking educational program developed by an international team of scientists at Emory University (USA), with the support of the Dalai Lama XIV, the famous Nobel Peace Prize laureate, based on the ideas of social-emotional learning by an American psychologist and scientific journal The New York Times by Daniel Goleman. On the basis of this program are the D. Goleman's scientific works and his book "Emotional Intelligence", which is now at the peak of popularity around the world. The program has been developed for twenty years. It has been extensively tested in 500 educational institutions (including the United States, India, Brazil, the United Kingdom, Sweden, and Switzerland) over the last five years. The program is appropriate for everyone because there is nothing that conflicts with cultural or religious contexts.

Meditation is mentioned in some places, but it is about focus and mindfulness practices. The results of the new program trial showed that children have increased performance and decreased levels of bullying.

The Ukrainian Ministry of Education and Science support the idea of implementing Western developments in this field in Ukraine and have already approved the first methodological manuals on social and emotional training. Ukrainian schools are already beginning to implement this program and apply it in the educational process [3].

The program is used both within a specific subject and in a range of disciplines or in extracurricular activities, due to their flexibility, without sacrificing basic instruction. The basis of the new method is the development of "soft skills", such as the ability to hold attention, systematically, creatively and critically thinking, work as a team, and sympathize. In this way, childhood resistance will be nurtured and psychological trauma will be dealt with in order

to keep them in the future. This program provides educators with a curriculum consisting of easy-to-implement lessons for development.

In addition, the plan contains conceptual frameworks used for curriculum development as well as resources for teacher preparation and development. SEE Learning enables students to be ethically involved in the global community and provides educators with tools to support student well-being. One of the key factors for increasing the productivity and economic growth of the country is a properly designed educational process and, as a result, the matching of people's skills to current needs in the labor market. Important research concerns relate to the development of a new model for managing the educational process that involves the formation of a person not only as a workforce but also as an individual [1].

Analysis of the literature on this problematic issue allows us to identify several approaches in defining the concept of "social-emotional learning".

In order to examine and analyze the concepts of social-emotional learning in more detail, one must turn to the **concepts analysis of "social" and "emotional"**.

The term social (Latin socialis - sociable, social) - is a set of certain features for e.g. social relations, integrated by individuals or communities in the process of joint activity in specific conditions, which manifests in their relationships, attitude to their place in society, social phenomena and processes, one of the major categories of sociology and social philosophy.

Social manifests itself where the action of one person is compared with the action of another. "Social" is most often understood as a social, connected with the life and relationships of people in society. In its content, social is a reflection of the organization and life of society as a subject of the historical process. It is an integrative formation that accumulates knowledge, experience, traditions and creative abilities and a real assessment of the society development state and its elements. It expresses the nature of the potential use and the social reserves of epy society, group and an individual to develop criteria for the optimal development of the entire social organism.

The specific "social" characteristics are characterized by the following main features:

- 1) the overall quality inherent in different groups of individuals, which is the integration result of the individuals' groups, social groups, communities and social relations;

- 2) a certain state expression of individuals caused by social relations (economic, political, etc.);

3) the relations clarification of different individuals and groups with each other, their attitude to their position in society, to the phenomena and the processes of social life;

4) "social" is a consequence of the different individuals joint activity, which is manifested in their communication and interaction and can be expressed in culture, assessments, orientations, behavior, spiritual activity, lifestyle of people, etc

5) "social" reflects the content and nature of interactions between subjects (individuals, groups, communities) as a result of the person's defined social roles that he assumes, becoming a member of a particular social community.

So, the category "social" serves to identify and reflect the essence of people social life (theoretical and applied problems of interaction between nature and society); specifics of the matter movement social form, that is, the differences of society from animal associations; the contradictory human being unity as a social being and, at the same time, a biological organism; the social systems structure according to the their functioning and development optimization.

Thus, the category "social" reflects and expresses the specificity of being a society as a subject of life process as a whole, and accordingly - the specificity of all social processes and social subjects [4].

Most scientists view emotions as a frame of a person's spiritual life and mental development. However, today, the concept disclosure of the personality emotional sphere is insufficient. This is due to the difficulty of exploring the emotional sphere as a whole. Human emotions and feelings most vividly express the spiritual requests and man's aspirations, and his attitude to reality. K.D. Ushynskii wrote that "no words, no thoughts, not even our actions express so clearly ourselves and our attitude to the world as our feelings".

Therefore, emotion is a common active form of body experiencing of its life. Emotions act as a specific form of experience that reflects the value of objects for the subject. The emotional is the one who is full of emotions, expresses them [2].

In its turn, to speak it is not enough to speak only one language. It is not enough to understand the meaning of the words used by the interlocutors. Much information remains beyond words: in actions, gestures, facial expressions, emotions.

How emotions affect on the communication and the life has been carefully researched since the end of the last century. The ability to understand properly and to use the emotions in everyday life is called "emotional intelligence".



“Emotional intelligence” is the ability to give advice to your own and others' emotions: to understand, evaluate and express them accurately.

Researchers John Meyer and Peter Seloway, who first described the concept at the end of the 20th century, call the four directions of emotional intelligence.

The first component - the evaluation and expression of emotions – is used in any interaction. Developed emotional intelligence is exactly what allows you to more or less accurately assess other people's emotions and saves you from such misunderstandings. The flip side of the coin is the need to express your emotions accurately. If you wanted to prove your approval to someone and turned out to be more envious, the consequences of communication may be unexpected.

One of the emotional intelligence manifestations is expressing emotions in a way that fits the original idea.

The second component of emotional intelligence is the knowledge of emotions. That is, what exactly causes certain emotions in our environment? The same actions and words in different societies or smaller groups can cause completely different emotions. Knowledge and understanding of the context and its application in practice is a manifestation of emotional intelligence.

The third component is how we are able to manage emotions. It's about holding back the emotion without showing it, and adjusting your condition after the emotions have already manifested (calm down after being angry). Researchers confirm that the more advanced emotional intelligence is, the easier it is for a person to press on the brakes and regulate their emotions.

Behavior is the fourth component of emotional intelligence. It is important to define correctly a certain emotion in communication with another person.

The understanding emotions should help the most important thing - deciding how to behave. Emotions are the same information as actions, words and gestures. This information is used by people to justify their actions.

By the way, 50 years ago, not to mention more ancient times, it was impossible to imagine that the words "emotion" and "intellect" would be within one concept. Emotions and intelligence were opposed to each other. Emotions were thought to interfere with "rational" and "intellectual" decisions.

Only in the second half of the 20th century social psychologists looked at it differently. They suggested that in the evolution process, emotions helped humans adapt to different environments and circumstances and were directly related to human survival as a species. So, there is an idea that the mind and

emotions need not be confronted but vice versa emotions do not prevent people from thinking but help him.

Emotional intelligence is widely explored from an application point of view to find out how it is connected to different walks of life, to work, to leadership, to happiness, to daily habits. It depends on emotional intelligence how much a person is able to be empathetic, that is, to imagine themselves in the other place and to understand how somebody's feelings. In addition, emotional intelligence is related to how much we tend to work as a team. Team players are mostly people with high levels of emotional intelligence. According to statistics, emotional intelligence can be developed over a lifetime. It is not a permanent feature and there is no age limit [5].

THE ANALYSIS OF SOCIO-EMOTIONAL TRAINING INTRODUCTION INTO THE US EDUCATION SYSTEM.

So, the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) defines social and emotional learning as “the process through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills they need to understand and manage emotions, set and accomplish positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions.”

In order for students to achieve success in school, career, and life, they must be taught social and emotional skills - just as they learn reading, math, and science - through instruction and practice. School-based social and emotional learning (SEL) curricula provide a key to workforce development by explicitly teaching the social and emotional skills employers are seeking and the U.S. economy needs. Research shows SEL works to improve behavioral, academic, and career success.

According to report of CASEL and Committee for Children Host Congressional Briefing on SEL and Employability Skills: SEL curricula teach self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision making so students can manage their behaviors, understand and relate to the perspectives of others, and make sound personal and social choices. This suite of competencies 4 complements academic learning and meets many of the employability needs identified by business leaders. Research shows the skills taught in SEL curricula have wide-ranging benefits that affect children's success in school, career, and life. For instance, kindergarteners with stronger social and emotional skills are more likely to graduate from high school and college and have stable, full-time employment

while being less likely to commit crimes, be on public assistance, and have drug, alcohol, and mental health problems [6].

CASEL and Committee for Children define some benefits:

- More positive attitudes toward oneself, others, and tasks, including enhanced self-efficacy, confidence, persistence, empathy, connection and commitment to school, and a sense of purpose:

- More positive social behaviors and relationships with peers and adults
- Reduced conduct problems and risk-taking behavior
- Decreased emotional distress
- Improved test scores, grades, and attendance

And, in the long run, greater social and emotional competence can increase the likelihood of high school graduation, readiness for postsecondary education, career success, positive family and work relationships, better mental health, reduced criminal behavior, and engaged citizenship.

According to The Report for CASEL: “A 2019 Update of Principals’ Perspectives on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools” we can summarize:

- 1) This report builds on and updates many of the findings from the original nationally representative survey of principals in 2017. The central messages of this 2019 update are that (1) principals continue to see SEL skills as highly teachable and a priority in their schools; (2) more schools are implementing specific SEL benchmarks by significant percentages; and (3) principals and teachers are assessing SEL skills at much higher rates than just two years ago. At the same time, the survey shows that more work is needed to ensure SEL is systemic across schools and districts and for principals to think existing assessments are useful.

- 2) Most of all, this report shows that the movement to embed social and emotional learning into every classroom and school in America has reached a tipping point. Principals stand ready to bring systemic, school-wide SEL to their schools, but they need greater support from leaders at the state and district levels to ensure every student has access to a high-quality education that nourishes their social and emotional skills along with academic learning. Now is the time for policymakers to heed the calls of educators and provide the necessary supports for a student-centric, whole child education that develops the leaders of tomorrow [7].

CONCLUSION.

Therefore, summarizing the abovementioned, we can conclude: according to the US education experience, implementing SEL into Ukrainian education it's more likely to see that principals who are systemically implementing SEL in their schools will more likely to see the benefits of SEL. They'll report better development of students' social and emotional skills, knowledge in key content areas, critical thinking abilities, and ability to apply their knowledge and skills in the real world, as well as greater levels of teacher preparation.

In the largest SEL study ever has done school-based programs improved students' ability to get along with others, improved student-school bonding, reduced delinquency and aggression, and decreased anxiety and stress. This review of 213 research studies, which included more than 270,000 kindergartens through high school students, also showed that SEL programs increased overall academic achievements.

Principals increasingly believe that developing social and emotional skills should be included in state education standards. They believe that social and emotional skill development should probably or definitely be explicitly stated in state education standards (87 percent).

Recommendations:

Principals, teachers, and students have all articulated the demand for greater integration and implementation of SEL into their schools and classrooms, as well as a belief in its ability to be taught, assessed, and improve everything we already measure, including student achievement and engagement. Now it is time for leaders at the district, state, and federal levels to work together to create the enabling conditions needed for systemic, school-wide SEL in schools throughout the country.

To create effective policy and practice, districts, and schools require a clear vision of what student success and SEL look like, as well as how it will be measured. Now is the time to revisit these statements with greater knowledge of how learning happens. This vision should be informed by what students should be able to do at each age level and be aligned with the best evidence on social and emotional skill development. At the state level, the vision for SEL must be adaptable to allow school and district leaders the flexibility to address the local contexts of their communities, while still providing a strong framework for advancing and implementing systemic SEL and assessment.



REFERENCES:

- [1] Rekun, G. & Svidenska, M. (2018). Mekhanizm upravlinnia formuvanniam sotsialno-emotsiinykh kompetentsii u navchalnykh zakladakh. *Sotsialna ekonomika*, (56), 207-215. DOI: <https://doi.org/10.26565/2524-2547-2018-56-21>.
- [2] Loshenko, O., (2012). Sotsialna ta emotsiina kompetentnist: porivnialnyi analiz. *Aktualni problemy sotsiologhii, psykhologhii, pedahohiky*, (16). 157-162. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_16_22.
- [3] Sotsialno-emotsiine navchannia i hromadska aktyvnist u dii. (2019). Retrieved from <http://cynkalovskyi.school.org.ua/news/11-45-30-03-04-2019>.
- [4] *Sotsialne*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
- [5] Smoliar, L., (2017). Shcho take emotsiinyi intelekt i yak vin vplyvaie na zhyttia. *Zhyttia*. Retrieved from <https://life.pravda.com.ua/health>.
- [6] Why social and emotional learning and employability skills should be prioritized in education. Sept. 14, 2016, CASEL and Committee for Children Host Congressional Briefing on SEL and Employability Skills. 2016 Committee for Children cfchildren.org, 1-9. Retrieved from <https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/policy-advocacy/sel-employability-brief.pdf>.
- [7] Matthew N. Atwell & John M. Bridgeland (2019). Ready to Lead. A 2019 Update of Principals' Perspectives on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. Executive Summary. A Report for CASEL By Civic with Hart Research Associates.1-7. Retrieved from https://casel.org/wp-content/uploads/2019/10/Ready-to-Lead_FINAL.pdf.

Столярик Ольга Юріївна¹, Семігіна Тетяна Валеріївна²

Stoliaryk O.

Semigina T.

ДОПОМОГА СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ЩО МОЖУТЬ СОЦІАЛЬНІ ПРАЦІВНИКИ?

HELPING FAMILIES CARING FOR CHILDREN WITH AUTISM: WHAT COULD SOCIAL WORKERS DO?

АНОТАЦІЯ:

На основі системного аналізу закордонної літератури, в якій представлені результати емпіричних досліджень (22 дослідження), узагальнено основні проблеми сімей, де є діти з аутизмом (розладом спектру аутизму, РСА). Визначено, що поява у сім'ї дитини з аутизмом впливає на життєстійкість тих родин, де вони виховуються, знижує якість сімейного життя, створює ситуації соціально-економічної несправедливості, гендерної нерівності, що вимагає реагування зі сторони соціальної роботи. Виокремлено підходи щодо організації роботи соціальних працівників з сім'ями, які виховують дітей з аутизмом: психологічна едукція, структурована сімейна терапія, когнітивно-поведінкова терапія, майндфулнес-практики, програми самоменеджменту та навичок планування. Узагальнено зміст практичного наповнення цих інтервенцій та особливості дизайну. Здійснено SWOT-аналіз можливостей та ризиків застосування закордонних інтервенцій в Україні.

ABSTRACT:

Based on a systematic analysis of academic literature with empirical research findings (N=22 studies), the key problems of families with children with autism (autism spectrum disorder) are summarized. It is determined that the appearance in a family of a child with autism affects the family livelihood, reduces the quality of family life, creates situations of socio-economic injustice, gender inequality, which requires social work response. The approaches to organizing the work of social workers with families raising children with autism are distinguished: psychological education, structured family therapy, cognitive-behavioral therapy, mindfulness practices, self-management programs and planning skills. The content of practical filling of these interviews and design features are generalized. The SWOT-analysis of opportunities and risks of using the identified interventions in Ukraine was conducted.

¹ аспірантка

Академія праці, соціальних відносин та туризму, УКРАЇНА

PhD student

Academy of Labour, Social Relations and Tourism, UKRAINE

² д-р. політ. наук, професор кафедри, соціальної роботи і практичної психології

Академія праці, соціальних відносин та туризму, УКРАЇНА

D.Sc. (Politics), Professor at the Department of Social Work and Practical Psychology

Academy of Labour, Social Relations and Tourism, UKRAINE



ВСТУП.

Стрімке поширення народжуваності дітей з розладами спектру аутизму (надалі в тексті – РСА) несе за собою низку соціальних проблем, яке стосується не лише дитини з аутизмом, а й її близького оточення, як-от сімей. Це вимагає від практиків соціальної роботи розробки нових методів, форм втручань для підтримки життєстійкості сімей, де виховується дитина з РСА, як способу покращення якості їхнього життя.

РСА – неврологічне захворювання, яке характеризується низкою симптомів, зокрема, дефіцитом соціальної взаємодії, повторюваною поведінкою та стереотипією мислення, пізнавальних інтересів, рухової активності, ехололією. Складність діагнозу та труднощі адаптації дитини з РСА в суспільстві стають непосильною ношею для близького оточення дитини, зокрема членів їхніх сімей, що в свою чергу впливає на батьківську компетентність, життєстійкість (резилієнс) та їх соціалізацію [1].

В українській науковій літературі із соціальної роботи наявні лише окремі праці, які розглядають специфічні проблеми осіб із РСА та родин, що їх виховують [2; 3;]. Наразі бракує системного вивчення інтервенцій соціальної допомоги родинам, де є особа з РСА.

Ця робота має на меті систематизувати втручання соціальної роботи, покликані допомогти сім'ям, які виховують дитину з РСА, справлятися з кризовими та стресовими умовами їхньої життєдіяльності, мобілізувати сімейні та особистісні ресурси задля покращення якості життя сім'ї.

Методологія дослідження.

Ця робота ґрунтується на аналізі наукової літератури на основі пошукових запитів у GoogleScholar. Для пошуку використовувались ключові слова «intervention of social work», «family quality of life», «autism», «ASD». Під час пошуку обрано інтервал 2005-2020 рр. Було отримано понад 6000 посилань на різні публікації. Для аналізу відібрано ті 22 повнотекстові статті, до яких наявний доступ через наукометричні бази даних і які розкривали механізми та інструменти інтервенцій соціальної роботи, специфіку дизайну та особливості змістовного їх наповнення, представляли результати емпіричних досліджень.

Під час аналізу використано загальнонаукові методи аналізу та синтезу, узагальнення. Параметрами аналізу виступали: методи та зміст інтервенцій соціальної роботи; характеристики дизайну та основні сфери функціонування сім'ї, що потребують втручань.

ПРОБЛЕМИ СІМЕЙ, ДЕ Є ДІТИ З РСА, КРІЗЬ ЛІНЗИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.

Соціальна робота зосереджує свою увагу на вирішенні проблем, які знижують адаптивний потенціал сімей та життєстійкість, погіршують якість їхнього життя крізь призму соціально-економічної нерівності, гендерної несправедливості. Для того, щоб розуміти форми та методи соціальної роботи з конкретною соціальною групою, варто узагальнити основний спектр проблем, навколо яких зосереджене життя сім'ї.

Аналіз літератури свідчить, що специфіка дитячого аутизму визначає декілька основних соціальних проблем сім'ї. Так, дослідження виявили, що більшість батьків, які досягли 50-річного віку, все ще змушені проживати разом із особою з РСА, через нездатність цієї особи піклуватись про себе [4]. Це свідчить про зміну етапів функціонування сім'ї, відрив їх від звичних суспільних шаблонів та фіксацію на батьківських ролях наставника та опікуна. Сім'ї, що виховують дітей з РСА, мають розмите бачення майбутнього дитини, адже досі не відпрацьована системна підтримка проживання дорослих осіб з РСА в суспільстві, без допомоги найближчого мікросоціального оточення, як-от батьки або опікуни [5]. Ці проблеми знижують *батьківську самоефективність*.

У віці до трьох років розвиток дитини з РСА, може не відрізнятись від розвитку нормотипових дітей або різниця буде не суттєвою, що не привертає уваги батьків, медиків. Це створює труднощі у забезпеченні раннього втручання, спрямованого на розвиток дитини, та впливає на процес адаптації батьків. Як наслідок, батьки фіксуються на стадії неприйняття або заперечення діагнозу та пошуку «дивовижної пігулки», яка здатна допомогти дитині [6]. Це формує стресові умови життєдіяльності сім'ї, погіршує *ментальне здоров'я* батьків, їх психологічне самопочуття [7]. Дослідники [8; 9] зазначають, що окрім погіршення психічного благополуччя, страждає і *фізичне самопочуття*, можуть виникати психоактивні залежності та шкідливі звички.

У фокусі сімейного життя – проблеми дитини з аутизмом, що наскрізно впливають на всі сфери сімейних рутин та стає джерелом стресу. Серед чинників стресу науковці [10; 11] відзначають такі, як: проблемна поведінка дитини, функціональна залежність від батьків, низька комунікативна діяльність, несформовані навички самообслуговування, стереотипії та ритуали в щоденних рутиних та харчуванні, труднощі статевої ідентифікації, відсутність чіткого життєвого маршруту, суспільна ізоляція.



Окрему увагу слід звернути на проблему системної підтримки сімей, що виховують дітей з РСА, на рівні соціальної політики держави. Також постає проблема гендерної несправедливості, оскільки існує нагальна потреба постійного догляду за дитиною, яка, як правило лягає на плечі дружини, що ускладнює працевлаштування, професійне зростання, соціальну активність. Унаслідок захворювання дитини, працевлаштуванням є, як правило, лише один з членів родини, а витрати на забезпечення повноцінних умов реабілітації дитини вимагає значних фінансових ресурсів [12]. Доступ до послуг також має певні бар'єри. Серед них дослідники [13; 14] виділяють такі, як: фінансова спроможність (більшість якісних послуг є платними, а ті, які надають безкоштовно – не здатні задовольнити потреби дитини та сім'ї), час (внаслідок догляду, у членів сім'ї є брак особистого часу), проблема стигматизації. Ці фактори впливають на вибір *копінг-стратегій* життєстійкості сімей, вміння знаходити джерела *соціальної підтримки*.

Крім цього науковці [15] окреслюють спектр труднощів у взаємостосунках всередині сім'ї, які виховують дитину із РСА, зокрема: проблеми синхронізації батьківських поведінкових реакцій з реакціями дитини, гіпер- чи гіпопротекція; самотаврування; емоційна відчуженість дитини або надмірно близькі, залежні стосунки дитини з одним із батьків, які крізь лінзи соціальних шаблонів можна вважати патологічними. Дослідження [16] доводять, що рівень розлучень у сімей, що виховують дітей з РСА, значно вищий ніж у сімей, що виховують нормотипових дітей.

Узагальнюючи, відзначимо, що до чинників, які впливають на подружні взаємостосунки у родинах, де є дитина з РСА, можна віднести такі, як: фінансові труднощі, низька соціальна активність, гендерна несправедливість, зіткнення інтересів та потреб подружжя з потребами дитини, конфлікти, брак часу на спільне дозвілля, зниження якості статевого життя, нерівномірний розподіл домашніх обов'язків та рутин догляду за дитиною. Наявність цих проблем зосереджує увагу практиків соціальної роботи на розробці довгострокових цілей подолання соціальної, економічної несправедливості, досягнення яких, як стверджують учені [12], можливе через короткострокові цілі – розробку програм втручання соціальної роботи щодо покращення якості життя сімей, що виховує дітей з аутизмом.

Отже, при розробці програм інтервенцій соціальної підтримки сімей, які виховують дітей з РСА, можна виділити низку визначених науковцями сфер життя сім'ї, на які слід спрямовувати допомогу (рис. 1). Всі ці сфери впливають на якість життя сім'ї як цілісної системи.

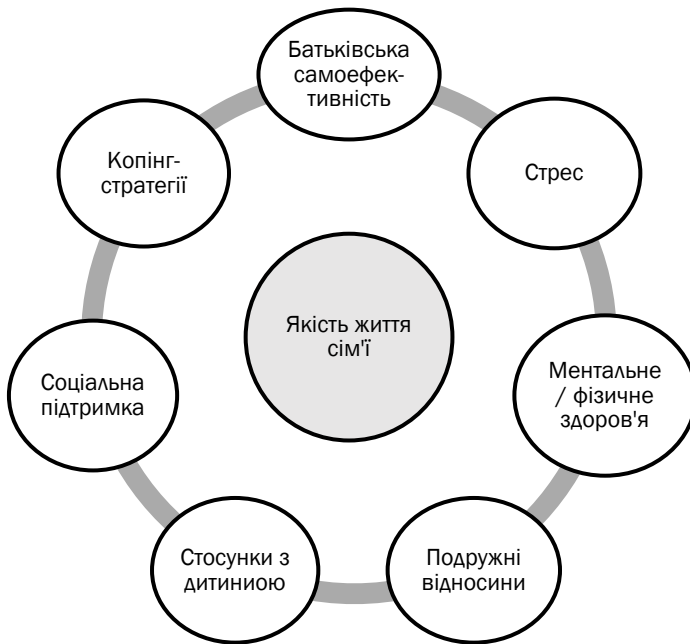


Рис.1. Соціальні проблеми сім'ї, де виховують дитину з РСА

Дані сформовано за [4-16].

КЛЮЧОВІ ІНТЕРВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.

Аналіз наукової літератури, в якій представлені результати емпіричних досліджень, дає змогу визначити, що до основних методів, які використовують у соціальній роботі з сім'ями, які виховують дитину з РСА, можна віднести:

- 1) психологічну едукацію /просвіту [17; 18];
- 2) когнітивно-поведінкову терапію [19; 20];
- 3) майндфулнес-практики, в основі яких лежить принцип усвідомлення («тут і тепер») [21];
- 4) структуровану сімейну терапію, зосереджену на реструктуризації організації сім'ї, яка внаслідок зниження сімейних ресурсів стає структурою, яка не здатна забезпечити потреби всіх її членів[22];
- 5) прогнозування та планування для уникнення відчуття невизначеності, яке багато батьків визначають як основну проблему [23] тощо.

Таким чином, соціальна робота з сім'ями, які виховують дитину з РСА, спирається передовсім на системний підхід, що розглядає сім'ю як цілісну систему, так і підхід з позиції сильних сторін, покликаний мотивувати сім'ю до позитивних змін і мобілізації ресурсів, посилення її самоефективності. Фокус соціальної роботи – вирішення наявних проблем сім'ї, бажано самою сім'єю, для чого вона потребує навчання та розвитку.

Узагальнення викладених раніше ідей науковців дає підставити виокремити різнопланові інтервенції соціальної роботи із сім'ями, які виховують дитину з РСА, та навести приклади технік, практичного наповнення програм підтримки (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст соціальної роботи із сім'ями, які виховують дітей з РСА

Практики	Призначення інтервенції	Техніки
Практики зниження стресу	Усвідомлення та розуміння природи власного стресу, знання фізичної, емоційної, психологічної напруги, збереження ментального здоров'я	Саногенне мислення, дихальні, релаксаційні техніки, афірмації, автогенне тренування, медитація, арт-терапія, аналіз стресу.
Практики імпаверменту (наснаження)	Пошук сенсу травматичних подій у життєвому сценарії сім'ї, формування навичок життєвого конструювання, концептуалізація і аналіз життєвих цінностей, мотивація до змін, активізація життєвої позиції.	Вправи на позитивну ідентифікацію (методика «виміри власного «Я»); рефлексивні техніки усвідомлення власного досвіду; вправи на активізацію; мотивуючі методики; трансформаційні бесіди; методика «колесо життєвого балансу».
Практики само-менеджменту	Мобілізація наявних ресурсів та формування вмінь правильного формування цілей; навичок раціонального планування; управління власними/сімейними можливостями; розподілу сімейних обов'язків тощо.	Навчання тайм-менеджменту та самоорганізації, фінансової грамотності, медіаграмотності; техніки постановки цілей.
Практики рефлексивної взаємодії	Формування у членів сім'ї відповідальності одне за одного, розвиток продуктивної взаємодії, планування побуту та сімейних традицій, способи вирішення конфліктних ситуацій, визначення цінностей та потреб сім'ї, формування гендерної рівності.	Активне слухання, інтерпретація групових подій, відображення почуттів; вираження емпатії; реагування на події (психодрами, символ-драми); дискусійні панелі, гендерні практики, інтерактивні вправи; вправи на згуртування та зворотній зв'язок, парафрази.
Практики формування соціальної активності	Розвиток лідерських, комунікативних навичок, способів взаємодії з іншими, розвиток ініціативності, усвідомлення	Цілісне мислення, активізація особистості, нарощування емоційного інтелекту,

Продовження табл. 1

Практики	Призначення інтервенції	Техніки
	відповідальності за прийняті рішення, подолання проявів самостигматизації, зниження відчуття особистісної безпорадності.	обговорення життєвих історій, методики прийняття рішень.
<i>Практики батьківської само-ефективності</i>	Формування позиції усвідомленого батьківства, позитивних сімейних ритуалів, прийняття власної дитини, вибір оптимального стилю та прийомів виховання дитини, навичок взаємодії та спілкування з дитиною, співставлення батьківських очікувань та можливостей дитини	Техніки формування взаємодії «батьки-дитина» (стиль виховання); техніки батьківської ідентифікації, асоціативні ігри, робота з метафоричними картами, методи казкотерапії, методи відеокорекції, методи гри, метод аналізу вчинків, метод розігрування сімейних ситуацій.
<i>Практики копінг-стратегій</i>	Розвиток навичок гнучко реагувати на внутрішні та зовнішні зміни, вміння бачити позитивні моменти та дивитись на майбутнє з оптимізмом	Мозкові штурми, криголами, «снігові кулі», асоціативні карти, метод брейнрайтінгу, метод ліквідації безвихідних ситуацій.

Сформовано за [17-25].

Викладені в табл. 1 техніки можуть слугувати основою для розробки програм втручання соціальної роботи із сім'ями, що виховують дітей з аутизмом та з іншими порушеннями розвитку.

Варто зауважити, що проведений аналіз не дає підстав для визначення ефективності тієї чи іншої інтервенції, представленої в цьому розділі. Основні перешкоди, які виникали у ході дослідження: невеликі розміри вибірки (оскільки соціальна група батьків, що виховують дитину з РСА, є специфічною, за своїми ознаками і не є масовою), не завжди поряд з експериментальною групою вивчалась контрольна (проблема кількості вибірки), що накладає певні обмеження на достовірність результатів. При цьому інтервенції, спрямовані на дітей та молодь з РСА [26; 27], можна вважати більш дослідженими і експериментально обґрунтованими.

МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРЕШКОДИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАКОРДОННИХ ПІДХОДІВ.

Щоб оцінити потенційні можливості та загрози використання в Україні закордонних практик, здійснено SWOT-аналіз позитивних та негативних факторів впливу (Рис. 2). Для оцінки взято як особистісні чинники, так і фактори середовища, в якому функціонує сім'я, визначені під час емпіричних досліджень та рефлексії науковців [1; 2; 6; 19; 20; 21; 22; 24].



Аналіз внутрішніх (сильні та слабкі сторони сім'ї) і зовнішніх (можливості та ризики) показників свідчить, що використання одного із підходів буде не достатньо, тому варто комбінувати інтервенції задля мінімізації загроз, що можуть виникнути та оптимізації ресурсів, якими володіє сім'я.



Рис. 2. SWOT-аналіз ефективності використання інтервенцій соціальної роботи

ВИСНОВКИ.

Проведений аналіз літератури свідчить про те, що питання змістового наповнення, дизайну інтервенцій соціальної роботи при роботі із сім'ями, які виховують дитину з РСА, вивчено не достатньо. Однак більшість дослідників поділяють бачення щодо тих сфер функціонування сім'ї, що потребують втручання соціальної роботи: батьківська самооефективність, управління стресом, ментальне/фізичне здоров'я батьків, взаємостосунки з дитиною, подружні відносини, соціальна підтримка, копінг-стратегії виживання, які використовує сім'я, сімейні/особистісні ресурси.

Узагальнення результатів вивчення літератури дає змогу виокремити з-поміж інтервенцій соціальної роботи такі: практики формування резилієнсу/стресостійкості, практики імпаверменту (вплив на ментальне/фізичне самопочуття шляхом мобілізації сімейних/особистісних ресурсів), практики самоменеджменту (формування навичок цілепокладання, прогнозування, планування, тайм-менеджменту, фінансової грамотності, раціонального використання часу, енергії, ресурсів), практики рефлексивної взаємодії (в системах «чоловік-дружина», «батьки-дитина»), практики формування соціальної активності, практики формування адекватних копінг-стратегій.

REFERENCES:

- [1] Tarver, J., Palmer, M., Webb, S., Scott, S., Slonims, V., Simonoff, E., & Charman, T. (2019). Child and parent outcomes following parent interventions for child emotional and behavioral problems in autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism*, 23(7), 1630–1644.
- [2] Gurzhiy, N. (2017). Consumer awareness on non-medical interventions for autistic children and adults in Ukraine. *Visnyk Akademiyi pratsi, sotsial'nykh vidnosyn i turyzmu*, (3), 48-56.
- [3] Obychivska, A., ed. (2015). *Psykhologo-pedahohichnyy suprovod sim'yi u roboti psykhologo-medyo-pedahohichnoyi konsultatsiyi* [Psychological-pedagogical support of the family in the work of psychological-medical-pedagogical consultation]. Kyiv [in Ukrainian].
- [4] Seltzer, M., Greenberg, J. S., Floyd, F. J., Pettee, Y., & Hong, J. (2001). Life course impacts of parenting a child with a disability. *American Journal on Mental Retardation*, 106(3), 265. doi: 10.1352/0895-8017(2001)1062.0.CO;2.
- [5] Mackintosh, V. G., Goin-Kochel, R. P., & Myers, B. J. (2012). "What do you like/dislike about the treatments you're currently using?": A qualitative study of parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1), 51–60.
- [6] Grant, N., Rodger, S., & Hoffmann, T. (2016). Intervention decision-making processes and information preferences of parents of children with autism spectrum disorders. *Child: care, health and development*, 42(1), 125-134.
- [7] Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (40), 1274–1284.

- [8] Smith, I. M., Koegel, R. L., Koegel, L. K., Openden, D. A., Fossum, K. L., & Bryson, S. E. (2010). Effectiveness of a novel community-based early intervention model for children with autistic spectrum disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(6), 504–523.
- [9] Miles, J. H., Takahashi, T. N., Haber, A., & Hadden, L. (2003). Autism families with a high incidence of alcoholism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 403–415.
- [10] Brown, H. K., Ouelette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E., Cobigo, V., & Lam, M. (2011). Beyond an autism diagnosis: Children's functional independence and parents' unmet needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (41), 1291–1302.
- [11] Hall, H. R., & Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviors of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, (34), 4–25.
- [12] Bishop-Fitzpatrick, L., Dababnah, S., Baker-Ericzén, M. J., Smith, M. J., & Magaña, S. M. (2019). Autism spectrum disorder and the science of social work: A grand challenge for social work research. *Social work in mental health*, 17(1), 73–92.
- [13] DuBay, M., Watson, L. R., & Zhang, W. (2018). In search of culturally appropriate autism interventions: Perspectives of Latino caregivers. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(5), 1623–1639.
- [14] Dababnah, S., Rizo, C. F., Campion, K., Downton, K. D., & Nichols, H. M. (2018). The relationship between children's exposure to intimate partner violence and intellectual and developmental disabilities: a systematic review of the literature. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(6), 529–544.
- [15] Hoffman, C. D., Sweeney, D. P., Hodge, D., Lopez-Wagner, M. C., & Looney, L. (2009). Parenting stress and closeness: Mothers of typically developing children and mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 178–187. doi:10.1177/1088357609338715
- [16] Freedman, B. H., Kalb, L. G., Zabotzsky, B., & Stuart, E. A. (2012). Relationship status among parents of children with autism spectrum disorders: A population-based study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 539–548.
- [17] Al-Khalaf, A., Dempsey, I., & Dally, K. (2014). The effect of an education program for mothers of children with autism spectrum disorder in Jordan. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 175–187.
- [18] Chiang, H. (2014). A parent education program for parents of Chinese American children with autism spectrum disorders (ASDs): a pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 88–94.
- [19] Anclair, M., Lappalainen, R. Muotka, J. & Hiltunen, A. J. (2017). Cognitive behavioural therapy and mindfulness for stress and burnout: a waiting list controlled pilot study comparing treatments for parents of children with chronic condition. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, (32), 389–396, doi: 10.1111/scs.12473.
- [20] Izadi-Mazidi, M., Riahi, F., & Khajeddin, N. (2015). Effect of cognitive behavior group therapy on parenting stress in mothers of children with autism. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 9(3), e1900. <http://doi.org/10.17795/ijpbs-1900>
- [21] Neece, C. L. (2014). Mindfulness-based stress reduction for parents of young children with developmental delays: implications for parental mental health and child behavior problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(2), 174–186.
- [22] Parker, M. L., & Molteni, J. (2017). Structural family therapy and autism spectrum disorder: Bridging the disciplinary divide. *The American Journal of Family Therapy*, 45(3), 135–148.
- [23] Rabba, A. S., Dissanayake, C., & Barbaro, J. (2019). Parents' experiences of an early autism diagnosis: Insights into their needs. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 66, 101415.



- [24] Todd, S. et al. (2010). Using group-based parent training interventions with parents of children with disabilities: a description of process, content and outcomes in clinical practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 171–175.
- [25] Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping stones triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 469–480. doi:10.1007/s10802-008-9285-x.
- [26] White, W. S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858–1868.
- [27] Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A. et al. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.



Семигіна Тетяна Валеріївна¹

Semigina T.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»: ДОСВІД УКРАЇНИ

ARRANGEMENT OF THE SOCIAL WORK STUDENTS' FIELD EDUCATION: THE
EXPERIENCE OF UKRAINE

АНОТАЦІЯ:

В силу прикладного характеру соціальної роботи опанування цього фаху можливе тільки через набуття практичних навичок і компетентностей. Це дослідження мало на меті визначити місце практики в освітніх програмах підготовки бакалаврів із соціальної роботи та охарактеризувати поточний стан організації такої практики в закладах вищої освіти України. Доведено, що практика посідає незначне місце в освітніх програмах підготовки соціальних працівників. На підставі аналізу документів, інтерв'ю з викладачами, які займаються організацією практики, рефлексії власного професійного досвіду та комунікації з представниками соціальних закладів, на базі яких проходить практика, а також зі студентами, визначено ключові проблеми в організації практики, зумовлені як браком якісних баз практики, так і політикою закладів вищої освіти, браком ресурсів та мотивації студентів. У роботі дискутуються можливі напрями розвитку практики: впровадження дуальної освіти; робота з об'єднаними територіальними громадами, створення університетських клінік, перехід до модульного навчання, а також подальша професіоналізація вітчизняної соціальної роботи.

ABSTRACT:

Due to the applied nature of social work, mastering this specialty is possible only through the acquisition of practical skills and competences. This study aimed to determine the place of the field education within the educational programs for bachelors in social work and to characterize the current state of field education in higher education institutions of Ukraine. Field education has been shown to play a minor role in educational programs for training social workers. Based on the analysis of documents, interviews with teachers who organize the practice in their educational institutions, reflection of their professional experience and communication with representatives of social institutions where field education is arranged, as well as with students, identified key problems in the organization of practice, to name lack of quality practice frameworks and higher education policy, lack of resources and student motivation. Possible directions of field education

¹ д-р. політ. наук, професор кафедри, соціальної роботи і практичної психології
Академія праці, соціальних відносин та туризму, УКРАЇНА
D.Sc. (Politics), Professor at the Department of Social Work and Practical Psychology
Academy of Labour, Social Relations and Tourism, UKRAINE

development are discussed in this chapter: introduction of dual education; work with the united territorial communities, creation of university clinics, transition to module training, and further professionalization of Ukrainian social work.

ВСТУП

Соціальна робота за своєю суттю є прикладною діяльністю. Сучасне глобальне визначення, ухвалене в 2014 р. Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи, характеризує соціальну роботу як базовану на практиці професію та академічну дисципліну, яка «сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей» [1]. Згідно з документом «Глобальні стандарти освіти і підготовки фахівців із соціальної роботи» (2004 р.) [2] цей фах можна опанувати тільки через набуття практичних навичок і компетентностей, а організація належної практики студентів розглядається як ключовий компонент підготовки студентів до майбутньої роботи. При цьому планування практики має відбуватись за участю користувачів послуг соціальних служб і відповідати культурному контексту.

Думка про вагомість практики видається досить поширеною у вітчизняній та закордонній науковій літературі, вона сприймається викладачами та вченими як догма, лунає в академічному дискурсі, неначе своєрідна мантра. На потреби належної практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери наголошували, зокрема, такі українські дослідниці, як О. Безпалько [3], Т. Веретенко [4], Н. Горішна [5], І. Савельчук [6] та інші. Вони доводять, що практика значно розширює професійну компетентність майбутніх соціальних працівників і відкриває можливості для здійснення власного вибору потенційного місця роботи.

Проте чи відповідають поточні освітні програми, що реалізуються в Україні закладами вищої освіти, цій позиції про значущість практики у підготовці соціальних працівників? Як співвідносяться вимоги міжнародних документів і вітчизняних стандартів, міжнародна (див. як приклад [7]) і вітчизняна традиції організації практики студентів? Ця розвідка має на меті визначити місце практики в освітніх програмах підготовки фахівців із соціальної роботи та охарактеризувати поточний стан організації такої практики в закладах вищої освіти України. Зупинимося на програмах підготовки бакалаврів, адже на цьому освітньому рівні формуються фахові



компетентності та готовність студентів до майбутньої професійної діяльності, їхнє входження у професію, професійна соціалізація.

Розвідка побудована на аналізі документів (нормативно-правових актів, освітніх програм закладів вищої освіти) та інтерв'ю з викладачами, які займаються організацією практики в своїх закладах освіти (проведено 12 інтерв'ю з викладачами з 7 міст України), рефлексії власного професійного досвіду та комунікації з представниками соціальних закладів, на базі яких проходить практика, а також зі студентами чотирьох закладів вищої освіти з двох міст України (Київ та Львів).

ОБСЯГ ПРАКТИКИ В ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ.

У 2017 р. соціальна робота вперше була визнана в Україні як самостійна галузь знань у системі вищої освіти (до цього її відносили то до «Соціології», то до «Соціального забезпечення»; при цьому до спеціальності «Соціальна робота» було віднесено й «Соціальну педагогіку», яка до цього існувала як самостійна спеціальність у межах педагогічних наук) [8].

У квітні 2019 р. в Україні вперше затверджено освітні стандарти із соціальної роботи – для першого (бакалаврського) [9] та другого (магістерського) [10] рівнів освіти. У стандарті вищої освіти для бакалаврського рівня визначено, що цілями навчання є «підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту».

Відповідно до чинного стандарту тривалість навчання бакалаврів соціальної роботи (на базі повної загальної середньої освіти) повинна становити 240 кредитів ЄКТС. При цьому мінімум 50% обсягу освітньої програми спрямовується на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти. До фахових компетентностей, зокрема, віднесено такі, що, на мою думку, потребують їх засвоєння саме через практику: 1) виявлення, соціального інспектування і оцінки потреб вразливих категорій громадян, у тому числі які опинилися в складних життєвих обставинах; 2) застосовувати сучасні експериментальні методи роботи з соціальними об'єктами в

польових і лабораторних умовах; 3) оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; 4) розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; 5) надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; 6) ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту, тощо.

У стандарті, затвердженому у 2019 р., не містяться вимоги щодо обсягу практики, її різновидів та організації. Ці питання, як і багато чого іншого, що стосується навчального процесу, за Законом України «Про вищу освіту» [11], покладено на заклади вищої освіти.

На 1 квітня 2020 року, згідно з даними реєстру суб'єктів освітньої діяльності, підготовку бакалаврів соціальної роботи здійснюють в Україні 88 закладів вищої освіти [12]. Далі у табл. 1 наведено інформацію щодо загального обсягу практики у освітніх програмах підготовки бакалаврів соціальної роботи, оприлюднених на офіційних веб-сайтах закладів вищої освіти (слід відзначити, що далеко не всі університети, де навчають майбутніх соціальних працівників, розмістили освітні програми онлайн).

Таблиця 1

**Обсяг практики в освітніх програмах підготовки бакалаврів
за спеціальністю «Соціальна робота» (на 1 квітня 2020 р.)**

№	Назва університету	Обсяг практики в кредитах ЄКТС	Обсяг практики у % до обсягу програми	Джерело інформації
1.	Академія праці, соціальних відносин і туризму	16	6,67%	https://bit.ly/2XdBS28
2.	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»	16	6,67%	https://ab.uu.edu.ua/edu-specialty/97_sotsialna_robota
3.	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	18	7,5%	http://www.dnu.dp.ua/view/osvitni_programy
4.	Донецький державний університет управління	19	7,92%	https://bit.ly/3cZv11J
5.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	18	7,5%	https://bit.ly/3aZYs28
6.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	13,5	5,63%	https://zu.edu.ua/doc/a/606-prof-1.pdf
7.	Запорізький національний університет	20	8,33%	https://bit.ly/2RhFEns
8.	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	21	8,75%	https://bit.ly/2VkiMjN

Продовження табл. 1

№	Назва університету	Обсяг практики в кредитах ЄКТС	Обсяг практики у % до обсягу програми	Джерело інформації
9.	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	15	6,25%	https://bit.ly/2UN7ytB
10.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	15	6,25%	https://bit.ly/38LJzic
11.	Київський університет імені Бориса Грінченка	49,5	20,6%	https://bit.ly/3dXaUBL
12.	Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	31,5	13,13%	https://bit.ly/2V5A0WB
13.	Львівський державний університет безпеки життєдіяльності	9	3,75%	https://bit.ly/2wi3b08
14.	Львівський національний університет імені Івана Франка	27	11,25%	https://pedagogy.lnu.edu.ua/academics/bachelor
15.	Національний авіаційний університет	13,5	5,63%	https://bit.ly/2wWy4XY
16.	Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова	24	10%	https://bit.ly/2QcywrS
17.	Національний університет «Києво-Могилянська академія»	15	6,25%	https://bit.ly/2JJQyOC
18.	Національний університет біоресурсів і природокористування України	17	7,08%	https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/231_socialna_robota.pdf
19.	Одеський національний політехнічний університет	4,5	1,88%	https://bit.ly/2xPHcye
20.	Одеський національний університет імені І.І. Мечникова	9	3,75%	http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/iipo/speciality/bach-231-soc.pdf
21.	Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж	6	2,5%	https://bit.ly/3e5IEx9
22.	Приазовський державний технічний університет	8	3,33%	https://bit.ly/2UKvfme
23.	Рівненський державний гуманітарний університет	24	10%	https://bit.ly/39MGAqc
24.	Сумський державний університет	15	6,25%	https://bit.ly/2U7GTWJ
25.	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	15	6,25%	https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/op_bakalavr_-_2018_d.f.pdf

Продовження табл. 1

№	Назва університету	Обсяг практики в кредитах ЄКТС	Обсяг практики у % до обсягу програми	Джерело інформації
26.	Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля	15	6,25%	https://bit.ly/2vIT7n4
27.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	18	7,5%	http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/231%20Socialna%20robota%20-%20bakalavr.pdf
28.	Український католицький університет	24	10%	https://bit.ly/3aOL6Gaf
29.	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	24	10%	https://bit.ly/2TTQkKR
30.	Університет імені Альфреда Нобеля	16,5	6,88%	https://duan.edu.ua/images/Study_progs/UA/socialna_robota/22397.pdf
31.	Харківський національний медичний університет	13	5,42%	https://bit.ly/2UKnGMu
32.	Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	13,5	5,63%	https://bit.ly/2xVLnIA
33.	Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	11	4,58%	http://www.sociology.kharkov.ua/images/docs/opp/76.pdf
34.	Херсонський державний університет	15	6,25%	https://bit.ly/2U7A8o4
35.	Хмельницький національний університет	10	4,17%	https://bit.ly/3aZIRAH
36.	Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	24	10%	https://bit.ly/2XpY6OL
37.	Чернігівський національний технологічний університет	12	5%	http://stu.cn.ua/media/files/opp/opp-231-2.pdf
38.	Чорноморський національний університет імені Петра Могили	13,5	5,63%	https://bit.ly/2xyUP4w

Джерело: складено авторкою за даними офіційних веб-сайтів закладів освіти

Проведений аналіз освітніх програм підготовки бакалаврів у 38 закладах освіти засвідчує, що обсяг практики (всіх її різновидів ознайомчої, виробничої, стажерської, переддипломної тощо) коливається від 49,5 кредитів або 20,6% від загального обсягу освітньої програми (Київський університет імені Бориса Грінченка) до 4,5 кредитів або 1,88% (Одеський національний політехнічний університет). Середній обсяг практики у досліджуваних закладах становить 8,45 % від загального обсягу освітньої програми (240 кредитів ЄКТС). Слід додати, що в освітніх програмах двох

закладів освіти, які потрапили у вибірку, містилась ще вибіркова практика: Київський університет імені Бориса Гринченка – вибіркова виробнича практика обсягом 6 кредитів; Ізмаїльський державний гуманітарний університет – вибіркова соціально-педагогічна практика обсягом 3 кредити.

Викладачі, з якими у ході дослідження були проведені інтерв'ю, повідомляли про брак уваги до практики у своєму закладі вищої освіти. Респонденти переважно оцінювали обсяг практики як недостатній: *«Обсяг практики не відповідає міжнародним нормам, що заважає визнанню за кордоном українських дипломів із соціальної роботи або академічній мобільності¹», «Обсяг недостатній для того, щоб теоретичні знання імплементувались у якісь навички та з'явилися зв'язки між теорією і практикою. Хоча у нас є частина викладачів, які проводять свої практичні заняття на певній практичній базі».* Деякі викладачі наголошували, що це залежить від видів практики: *«Виробнича практика є достатньою. Навчальну можна було б збільшити. Ознайомчої практики тривалістю один тиждень дуже мало».*

Таким чином, практика різного виду – попри декларації про її значущість та фундаментальність – насправді посідає доволі скромне місце в структурі підготовки бакалаврів соціальної роботи в українських закладах вищої освіти. Це факт ставить під сумнів можливості освітніх програм забезпечити компетентнісний підхід, орієнтований на результати навчання.

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ.

Викладачі практики, опитані під час дослідження, наголошували на тому, що відбір баз практики для проходження її майбутніми соціальними працівниками відбувається не на основі освітніх чи професійних стандартів, а переважно на основі особистих чи інституційних зв'язків: *«Є певна історія стосунків із базами практики», «Відбираємо ті заклади, які погодились приймати студентів і підписали з нами угоду», «На початку діяльності кафедри були курси для представників баз практики тепер на базах практики працюють наші випускники, які самі звертаються за практикантами».* За відгуками студентів, їм бувають не цікаві ті місця практики, що їм пропонуються, але вибір у них обмежений.

Проведене дослідження засвідчує, що в Україні немає єдиних вимог, підходів чи стандартів щодо організації практики студентів. Викладачі відзначають наступне: *«Є бази практики активні, які мають чіткі вказівки щодо роботи студентів. А є бази практики пасивні, де немає чіткої структури роботи зі студентами», «Керівник на місці запитує, чого очікує студент, і тоді*

¹ Тут і далі курсивом наведено цитати з інтерв'ю з респондентами.

визначає завдання практики». Не всі керівники практики в організації розуміють її призначення, зацікавлені в переданні знань і навичок студентам: *«Здебільшого ставлення на базах практики до студентів таке: «Нехай прийде і щось там проведе».*

Заклади вищої освіти намагаються працювати з базами практики, підтримувати зв'язки з керівниками (методистами) практики на місцях, проводять тренінги для супервізорів практики, конференції за участю представників баз практики, відвідують громади, де проходять практику студентів. Деякі респонденти наголошували на тісному зв'язку із базами практики: *«Нашим ресурсом є викладачі-сумісники, які працюють у соціальних закладах».* Але такі моделі взаємодії не є усталеними, і подекуди зв'язки між закладом вищої освіти та соціальною установою залишаються формальними. Наразі в Україні не поширено дорадництво (щотижневе спілкування викладача практики від закладу освіти зі студентами щодо перебігу проходження їхньої практики), і подекуди студенти почуваються *«залишеними напризволяще, не знають, з ким поділитися своїми проблемами».*

Доцільно відзначити, що й викладачі практики від університетів, і самі студенти кажуть про обмежений доступ до клієнтів на базах практики: *«Студенти мають доступ до клієнтів тільки у недержавних організаціях, а в державних їх беруть лише на рейди», «У деяких організаціях студенти можуть працювати тільки з паперами або займатися організацією розважальних заходів, соціальною анімацією», «До 2015 року було багато програм, де студенти могли долучитись до роботи з клієнтами. Але частина програм перестала фінансуватись і працювати з клієнтами, частина – заформалізувалась і перестала допускати студентів до отримувачів послуг».* Навіть тоді, коли студенти мають доступ до клієнтів, це не означає, що вони можуть щось робити: *«Студенти більше виступають у ролі спостерігачів. Їх мало допускають до самостійної роботи».* Водночас деякі респонденти стверджували, що студенти старших курсів мають більше вибору місць практики та можливість розвивати свої навички: *«Студентам дозволяють вести випадки, проводити соціально-педагогічну діагностику, організовувати дозвілля».* Однак існує й таке явище як *«певна стигматизація студентів з боку клієнтів: мовляв, чого ти мене навчиш, якщо ще сам вчишся».*

Окрему увагу слід звернути на організацію практики для студентів заочної форми навчання. Вона, за відгуками викладачів, студентів та представників соціальних служб, відбувається здебільшого суто формально. Втім у більшості європейських країн навчання соціальної роботи на дистанційній формі можливе для тих, хто вже працює, при цьому студенти під час практики



виконують певні навчальні завдання, спрямовані на розвиток фахових компетентностей, регулярно спілкуються з тьютором, призначеним університетом.

Отже, в Україні практика студентів спеціальності «Соціальна робота», яка мала б бути орієнтованою на набуття навичок допомоги клієнтам і формування фахових компетентностей, передбачених українським та міжнародними освітніми стандартами, не завжди передбачає роботу студентів із клієнтами. Існують сутнісні розбіжності організації практики в різних закладах вищої освіти, несформованість уявлень про моделі організації практики та отримання зворотного зв'язку від супервізорів на місцях (останнє часто зводиться до підписання формального звіту про проходження практики).

ЧИННИКИ, ЩО ПЕРЕШКОДЖАЮТЬ НАЛЕЖНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ.

Аналіз результатів інтерв'ю та рефлексія власного досвіду дає підстави виокремити низку чинників, що впливають на організацію практики, зумовлюють її чинні труднощі, низьку якість та результативність (рис.1). Ці чинники можна умовно об'єднати у дві великі групи: ендегенні та екзогенні.

До ендегенних, або внутрішніх, тих, які стосуються закладів вищої освіти, можна віднести такі: недостатня мотивація викладачів і супервізорів, низька мотивація та готовність студентів, відсутність координатора різних видів практики, неадекватна політика університету щодо організації практики. Наявність вказаних чинників засвідчують дані проведених нами інтерв'ю:

«У нас немає оплати для керівників практики від організації. Тому вони не зацікавлені працювати зі студентами, ділитися з ними досвідом, витрачати на них час»;

«Пізній початок практики, на 2-3 році навчання»;

«Розбіжність графіку університету і графіку соціальної служби. Потреба у студентах виникає тоді, коли заклад освіти не може організувати практику»;

«Звітування про практику є дуже бюрократизованим. Студентам потрібно подавати багато документів про базу практики, включно із статутними документами організації, її планами роботи. Інколи папка за практики містить понад 300 сторінок»;

«Не має чіткої взаємодії між викладачами різних видів практики на бакалаврській програмі, тому бази практики дублюються, не враховуються побажання студентів»;

«Студентам складно сприйняти клієнтів з проблемами, наприклад, дітей з важкими формами розумових порушень. Дехто потім адаптується, а дехто – ні. Це викликає дисонанс і демотивацію»;

«Студенти приходять на практику, маючи загальні знання, але не володіють конкретним інструментарієм, що робити»;

«Є політика університету щодо аудиторного навантаження викладачів».

Фактично, не тільки користувачі соціальних закладів (як вимагають міжнародні документи [2]), а й студенти позбавлені впливу на організацію практики. Можливо, нові процедури акредитації освітніх програм, запущені в Україні восени 2019 р., здатні змінити ситуацію на користь різноманітним потребам студентів та роботодавців.

З-поміж екзогенних, зовнішніх факторів, які стосуються баз практики та нинішнього етапу розвитку соціальної роботи як фаху в Україні, відзначимо такі: професійні вимоги та стандарти, орієнтовані на кількісні показники; нерозвинені фахові цінності, обмежений спектр соціальних закладів і соціальних послуг, зокрема, інноваційних послуг тощо. Ці чинники також відзначено респондентами проведеного опитування:

«У соціальних службах спостерігається зростання формалізму у наданні соціальних послуг. З'являється все більше стандартів, індикаторів, таблиць, робота стає дуже стандартизованою і до неї остерігаються допускати студентів, щоб вони не зробили помилки у документах»;

«Немає ліцензування соціальних закладів чи сертифікації (реєстрації) соціальних працівників, а відтак і відповідної вимоги до фахової освіти»;

«Важко знайти бази практики (окрім ВІЛ-сервісних організацій), де є жива робота з клієнтами, де є супервізори, готові надавати зворотний зв'язок»;

«У багатьох службах фізично мало місця, наприклад, у службах пробації»;

«Деякі організації є закритими, не хочуть показувати свої програми. Клієнти в таких організаціях не хочуть «зайвих» очей чи вух».

- Бюрократичні вимоги з боку ЗВО щодо аудиторного навантаження, договорів з базами практики, часу практики, звітності тощо
- Брак ресурсів на підтримку супервізорів та студентів
- Неготовність студентів до реальної роботи
- Брак зв'язку між різними видами практики

Ендогенні
чинники



- Бюрократичні підходи в соціальних закладах
- Брак баз практики, де є доступ до клієнтів
- Брак баз практики, де можна навчатися новому
- Брак вимог щодо фахової освіти
- Брак стандартів щодо організації практики

Екзогенні
чинники



Рис.1. Чинники, що впливають на організацію практики студентів

Складено авторкою за даними дослідження



Чинники, що впливають на організацію практики студентів, можна згрупувати й по-іншому, звернувши увагу на проблеми спроможності соціальних закладів, ресурси та часові рамки проведення практики. У кожному разі виявлені під час дослідження чинники свідчать про комплексність проблем організації практики майбутніх соціальних працівників, розв'язання яких потребує системного підходу як усередині закладу освіти, так і за його межами – на рівні розвитку освітньої політики ті подальшої професіоналізації соціальної сфери.

НАПРЯМИ МОЖЛИВОГО РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ.

Узагальнення думок респондентів дає підстави окреслити чотири ключові стратегії, які можуть посилити ефективність практики:

1) впровадження дуальної освіти (*«Дуальна освіта, на мою думку, – це реальна форма, за якої студенти можуть здобути реальні знання й залишитись у професії. Можна два роки навчати ґрунтовним положенням, а потім дати змогу студентам спеціалізуватись у якийсь сфері, щоб вони занурились у якийсь напрям, пішли на виробничу практику у якусь агенцію»; «Студенти могли б бути два дні на парах, а три – на базах практики. Вивчити певну теорію, методику та технологію, і одразу ж подивитись, як це працює на практиці. Не варто відкладати це на три місяці. Але постає питання, чи готові організації бачити студентів щотижня?»*);

2) робота з об'єднаними територіальними громадами, ОТГ (*«Є вже ОТГ, які зацікавлені в залученні студентів. Подекуди навіть мають змогу оплачувати їм дорогу, виділяють ресурси на цікаві проекти»*);

3) університетська клініка (*«Добре було б мати щось на кшталт університетської клініки, і щоб працівники цієї установи викладали якісь курси у студентів»*);

4) модульний формат навчання (*«Необхідно переструктурувати навчальний процес і зробити його циклами. Наприклад, прослухали курси про соціальну роботу з ВІЛ-позитивними людьми та про наркологію і пішли в агенцію на два тижні на практику»*).

Кожен із цих підходів має власні переваги та обмеження. Найбільш проблематичним видається зараз впровадження дуальної освіти: *«Соціальна сфера дотаційна і соціальні заклади не мають коштів на оплату навчання своїх співробітників»; Конкретна установа вимагає конкретних знань від студентів. Дуже складно буде налагодити аудиторний процес під ці виразні*



запити. Має бути щонайменше 12 осіб у групі, щоб викладачам рахувалось педагогічне навантаження, тому складно робити вибіркові курси під потреби студентів дуальної форми освіти. Наш досвід навчання за договорами студентів третього та четвертого року навчання, які працюють за спеціальністю, свідчить, що студенти не мають можливості відвідувати заняття, бо роботодавці їх не відпускають».

За будь-якої обраної моделі слід підтримати думку однієї з опитаних, яка сказала: «Організація повинна розуміти, навіщо їй потрібні студенти, як їх можна використати. А студенти повинні розуміти, що робота принесе їм суспільне визнання і належне матеріальне заохочення».

Слід зважати й на те, що в Україні не завершено процес професіоналізації соціальної роботи [13]. Немає так званої професійної монополії і соціальна робота не є, на відміну від більшості європейських країн, регламентованою професією, яка має потужну саморегульну професійну асоціацію, відповідальну за присвоєння професійних кваліфікацій і впровадження професійних та освітніх стандартів, стандартів проходження практики. Наприклад, в Австралії саме фахова асоціація розробила стандарт проходження практики студентами у соціальних закладах, що дало змогу уніфікувати очікування від практики, забезпечити її послідовність та узгодження різних компонентів [14]. В деяких країнах проводяться дослідження щодо того, як запобігти психологічним травмам студентів при проходженні практики та як забезпечити їхню належну супервізію, і на основі цього виробляються культурально прийнятні рекомендації [15; 16]. Такі підходи варто було б запозичити й Україні і більше орієнтуватись не на адміністративну, а на розвивальну модель практичної компоненти навчання.

ВИСНОВКИ.

Практика посідає важливе місце в опануванні фаховими компетентностями, визначеними стандартами підготовки за спеціальністю «Соціальна робота», професійній соціалізації студентів. Проведений аналіз освітніх програм підготовки бакалаврів у 38 закладах освіти виявив, що загальний обсяг практики (ознайомчої, виробничої, стажерської, переддипломної тощо) коливається від 49,5 кредитів до 4,5 кредитів, а середній обсяг практики у досліджуваних закладах становить 8,45 % від загального обсягу освітньої програми підготовки бакалаврів.

Вивчення поточного стану організації практики в закладах вищої освіти України підтвердило наявність комплексу організаційних проблем, зумовлених браком якісних баз практики, формалізмом політики закладів вищої освіти, не завжди орієнтованих на задоволення потреб студентів та підтримання їхньої мотивації опановувати фах соціальних працівників, браком ресурсів.

Під час дослідження визначено, що можливими напрямками розвитку практики можуть бути як такі, що стосуються закладів вищої освіти (дуальна освіта; робота з об'єднаними територіальними громадами, університетська клініка, модульне навчання), так і ті, що дотичні до професіоналізації соціальної роботи, посилення вимог до фахової освіти і поглиблення інноваційних соціальних послуг, для надання яких можна залучати студентів.

REFERENCES:

- [1] IFSW, IASSW (2014). *Global Definition of Social Work*. Retrieved from: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work>.
- [2] IFSW, IASSW (2000). *Global Standards for Social Work Education and Training*. Retrieved from: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
- [3] Bezpalko, O. V. (2015). Kompetentnosti sotsial'noho pratsivnyka yak bazys pobudovy osvith'oyi prohramy [Social worker competencies as a basis for building an educational program]. Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Pedagogy and psychology, 738, 8-15 [In Ukrainian].
- [4] Veretenko, T. G. (2015). Suchasni pidkhody do yakisnoyi pidhotovky maybutnikh pratsivnykiv sotsial'noyi sfery [Modern approaches to qualitative training of future employees of social sphere]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, (52), 265-373 [In Ukrainian].
- [5] Horishna, N. (2017). Contemporary trends in the development of social work and training of social worker. *Social Work and Education*, 4 (2), 8-22 [In Ukrainian].
- [6] Savelchuk, I. B. (2016). Pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv za suchasnykh umov: innovatsiyni tendentsiyi. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*, 1, 120-125 [In Ukrainian].
- [7] Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2010). Field education as the signature pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 327-339
- [8] Semigina, T. (2018). Suchasna sotsial'na robota: chy vypravdane styrannya mezh? [Modern social work: is it justified to erase boundaries?]. *Perspectives on the Development of Social Pedagogy in Ukraine: Round Table Materials*. Kyiv: Taras Shevchenko National University [In Ukrainian].
- [9] Ministry of Education and Science of Ukraine (2019a). *On approval of the standard for the specialty 231 "Social work" for the first (bachelor) level of education*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>
- [10] Ministry of Education and Science of Ukraine (2019b). *On approval of the standard for the specialty 231 "Social work" for the second (master) level of education*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>
- [11] Verkhovna Rada of Ukraine (2014). *On Higher Education: Law № 1556-VII*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>
- [12] Unified state electronic database on education of Ukraine (2019). *Registry of educational institutions*. Retrieved from: <https://registry.edbo.gov.ua/search/>



- [13]Semigina, T., Kabachenko, N. & Boyko O. (2017). Piloting a social work doctoral programme: Ukraine's vignette. *European journal of Social Work*, 20 (2), 265-276.
- [14]Zuchowski, I., Cleak, H., Nickson, A. & Spencer, A. (2019) A National Survey of Australian Social Work Field Education Programs: Innovation with Limited Capacity, *Australian Social Work*, 72:1, 75-90.
- [15]Tarshis, S., Baird, S .L. (2019). Addressing the Indirect Trauma of Social Work Students in Intimate Partner Violence (IPV) Field Placements: A Framework for Supervision. *Clinical Social Work Journal*, 47, 90–102.
- [16]Weerman, A., Abma, T. (2019). Social work students learning to use their experiential knowledge of recovery. An existential and emancipatory perspective. *Social Work Education*, 38:4, 453-469.

Svitlana Troshyna¹, Olena Bespartochna²

THE PROJECT METHOD IS AN EFFECTIVE INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS

ABSTRACT:

The project method is considered as a pedagogical technology that involves a set of creative methods: research, exploration, and problem solving. The article emphasizes that the chief principle of learning with the help of the project method – “learning through the action”, according to which the essence of the learning process is discovery, a constant, real embodiment of something new. The essence of the project technology is to stimulate students’ interest in certain problems, involving the possession of a certain amount of knowledge, and through project activities that include solving one or a number of problems, show the practical application of acquired knowledge from theory to practice, harmoniously combining academic knowledge with pragmatic, adhering appropriate balance at each stage of training. It was researched that implementation of the project technologies in the educational the process may face certain problems but the active participation of students in the project work opens opportunities in an interesting form to develop their abilities and, most importantly, their personality.

INTRODUCTION.

Today, it is clear to many teachers (pedagogs, andragogs) that not all student teaching methods are effective and appropriate. Senior students are young people who already have some life experience and initial professional experience gained through practices that take responsibility for their own lives and behavior, have a level of self-awareness that is constantly growing, so they can be categorized as adults.

The main features of adult learning are the conscious attitude to the process of their own learning, the need for independence and the practical orientation of the knowledge, skills they acquire. Adults want to learn if they

¹ Undergraduate student at the Department of psychology, pedagogy and philosophy
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, UKRAINE

² Ph.D., Associate professor at the Department of psychology, pedagogy and philosophy
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, UKRAINE

see a real opportunity to apply learning outcomes to improve their activities and their lives. In addition, they seek to participate actively in the learning process, seek to bring their own experience and life values into specific learning situations. Named psychological characteristics of adults require specific approaches to vocational training, changes in the organization of teacher interaction with students, and above all changes in teaching methods.

The method of projects is nowadays considered to be the technology of the 21st century, because it enables students to effectively develop key competences: the ability to learn, information-communication, general cultural, health-saving, civic, social competences; gives the opportunity to involve in research and search activities, to create additional motivation for learning.

The purpose of educational projecting is to create conditions for the teacher during the educational process, in which his result is the individual experience of the project activity of the student. Working on a project is a practice of personally oriented learning in the student's work based on his / her free choice, taking into account his / her interests.

The method of projects (or project method) in the world of pedagogy since the late XIX - early XX centuries is known as a method of problems. It communicated with the ideas of humanistic direction in philosophy and education, developed by the American philosopher and educator John Dewey, as well as his student William Heard Kilpatrick.

Crucial meaning to the development of project ideas was formulated by J. Dewey and the chief principle of learning – “learning through the action”, according to which the essence of the learning process is discovery, a constant, real embodiment of something new. It became the basis of the method developed by the scientist and it was also called as “problem method”.

An essential purpose of the project method is to provide students with potential on their own to acquire knowledge in the course of solving practical problems or problems that require integration of the information from various subject areas, to implement not only general but also professional competences.

The variety of goals and objectives of the project method indicates its versatility didactic, cognitive, educational, socializing and developing its functions. The didactic function of the project involves the development of students' ability to construct their knowledge, to present the results of his work, forms the skills of self-organization, and provides acquaintance with different ways of information processing. Cognitive function helps to increase motivation to acquire new knowledge, skills development, produce, argue and prove their



ideas. The developmental function of the project involves the development of creative and research abilities, formation of the communicative skills, development of the critical thinking, analysis and reflection skills. The educational function provides awareness of one's own actions regarding self-discipline and responsibility, promotes formation of the universal values. The socializing function involves the development of the communication skills in society, independent view of events and phenomena, understanding their capabilities and awareness of their own role while working in a team

The project method is a pedagogical technology that involves a set of creative methods: research, exploration, and problem solving. Teacher within the project acts in various roles: developer, coordinator, expert and consultant.

The works of modern domestic scientists S. U. Goncharenko, I. G. Ermakova, L. I. Kruglyk, O. V. Onoprienko, L. B. Palamarchuk, S. O. Sysoyeva and others are devoted to different aspects of the project activity of students.

The project method is a flexible learning system model of the organization of educational process focused on creative self-realization of the person, due to the development of her (his) intellectual and physical abilities, willpower and creativity abilities in the process of creating of the new goods and services under the teacher's control, and they have subjective or objective novelty, as well as practical significance.

The project is an independently planned and implemented by students work in which speech communication is woven into the intellectual and emotional context of other activities.

The project method is a pedagogical technology that provides a certain set of educational and cognitive techniques that allow you to solve one or another problem as a result of independent actions of students with the obligatory presentation of these results.

The method of projects is a way to achieve the didactic goal through the detailed elaboration of the problem (technology), which should end quite real, tangible practical result, design in one way or another.

If we talk about the project method as a pedagogical technology, then this technology includes a set of research, search, and problem-solving methods, creative in their content. The essence of the project technology is in the functioning of a holistic system of didactic tools (content, methods, techniques, etc.), which adapts the educational process to the structural and organizational requirements of educational design.

The essence of the project technology is to stimulate students' interest in certain problems, involving the possession of a certain amount of knowledge,

and through project activities that include solving one or a number of problems, show the practical application of acquired knowledge from theory to practice, harmoniously combining academic knowledge with pragmatic, adhering appropriate balance at each stage of training.

Teachers' interest in the project technologies is currently very high. Therefore, at the present stage of development of education there is a problem of the need to prepare teachers for usage of the project technologies, which is one of the ways to improve professional competence of the modern teacher and is an effective tool in the modern process of educational development, which is daily accompanied by the introduction of new technologies and updating the forms and methods of organizing the education of high school students.

In research projects the dominant activity is research, has a structure close to the scientific research, provides for the relevance and formulation of the research problem, its subject and object, development of a plan, solutions, clearly defined goals, choice of methodology and hypotheses, application of the relevant research methods and sources of information, processing and systematization and discussion obtained results (abstracts, articles, reports at scientific conferences, essays, analytical works, studies and generalizations, perspective pedagogical experience, performance of diploma works) [6].

Role projects are projects in which the structure, as in creative ones, remains open until completion work. The nature and content of the project is determined by the roles of the participants (literary characters, fictional characters). The degree of the creativity in these projects is very high and role-play prevails. The results of these projects are planned for beginning of execution or emerge only at the end.

Familiarization and orientation projects - a type of information projects that are integrated into research projects and are their organic part (module). Conducted for the purpose of information retrieval and analysis. The structure is similar to subject research project, is determined by: the subject of information retrieval, phased search with designation of intermediate results; the analysis of the collected facts is carried out, the general conclusions are formulated; search for information in certain areas, analysis of new facts, generalizations, conclusions; general conclusion, registration of results (discussion, presentation, external evaluation).

Creative projects do not provide a detailed structure of joint activities, but only agreement on the planned results and the form of presentation. It can be a work, a movie, a newspaper, video, holidays, game, expedition and others.



Registration of the results of the creative project demands registration in the form of a video script, work plan, article, report, holiday program, design, newspaper headings, and album.

Information projects are aimed at collecting, summarizing and analyzing information about a phenomenon or object. The structure of the project includes relevance, purpose, sources of information; information processing (analysis, generalizations, comparisons, conclusions); result (article, abstract, report, video, etc.); presentation (publication, discussion in a teleconference, etc.).

Concerning practically oriented projects, they assume that the result of their participants is determined from the very beginning and focused on the social interests of the participants. The project provides a clearly defined structure, scenario of activity of participants with definition of their functions, participation of each participant in registration of the final product. In this project, it is important to organize coordination work and its step-by-step discussion; updating both joint and individual efforts; organization of the obtained results and their implementation in the practice.

Aim of the work: to reveal the essence of the concepts “project”, “project method”, “project technology”, the importance of project technologies in educational activities.

Materials and methods in work. To realize the main goal of this work and solve some set of tasks, a number of interrelated and complementary methods was used: general scientific - analysis of scientific and methodological literature, synthesis, comparison and generalization, which made it possible to find out the peculiarities of theoretical and practical approaches that underlie the development of the studied educational phenomenon, formulate baselines and generalized conclusions of the work.

RESULTS AND DISCUSSION.

The project is such an open and dynamic form of organization of students' educational activities and teacher's pedagogical activity, which involves their choice and creative decision.

The *project* is a form of organization of the educational process. Project (design) is the content of learning. The most modern spheres of human activity are usually based on projecting. Projecting can be the basis of professional special courses. Project is a specific method of learning. It can be used during the lessons and in extracurricular work, focused on achieving the goals of the students themselves, so unique, forms a large number of skills, therefore it is

effective, it forms experience, therefore irreplaceable. **The project method** is an educational technology that aims at gaining students' knowledge in close connection with real life practice, developing their skills through the systematic organization of problem-oriented educational search [3].

Project technology involves systematic and consistent modeling of problem-solving situations that require search efforts aimed at research and development of optimal ways of project creation from the participants of the educational process, their indispensable protection and analysis of results.

The method of projects is a pedagogical technology that focuses not on the integration of actual knowledge, but on their application and acquisition of new knowledge for the active development of new ways of human activity. The project is multifaceted, effective, prestigious and inexhaustible.

The method of projects allows solving the corresponding problems, which involves, on the one hand, the use of different methods, teaching aids, and on the other - the integration of knowledge and skills from different fields of science, technology, creative industries. The results of project implementation should be "tangible", that is, if it is a theoretical problem, then its concrete solution, if practical - the finished product of the project [2].

Carrying out project activities requires careful preparation of the teacher who is to determine actual and significant themes and problems for the projects that are necessary for research; structures of the project; methods of solving certain tasks (including research).

The application of the project method is an urgent requirement of today. The project method combines research and productive activity with the process of acquiring knowledge and skills, based on personal interests and awareness of the professional importance of the project.

The project can be carried out individually, collectively (throughout the academic group) or in micro groups of 2-3 students.

The **topic of the project** is chosen on the initiative of the students. The most effective, as practice has shown, is the student's choice of a project on the topic of the variant module of the vocational training program, which he chose at the beginning of the semester for self-development. It is advisable to carry out a creative project by the student in the same sequence and according to the same requirements as the student project.

Students who are the future teachers - must be conducted at all stages of the creative educational project with the simultaneous mastering of knowledge about the organization of technological activities of students. Only in such a



way, the student can understand and learn all the features of the project technology of studying, and personally feel all its difficulties [4].

In addition, as it turns out, the most difficult part in the project activity is the choice and justification of the theme of the project object. As experience has shown, if the students are not provided with the methodological assistance at this stage, most of them are confused.

Teacher's methodological assistance in this situation may consist in the following actions: brainstorming to find a common solution; organization of work with a large amount of visual material, including online sources and display of student work of past years, to provide active work of imaginative thinking and imagination; analyzing curricula, textbooks to look for options for the work objects; after all, the teacher's own suggestions, if the student could not determine in his search.

The project object should be necessary and useful, original, aesthetically appealing, relatively time consuming, and one that can be offered by the teacher as a project activity object for students of a certain group [1].

It is important to evaluate all the projects, because only in such a way their effectiveness can be monitored, shortcomings, the need for timely correction. The nature of the external evaluation largely depends on the type of project, and on its topic (content), conditions.

The criteria for evaluating the work on the project are generally accepted: 1) practical significance and relevance of the problems, the adequacy of the research topic; 2) correct use of research methods and processing of the obtained results; 3) creativity and non-standard thinking; 4) sufficient depth of immersion in the problem, the use of knowledge from other fields; 5) aesthetics and correctness of registration of a final product; 6) ability to answer opponents' questions, conciseness and provability of answers.

Thus, the practical use of the results of the study will contribute to the optimal solving the problems of innovative development of education, namely the introduction of innovative technologies in higher education process.

Implementation of the project technologies in the educational the process may face certain problems, namely: the usage of the project technologies in the educational process requires deep theoretical and practical knowledge, system and creative thinking from the teacher, which is not inherent to every teacher; inadequacy of the teacher's choice of the form of the educational project to the set goals, goals and objectives can nullify the learning outcomes and demotivate students; students may not understand the purpose, goals and objectives of the study project, and as a consequence, not achieve the project

goal that is defined by the teacher; insufficiently developed material and technical base of training institution (limited access to the Internet, limited library fund, lack of funds for presentation of project results, etc.) can complicate students' work on the project; the complexity of developing the appropriate tools and instruments of the project evaluation [5].

CONCLUSION.

Thus, the active participation of students in the project work opens opportunities in an interesting form to develop their abilities and, most importantly, their personality.

Creating conditions for becoming, developing, "retaining the ability to personality growth" (according to J. Dewey) can be considered as the main task, the purpose of modern education.

Improvement of teaching methods, the constant search for new ways of learning in this context can be considered a condition for creating an intellectually and spiritually enriched environment, where the personality will develop.

Working on a project is the development of the ability to independently seek knowledge, to apply the features of their critical (reflective) thinking in the process of exploring a particular problem.

Performing the project, students learn to plan their work, pre-calculating the possible results; use many sources of information; independently collect and accumulate material; analyze, compare facts, argue their point of view; make a decision; establish social contacts (distribute responsibilities, interact with each other); to create a "final product" - a material one carrier of project activity (report, abstract, film, calendar, magazine, prospectus, script); prepare a cycle classes on the topic; present what is created to the audience, evaluate yourself and others.

The main requirements for the application of the project method in the educational process are: definition of the problem task (situation), the solution of which requires critical and comprehensive analysis in the process of research; theoretical, practical, cognitive significance of the project; organization of students' research work (individual, pair, group); formation of the semantic part of the project with fixing of step-by-step results; choice of the research methods; collection, systematization, analysis of information; discussion of the results of the work (presentation, publication, web page, etc.); design and presentation of results; project evaluation; conclusions and identification of the promising areas for further research.



The analysis of the tendency of technology implementation into the educational process of many countries shows that the methodology of the project method becomes dominant, as it is extremely effective.

The method of projects allows to individualize educational process, gives the chance to the student to show independence in planning, the organization and the control of the activity. The application of project methodology in the classroom provides support for a lasting interest in learning a discipline, deepens and systematizes students' knowledge of the studied topic.

REFERENCES:

- [1] Buynitska O. P. (2012). *Information technology and technical teaching aids*. Kyiv: Center for Educational Literature.
- [2] Polat E. S. (2009). *New pedagogical and information technologies in the education system*. Moscow: Publishing Center "Academy".
- [3] Sysoyeva S. O. (2011). *Interactive technology ahead of the time*. Kyiv: VD "EKMO".
- [4] Pyekhota O. M. (2004). *Project technology*. Kyiv: A.S.K.
- [5] Pyekhota O. M. (2004). *Educational technologies*. Kyiv: A.S.K.
- [6] Kolmos A. (1996). *Reflections on project work and problem-based learning*.

Кравченко Ірина Миколаївна¹, Смікал Вікторія Олексіївна²

Kravchenko I.

Smikal V.

ТЕХНОЛОГІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ

TECHNOLOGIES OF INDIVIDUALIZATION OF LEARNING IN PEDAGOGICAL MASTER'S DEGREE PROGRAMME

АНОТАЦІЯ:

Узагальнено різні погляди науковців на сутність, структуру, форми, умови ефективності індивідуалізації навчання, а також підходи до понять тьютор, тьюторство, тьюторська технологія. Зокрема підкреслюється, що в умовах індивідуалізації навчання розвиваються і формуються такі необхідні якості, як самостійність, ініціативність, творчість, впевненість, захоплення, дослідницький стиль діяльності. Впровадження технологій індивідуалізації навчання в освітній процес вищої школи створює резерв навчального часу, надає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самостійної роботи без збільшення навантаження студентів; мотивує набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю пізнавальної діяльності; сприяє посиленню індивідуального підходу в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями, компетентностями та розвитку творчих здібностей; стимулює інтелектуальний розвиток майбутніх викладачів, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач-студент». Одним із можливих шляхів реалізації принципу індивідуалізації навчання студентів у вищій школі є застосування тьюторської технології. Тьюторство як педагогічна технологія відповідає критеріям технологічності (концептуальність, системність, відтворюваність, керованість, ефективність, алгоритмізованість, проєктованість). Застосування тьюторської технології передбачає дотримання чотирьох етапів (підготовчо-організаційного; розроблення тьюторської індивідуальної освітньої програми з вивчення навчальної дисципліни, власне тьюторського супроводу, заключного) і не передбачає введення окремої посади тьютора, оскільки його функції у даному випадку виконує викладач (викладач-тьютор). За такої моделі педагогічної діяльності тьюторський супровід обмежений у часі та освітнім змістом. Тьюторська технологія є можливістю реалізації принципу індивідуалізації навчання студентів, суб'єкт-

¹ канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, УКРАЇНА

Ph.D (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of higher school
National Pedagogical Dragomanov University, UKRAINE

² канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, УКРАЇНА

Ph.D (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of higher school
National Pedagogical Dragomanov University, UKRAINE



суб'єктних відносин «викладач-студент»; дозволяє раціонально організовувати і контролювати великі обсяги самостійної роботи студента; забезпечує зміну ролі викладача на викладача-наставника, модератора, коуча, фасилітатора, інструктора, ментора, партнера, тобто тьютора.

ABSTRACT:

Different perspectives of the scientists towards content, structure, forms, conditions for efficiency of individualization of learning as well as approaches to definitions of tutor, tutorship, tutor technology have been consolidated. In particular it is emphasized that thanks to individualization of learning such important qualities as self-dependence, proactivity, creativity, self-confidence, dedication, research-like style of activities are developed and shaped. Introduction of learning individualization technologies in high school education process helps saving time, provides additional opportunities for transition from traditional learning programme to individual self-education without extra burden on students; it encourages gaining necessary professional experience, development of individual style of learning activities; encourages strengthening of individual approaches in acquiring professional knowledge, skills, competencies as well as developing creativity; it also boosts intellectual development of future lecturers, establishment of subject-subject relationship between lecturers and students. Use of tutorship technologies is one of possible ways to implement learning individualization of students. Tutorship as a pedagogical technology meets performance requirements such as (conceptual importance, systemic approach, ability for reproduction, manageability, efficiency, algorithmic presentation, design). Tutorship technology implementation consists of four stages (preparatory and logistical stage; development of tutor's individual learning programme on a given subject; tutor's support per se; and completion stage) and does not foresee a separate post of a tutor as tutor's functions in this case are fulfilled by a lecturer (lecturer-tutor). In such model of pedagogical activities tutor's support is limited in time and in learning content. Tutorship technology is an opportunity for implementation of the principle of individualization of student's learning; subject-subject relationship between lecturers and students; it changes the role of lecturers who become lecturers-educators, moderators, coaches, facilitators, instructors, mentors, partners, i.e. tutors.

ВСТУП

Одним із напрямів реформування сучасної української освіти вважають її індивідуалізацію, а тьюторство розглядають як можливість реалізації цього принципу. Важливість та актуальність даного питання в Україні засвідчується Наказом Міністерства освіти і науки України про проведення Тьюторською Асоціацією України експерименту «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» (розрахований на період 2015 – 2020 рр.).

Завдяки тому, що в тьюторській роботі реалізуються цінності індивідуалізації, свободи, самовизначення, осмисленого ставлення людини до власного життя, свого майбутнього [1], тьюторство набуває популярності й в українських закладах вищої освіти.

Питання індивідуалізації навчання розглядались і розглядаються у працях багатьох науковців, зокрема, таких як В. Володько, С. Гончаренко, Т. Литвиненко, А. Лозенко, В. Монахов, М. Пісоцька, І. Унт, А. Уруський та ін. Різним аспектам проблеми індивідуалізації навчання саме у вищій школі присвячені роботи А. Алексюка, Г. Безарової, О. Галус, Б. Дьяченка, М. Євтуха, В. Жигір, Н. Завізеної, В. Кузьменко, Л. Макаренко, І. Неговського, Н. Ничкало, О. Потоцької, Г. Фесенко, С. Шевченко, С. Шумської та ін.

Історія, сутність тьюторства, особливості тьюторського супроводу, функції тьютора, його підготовка, зміст тьюторської компетентності досліджуються багатьма зарубіжними (Н. Белякова, Р. Czekierda, В. Fingas, Г. Едвард, М. Жиліна, В. Karpińska-Musiak, Т. Ковальова, С. Попова, М. Szala та ін.) та українськими (А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Комар, О. Лось, К. Осадча, Н. Погрібна, С. Подпльота, Л. Семеновська, С. Сисоєва, Т. Швець) ученими. Однак, у їх роботах тьюторство розкривається як інструмент діяльності тьютора. І тут постає питання: а як же запровадити тьюторство в українських закладах вищої освіти, не маючи у Класифікаторі професій України такої офіційної посади? Ми вважаємо, що його функції може виконувати викладач вищої школи. Але тут постає наступне питання: а що має робити викладач-тьютор, як він має впроваджувати тьюторство, щоб реалізувати принцип індивідуалізації навчання? Тому метою нашого допису є обґрунтування тьюторства як педагогічної технології індивідуалізації навчання, можливостей його застосування в умовах відсутності офіційної посади тьютора у закладах вищої освіти України.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ».

Проблема індивідуалізації освітнього процесу цікавить багатьох науковців. Проте кожен з дослідників трактує її по-своєму. Викладемо міркування щодо розкриття змісту таких понять, як індивідуалізація та індивідуалізація навчання.

У філософському енциклопедичному словнику під поняттям «індивід» розуміють одиничну особу, яка не може бути розділена без втрати її самобутності, її індивідуальності і її власного буття, що ґрунтується тільки на її цілісності. З кінця середніх віків під поняттям «індивід» починають розуміти окрему людину як самостійну наділену розумом істоту [2].

Індивідуальність — це сукупність якостей, особливостей, що притаманні окремому індивіду, це специфічне, неповторне, особливе в індивіді. У «Новому тлумачному словнику української мови» дане поняття означають так: «Індивідуальність – сукупність психічних властивостей, характерних рис

і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідів; людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис; особистість» [3].

Під поняттям «індивідуалізація» розуміють виділення одного індивіда за його характерними особливостями; врахування особливостей кожної одиниці при вивченні сукупності предметів чи явищ.

Не дивлячись на прагнення багатьох дослідників розглядати поняття індивідуалізації цілісно і системно єдності поглядів не досягнуто. Розуміння значення поняття «індивідуалізація» залежить від того, що вибирається за його сутнісну характеристику: цілі, завдання, форми, методи, засоби навчання тощо.

Так, П. Підкасистий вбачає в індивідуалізації спосіб впливу на окремого учня в процесі навчання і виховання, а М. Скаткін – підхід до окремих учнів з метою залучення до колективної роботи. Л. Кондрашова та В. Буряк розглядають її як спосіб досягти ефективної віддачі від кожного учня, а Н. Савін – як умови для залучення кожного учня у плідну колективну діяльність. Л. Болотіна, М. Данілов вважають, що це особлива форма навчального процесу, яка на відміну від індивідуальної враховує особливості кожного учня у всіх формах та методах, тобто є своєрідною самостійною роботою на різному рівні складності.

Т. Ільїна вказує, що індивідуалізація – це стимулювання інтересів одних до більш поглибленої роботи при обов'язковому доведенні інших до загального рівня. І. Огородніков та М. Фіцула стверджують, що це - самостійна робота на різному рівні, котра виконується за власними бажаннями та за спеціальними завданнями вчителів.

І. Унт вважає, що індивідуалізація — це здійснення принципу індивідуального підходу, врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою вони враховуються [4]. На її думку, недоцільно використовувати поняття «індивідуалізація» у вузькому сенсі, оскільки таке поняття не може визначити урахування індивідуальних особливостей в усьому їхньому обсязі, а лише частково та ізольовано, а в такому випадку важко визначити місце і роль індивідуалізації в системі навчання в цілому [4].

С. Гончаренко та В. Володько дають таке визначення індивідуалізації, що це «...організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, при якому найбільш повно використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається

пошук засобів, які б компенсували наявні недоліки і сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста» [5].

В. Єремєєва виділяє «три основні підходи, що характеризують змістове значення поняття «індивідуалізація»: 1) з психолого-педагогічної точки зору – організація навчання, яка заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку здібностей та інтересів кожного учня; 2) із соціальної – цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства; 3) з дидактичної – вирішення актуальних проблем школи шляхом створення нової стратегії навчального процесу» [6].

Узагальнюючи існуючі визначення можна зазначити, що індивідуалізація – процес, що спрямований на розвиток індивідуальності; передбачає відокремлення (виділення) студента в процесі навчання для врахування притаманних йому індивідуальних особливостей; потребує певну організацію цього процесу (систему індивідуалізованих способів та прийомів взаємообумовлених дій викладача та студентів на всіх етапах освітньої діяльності).

В сучасній науковій літературі немає єдиного підходу до трактування поняття «індивідуалізація навчання». Різні автори визначають по-різному залежно від того, яку мету і засоби мають на увазі. В «Українському педагогічному словнику» поняття «індивідуалізація процесу навчання» визначається як «організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання» [7].

Проблема індивідуалізації навчання у своєму розвитку пройшла кілька етапів. Цікавою є періодизація представлена С. Гончаренком та В. Володьком. На їх думку, I етап - розробка загальних положень і рекомендацій з вивчення і врахування індивідуальних особливостей учнів (студентів) та їх реалізація у практиці навчання (Я.А. Коменський). II етап - теоретичний рівень розробки індивідуального підходу до учнів у навчанні (К.Д. Ушинський). III етап - індивідуальний підхід розглядається як педагогічний принцип на рівні соціального, педагогічного і психологічного експерименту. Період розпочався у двадцяті роки ХХ ст. (наукові праці П.П. Блонського, Л.С. Виготського та ін.). IV етап - значного теоретичного і методичного осмислення принципу індивідуального підходу до учнів і студентів у навчанні. Період охоплює кінець 50-х, середину 60-х років ХХ ст. (О.О. Бударний, А.О. Кирсанов, І.Е. Унт, В.І. Загвязінський, Е.С. Рабунський, Е.Я. Голант та інші). V етап – сучасний період теоретичного переосмислення і практичного втілення індивідуалізації процесу навчання у нових умовах [5].



Проблему індивідуалізації навчання сучасні психологи пов'язують з проблемою професіоналізації особистості студента. Зазначається, що професіоналізація може відбуватися формальним та неформальним шляхом. І індивідуалізація навчання сприяє розгортанню професіоналізації саме за другим напрямком – коли студент самостійно висуває мету самовдосконалення, що актуалізує потреби, настанови, переконання, ідеали, у відповідності до яких повинен здійснюватися професійний розвиток та становлення майбутнього спеціаліста [8].

П. Сікорський розглядає два різні види індивідуалізації у навчанні: індивідуально-групове навчання (осягнення єдиних програм кожним учнем індивідуально в складі класу) та індивідуалізоване (осягнення кожним учнем індивідуально, але різних програм, адаптованих до їх природних можливостей). При цьому індивідуалізоване навчання він розділяє ще на два види: індивідуалізовано-відокремлене (засвоєння адаптованих програм наодинці) та індивідуалізоване групове (засвоєння адаптованих програм індивідуально, але в складі групи з можливою організацією подальшої фронтальної роботи) [9].

В. Володько, М. Солдатенко підкреслюють, що індивідуалізація навчання є сукупністю елементів, процесів і тенденцій, які створюють певну систему. На їх думку, дидактична система індивідуалізації навчання складається з таких елементів: закономірність самостійного (індивідуального) навчання; мета навчання; зміст навчання; принципи (нормативне забезпечення) індивідуального навчання; діяльність студента; діяльність викладача; форми, методи, прийоми та засоби індивідуального навчання; критерії та показники оцінки діяльності студента і викладача; дидактичне середовище [10].

На думку В. Володька, М. Солдатенка, впровадження дидактичної системи індивідуалізації навчання потребує дотримання певних умов: добір студентів на основі науково обґрунтованої тестової системи; науково обґрунтований добір і конструювання змісту навчання, що врахував би і зберігав зміст професійної діяльності; наявність детально розроблених загальних і предметних цілей навчання; наявність альтернативних варіантів фундаментальних курсів і курсів за вибором; наявність достатньо повної науково обґрунтованої професійної моделі; доступна методика самовивчення і вивчення особистості студента; структурування всього змісту навчання у вигляді завершених предметних модулів; демократизація дидактичного середовища, розвиток системи «суб'єкт-суб'єктних» відносин; впровадження енергомістких технологій навчання; наявність попередньої фази навчання, спеціальних видів занять та пропедевтичних курсів [10].
Автори вважають, що індивідуалізацію навчання можна об'єднати в два основних напрями та кілька підходів: конструювання навчального змісту, що

дає змогу вибрати індивідуально значущу для професійного становлення програму підготовки і забезпечити її засвоєння індивідуальним темпом (модульне навчання; програмоване навчання; індивідуальне настановне навчання; навчання відповідно до потреб; альтернативне навчання); використання безпосереднього та опосередкованого спілкування педагога із студентами (самостійна робота за індивідуальним планом; взаємонавчання; групове навчання; спільна наукова робота; навчання на робочих місцях чи навчання на відстані; тьюторіал) [10].

На думку В. Єремєєвої, педагогічна технологія індивідуалізації навчання являє собою динамічну систему, яка охоплює усі ланки процесу навчання: мету, зміст, методи, засоби, та має спрямованість на попередження неуспішності при виконанні навчальної програми, формування загально-навчальних умінь та навичок, розвиток пізнавальних інтересів, покращення мотивації навчання, виховання особистісних якостей [6].

Індивідуалізацію у процесі фахової підготовки студентів розглядають як необхідність врахування певних індивідуальних особливостей студентів та організацію гнучкої системи навчання на основі їх виявлення з максимальною адаптацією навчання до потреб і можливостей кожного студента на діагностичній основі через використання гнучких форм, методів, засобів навчання, корегування його змісту, рівня складності. Гнучка система навчання при цьому передбачає створення навчальних програм, методик навчання, навчальних матеріалів, які дозволяють їх широке варіювання з метою максимального пристосування до запитів кожного студента або групи студентів [11].

В умовах індивідуалізації навчання розвиваються і формуються такі необхідні якості, як самостійність, ініціативність, творчість, упевненість, захоплення, дослідницький стиль діяльності. Це і є якості, що необхідні майбутньому фахівцеві, який буде діяти в нових суспільних умовах.

Таким чином, індивідуалізацію навчання в професійній підготовці майбутніх викладачів можна розглядати, як особливу організацію вивчення фахових дисциплін, яка сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи; готує до індивідуалізації навчання у професійно-педагогічній діяльності. Така побудова освітнього процесу створює резерв навчального часу, надає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самостійної роботи без збільшення навантаження студентів; мотивує набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю пізнавальної діяльності; сприяє посиленню індивідуального підходу в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями, компетентностями та розвитку творчих здібностей; стимулює



інтелектуальний розвиток майбутніх викладачів, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач-студент».

Одним із можливих шляхів реалізації принципу індивідуалізації навчання студентів у вищій школі, на нашу думку, є застосування тьюторської технології.

ТЮТОРСТВО ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.

Тьюторство належить до педагогічних інновацій, хоча виникло ще в XIV ст. в Англії і здебільшого було розповсюджено спочатку в педагогічних коледжах, елітних школах (типу англійських «паблік скулз»), а згодом в Оксфордському, Кембриджському університетах, де й набуло свого оформлення [12].

Аналіз проблеми дозволяє стверджувати про багатоваріантність підходів до самих понять «тьютор» і «тьюторство». Варто наголосити, що тьюторство переважно розуміється як інструмент діяльності тьютора. В Україні це явище найчастіше пов'язують з системою дистанційного навчання [13], що зумовлено особливостями адміністративно-організаційного устрою наших ЗВО. Ми ж вважаємо, що функції тьютора може виконувати й викладач вищої школи, що нівелює необхідність створення окремої посади тьютора, якої офіційно в Україні відповідно до Класифікатора професій поки що і не існує.

Вважаємо, що тьюторство може здійснюватись на декількох рівнях: 1) на рівні університету, факультету, освітньої програми (спеціальності), групи та 2) на рівні навчальної дисципліни. У першому випадку роль тьютора може виконувати куратор академічної групи, куратор ЄКТС, інший представник деканату або тьютор (якщо ЗВО може ввести таку окрему посаду). У другому випадку роль тьютора буде виконувати викладач вищої школи, що не передбачатиме запровадження додаткової посади тьютора. І це буде той викладач, який застосовуватиме тьюторство як педагогічну технологію. Тобто, у першому випадку тьюторство ми розуміємо у більш широкому значенні, класичному, що передбачає офіційне призначення тьютора, введення відповідної посади. А в другому випадку тьюторство розуміємо у більш вузькому значенні, «звужуємо» це поняття до педагогічної технології, що може стати універсальною і застосовуватись викладачами будь-яких освітніх курсів [14]. І саме в цьому випадку наша точка зору співпадає з одним із найбільш розповсюджених визначень тьюторства як технології індивідуалізації освіти, що передбачає створення реальних умов для входження кожного суб'єкта з його прагненнями і можливостями в процес навчання, як управління ним своєю власною освітньою траєкторією [15].

Зауважимо, що під класичним тьюторством розуміються: регулярні індивідуально-групові, більшістю консультативні, заняття тьютора з 1-3-ма прикріпленими до нього на весь період навчання студентами [16]; діяльність тьютора як розробника для своїх тьюторантів освітніх проєктів і програм, як консультанта у сфері освітніх послуг, як наставника, асистента, проєктувальника, як посередника між студентом і конкретним викладачем та всім професорсько-викладацьким складом; форма університетського наставництва [17], ми б сказали як мистецтво індивідуалізованого супроводу особистості впродовж її навчання в закладі освіти.

«Звуження» тьюторства до педагогічної технології зумовлене об'єктивними обставинами: в Україні офіційно (поки що) не існує посади тьютора; назріла гостра необхідність в індивідуалізації навчання; відбулось збільшення обсягів самостійної роботи студента та потреба в підвищенні контролю за її виконанням; змінились місце, значення і роль викладача в освітньому процесі, який на сьогодні має бути одночасно наставником, помічником, модератором, коучем, фасилітатором, тренером, інструктором, ментором, партнером, тобто викладачем-тьютором [14].

Якщо провести аналогію із розумінням тьюторингу, його видами польськими вченими (P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala) [18], то у першому випадку, це розвивальний тьюторинг, а в другому – науковий, хоча ми не зовсім погоджуємось з таким поділом, оскільки розвиток тьюторанта відбувається в обох випадках.

Отже, тьюторство розуміємо у широкому і вузькому значенні. У широкому значенні тьюторство – це форма університетського наставництва, що передбачає офіційне призначення тьютора; мистецтво індивідуалізованого супроводу особистості впродовж її навчання в закладі освіти, так би мовити, це класичне розуміння цього феномену. У вузькому значенні – це універсальна педагогічна технологія, модель педагогічної діяльності з індивідуалізації навчання.

Варто зауважити, що існує велика кількість підходів до розуміння і самого поняття «педагогічна технологія». Близьким до нашого розуміння є визначення, що педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя (В. Монахов) [19]; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізовує науково обґрунтований проєкт навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, ніж традиційні методики (М. Чепіль, Н. Дудник) [20].



Як і кожній педагогічній технології, тьюторській, притаманні: концептуальність (система супроводу базується на концепції вільного вибору як умови розвитку особистості. Вихідним положенням для формування теоретичних основ індивідуального супроводу у вищій школі можна вважати особистісно-соціальний підхід (А. Бойко), що реалізується через особистісно орієнтований (І. Бех, В. Слободчиков, І. Якіманська) [16]; системність, відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами), керованість, ефективність, алгоритмізованість, проєктованість. Ми вважаємо, що реалізація даної технології має передбачати дотримання таких етапів, елементів:

1. Підготовчо-організаційний, що передбачає:

- читання вступних лекцій (однієї-двох), на яких дається загальне уявлення про мету, завдання навчальної дисципліни, її місце, значення і роль серед інших, загальний опис усього освітнього курсу. Під час таких лекцій викладач-тьютор змальовує загальну перспективу вивчення предмету, створює ситуації зацікавленості предметом, мотивує студентів до вивчення навчальної дисципліни, створює умови для подальшої суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- проведення одного-двох семінарських занять, на яких викладач-тьютор має передбачити застосування методик дослідження індивідуальних особливостей студентів-тьюторантів з метою подальшої розробки індивідуальних освітніх програм.

Під індивідуальними освітніми програмами розуміють програму освітньої діяльності, спрямовану на особистісний, професійний розвиток тьюторанта, розроблену і реалізовану ним на основі особистісних, освітніх, професійних інтересів, потреб і запитів [16]. Саме тому на перших семінарських заняттях викладач має так організувати свою роботу, щоб у нього була можливість більше спостерігати, слухати, думати, не говорити самому багато, а вдумливо сприймати і розуміти співрозмовника й ситуацію, щоб зробити правильний висновок про розвиток і формування кожної особистості [21]. На таких заняттях викладач-тьютор може організувати бесіди, дискусії, мозкові атаки, провести письмові опитування, тестування на виявлення рівня знань, компетентностей студентів-тьюторантів та їх психологічних особливостей, мотивації, готовності до саморозвитку тощо.

2. Розробка тьюторської індивідуальної освітньої програми з вивчення навчальної дисципліни. Оскільки тьютор покликаний організовувати самовизначення, самоздійснення, самореалізацію людини в професії, він зобов'язаний знати студента і не лише його особистісні якості, а й специфіку

емоційної й інтелектуальної сфери, його родину, побут, матеріальне становище [21], звісно, за можливістю. Саме під час розробки тьюторської програми викладач-тьютор має можливість врахувати індивідуальні особливості студентів, рівень їх попередньої підготовки, їх інтереси, здібності, запити, плани на майбутнє, а тому завдання таких програм можуть передбачати включення студентів у різні види діяльності за інтересами, самостійної роботи, такі, як проєктна, дослідницька, організаційна, художня та ін., виконання наукових робіт, участь у наукових дискусіях, конкурсах тощо, що сприятиме, у свою чергу, критичному розумінню студентами своїх досягнень, усвідомленню невирішених проблем, постійному випробуванню в індивідуальній діяльності, її рефлексії, формулюванню власних завдань і корекції своїх дій [21]. Розробка тьюторських індивідуальних освітніх програм дозволить однаково ефективно організувати роботу з обдарованою студентською молоддю та невстигаючими студентами, розпочавши, за необхідності, із завдань спрямованих на «вирівнювання» знань. Кожна індивідуальна тьюторська програма може включати різні за кількістю і складністю завдання, репродуктивного, проблемно-пошукового, творчого, міждисциплінарного характеру. Зокрема, ми під час розробки індивідуальних тьюторських програм пропонуємо студентам такі завдання, як: написання наукових есе, відбір і аналіз характеристика науково-літературних джерел, опрацювання першоджерел, розробка проєктів, портфоліо, методичних конспектів різних заходів, різноманітних рекомендацій тощо. Зокрема, з навчальної дисципліни «Грантова політика, міжнародні проєкти і програми розвитку вищої освіти» до тьюторських програм можуть бути включені такі завдання, як: віднайти та відібрати під власні вподобання, можливості, потреби тьюторанта діячу міжнародну освітню стипендійну програму, розробити і подати необхідні апікаційні документи, здійснити самоаналіз апікаційного процесу; розробити власний проєкт на отримання гранту [22]. Також до тьюторської індивідуальної освітньої програми може бути включено (за бажання і можливості тьюторанта) прослуховування відеолекцій, вебінарів, участь у тренінгах і семінарах, міжнародних стажуваннях з проблем проєктного підходу та грантового фінансування в сфері освіти, що організовуються певними фундаціями, громадськими організаціями, зокрема, Центральною європейською академією навчання та сертифікації тощо.

На цьому етапі важливо визначити терміни виконання тьюторських індивідуальних освітніх програм та графіки індивідуального і групового консультування.



3. Власне тьюторський супровід. На цьому етапі продовжують проводитись лекційні, семінарські заняття та додаються групові й індивідуальні тьюторіали.

Групові тьюторіали (групові тьюторські заняття) кафедрою педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова застосовуються як форма індивідуально-групової роботи викладача (у мікрогрупах по 4-5 студентів) [23]. Групова робота посилює фактор мотивації та взаємної інтелектуальної активності, завдяки співконтролю підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів. На тьюторських заняттях відбувається групова самоперевірка з наступним консультуванням (корекцією) викладачем. Тьюторські заняття сприяють поглибленню і розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей. Моделей, варіантів організації і проведення групових тьюторіалів існує багато. За основу можна взяти схему таких занять, розроблену ще А. Алексюком: кожне таке тьюторське заняття має включати письмову роботу, розв'язування педагогічних задач (конкретних ситуацій), дискусію та ін.

У цілому, мета групового тьюторського заняття принципово відрізняється від індивідуального і має такі характеристики: 1) вихід на індивідуальну позицію за рахунок групового ресурсу та індивідуальне освітнє просування на тлі загальної групової роботи; 2) імовірнісний характер (на відміну від тренінгу, де йде робота на відпрацювання конкретної навички); 3) виявлення внутрішньогрупових ресурсів через особу кожного учасника тьюторіалу; 4) виникнення проектних і дослідницьких мінігруп; 5) створення загального змістового поля; 6) супровід групи як суб'єкта освіти [24].

Зауважимо, що частина семінарських занять може бути замінена груповими тьюторіалами. На практиці достатньо провести два-три семінари, на яких присутні всі студенти, а далі працювати в мікрогрупах.

Індивідуальні тьюторіали передбачають консультування викладачем-тьютором студентів з приводу виконання індивідуальних освітніх програм, поточне оцінювання виконаної роботи. У свою чергу, оцінювання ефективності індивідуального тьюторіалу може здійснюватись за такими критеріями: 1) фіксація наслідків, які виникли на попередньому тьюторіалі; 2) нарощування, зафіксоване в рефлексії за одним із напрямів тьюторіалу; 3) зростання ініціативи, відповідальності й самостійності тьюторанта, що проявляється як внутрішньо в тьюторанті, так і в професійній та освітній діяльності [16].



На цьому етапі індивідуальна освітня програма може уточнюватись і корегуватись. Зміни вносяться в залежності від спільного аналізу успіхів і просувань студента на шляху освоєння знань, формування компетентностей. Варто зауважити, що консультування, відповіді на запитання студентів можуть надаватись не лише у визначений графіком термін, а й під час лекцій і групових тьюторіалів. Зауважимо, що індивідуальні тьюторіали можуть плануватись у дні консультацій викладача, що передбачаються графіком роботи професорсько-викладацького складу кожного закладу вищої освіти. Також консультування може здійснюватись і за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, без яких неможливо уявити сучасний освітній процес. Взаємодія між викладачем і студентом може бути встановлена і за допомогою електронної пошти, чат-технології, технологій змішаного навчання тощо. До того ж, інформаційно-комунікаційні технології дозволяють істотно підвищити мотивацію тьюторантів до включення в дослідницьку роботу з предмета.

Варто наголосити й на тому, що основою тьюторства мають стати суб'єкт-суб'єктні, морально-естетичні взаємини співробітництва і співтворчості [21].

4. Заключний етап передбачає оцінювання виконаної роботи, поради щодо подальшої самоосвіти і виховання в особистісному і професійному становленні майбутнього фахівця, залік (екзамен).

Слід розуміти, що за такої моделі педагогічної діяльності, тьюторський супровід обмежується, так би мовити, рамками навчальної дисципліни (хоча під час розробки індивідуальних освітніх програм може виходити на міждисциплінарний рівень) та часом вивчення предмету (семестр, рік). Тобто викладач є тьютором для своїх студентів у межах навчальної дисципліни, яку викладає, і впродовж часу, визначеного навчальним планом. При цьому, він виконуватиме основні функції тьютора: 1) організаційне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студента; 2) визначення його можливостей та інтересів; 3) рекомендації в особистісному становленні, організації самовиховання, формування системи цінностей, способу життя, визначення особистісних перспектив; 4) надання допомоги в правильному й ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни; 5) організація самостійної роботи; 6) забезпечення вирівнювання знань студентів; 7) обґрунтування засобів і допомога в досягненні високого рейтингу тьюторантів; 8) забезпечення інформацією й обміну між суб'єктами додатковою літературою [21].



Підкреслимо, що тьюторська технологія дуже легко поєднується з іншими педагогічними технологіями (ігровими, інтерактивними, тренінговими, проєктними, дебатними, інформаційно-комунікаційними, портфоліо-технологією тощо). У деяких попередніх наших роботах ми описували досвід застосування портфоліо- та проєктної технологій у викладанні педагогічних дисциплін у магістратурі [Кравченко, І.М. (2016). Інноваційні технології навчання у підготовці майбутнього викладача. Наукові розробки, передові технології, інновації. Прага-Будапешт-Київ, 104-110; Кравченко, І.М. (2013). Портфоліо-технологія у підготовці майбутнього викладача вищої школи. Наукові записки. (115), 80-86], які можна поєднати й з тьюторською. Зокрема, під час розробки тьюторської індивідуальної освітньої програми можна передбачити проєктну діяльність, виконання певних проєктів як індивідуальних, так і групових (дати можливість студентам самостійно обрати собі партнерів для його виконання). А представлення і оцінювання результатів індивідуальної освітньої тьюторської програми можна організувати за допомогою портфоліо-технології [25].

За такої організації освітнього процесу, ми вважаємо, будуть створені умови для реалізації принципу індивідуалізації навчання, підвищення мотивації навчання студентів, розвиток їх творчих здібностей, формування особистості майбутнього фахівця.

Варто зауважити, що описана вище технологія застосовувалась: по-перше, на рівні магістратури, де академічні групи студентів є малочисельними (до 10 осіб), а тому тьюторантами виступали всі студенти групи; по-друге, педагогічна технологія будувалась ґрунтуючись на реаліях української вищої школи. Ефективність описаної тьюторської педагогічної технології на рівні бакалавріату чи інших країн потребує подальшого дослідження та перевірки.

ВИСНОВКИ.

Отже, аналіз розвитку і стану проблеми індивідуалізації навчання свідчить про її актуальність, впровадження технологій індивідуалізації навчання в освітній процес вищої школи підвищує якість підготовки майбутнього фахівця, сприяє розвитку і формуванню особистісних якостей особистості. Індивідуалізація освіти, її особистісна спрямованість і необхідність використання різноманітних видів самостійної роботи в освітньому процесі стали базою для розповсюдження тьюторства.



Тьюторство розуміємо у широкому і вузькому значенні. У широкому значенні тьюторство – це форма університетського наставництва, що передбачає офіційне призначення тьютора; мистецтво індивідуалізованого супроводу особистості впродовж її навчання в закладі освіти. У вузькому значенні – це універсальна педагогічна технологія, модель педагогічної діяльності з індивідуалізації навчання, що дозволяє однаково ефективно організувати вивчення навчальної дисципліни обдарованою студентською молоддю і невстигаючими студентами. Тьюторство як педагогічна технологія відповідає критеріям технологічності (концептуальність, системність, відтворюваність, керованість, ефективність, алгоритмізованість, проєктованість). Застосування тьюторської технології передбачає дотримання чотирьох етапів (підготовчо-організаційного; розроблення тьюторської індивідуальної освітньої програми з вивчення навчальної дисципліни, власне тьюторського супроводу, заключного) і не передбачає введення окремої посади тьютора, оскільки його функції у даному випадку виконує викладач (викладач-тьютор). За такої моделі педагогічної діяльності тьюторський супровід обмежений у часі та освітнім змістом.

Тьюторська технологія є можливістю реалізації принципу індивідуалізації навчання студентів, суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач-студент»; дозволяє раціонально організовувати і контролювати великі обсяги самостійної роботи студента; забезпечує зміну ролі викладача на викладача-наставника, модератора, коуча, фасилітатора, інструктора, ментора, партнера, тобто тьютора.

Вважаємо, що тьюторська технологія відповідає всім теоретичним положенням індивідуалізації навчання, сприяє врахуванню індивідуальних особливостей студентів, їх інтересів, здібностей, потреб і побудові індивідуальної освітньої програми з опанування змістом освітнього курсу. Найвищу ефективність її застосування спостерігаємо в магістратурі.

REFERENCES:

- [1] Akinina, N.L. (2016). Tiutorstvo yak tekhnolohiia [Tutoring as a technology]. *Osvita*, (13 – 14), 7. [In Ukrainian].
- [2] Shynkaruk, V.I. (red.) (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys. [In Ukrainian].
- [3] Yaremenko, V. & Slipushko, O. (2007). *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]*. (T. 1 : A-K) ; Kyiv: Akonit. [In Ukrainian].
- [4] Unt, I.E. (1990). *Individualizatsiya i differentsiatsiya obuchenya [Individualization and differentiation of education]*. Moscow. [In Russian].
- [5] Honcharenko, S.U. & Volodko, V.M. (1995). Problemy indyvidualizatsii protsesu navchannia [Problems of individualization of the learning process]. *Pedahohika i psykholohiia*, (1), 14–18. [In Ukrainian].



- [6] Ieremieieva, V.M. (2015). Indyvidualizatsiia yak perspektyvnyi sposib stvorennia tekhnolohichnykh system profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Individualization as a promising way to create technological systems of professional and pedagogical training of future teachers]. *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia* [Professional pedagogical education: systematic research]. Zhytomyr, p. 210-230. [In Ukrainian].
- [7] Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv. [In Ukrainian].
- [8] Boryshevskiy, M.Y. (1993). Rozvytok zdatnosti do samorehuliatcii povedinky yak vyiv subiektynoho stanovlennia osobystosti [Development of the ability to self-regulate behavior as a manifestation of the subjective formation of personality]. *Psykholohiia subiektnoi aktyvnosti osobystosti* [Psychology of subjective activity of the individual]. Kyiv, p. 18-19. [In Ukrainian].
- [9] Sikorskyi, P.I. (1998). *Teoretyko-metodolohichni osnovy dyferentsiiovanooho navchannia* [Theoretical and methodological foundations of differentiated learning]. Lviv. [In Ukrainian].
- [10] Volodko, V.M. & Soldatenko, M.M. (1994). Indyvidualizatsiia navchannia studentiv [Individualization of student learning]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], (3), 91-99. [In Ukrainian].
- [11] Kuznetsova, O. Iu. (2014). Teoretychni i metodychni aspekty indyvidualizatsii navchalnoi diialnosti studentiv [Theoretical and methodological aspects of individualization of students' educational activity]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky* [Scientific notes of the department of pedagogy]. Kharkiv, (35), 96 – 106. [In Ukrainian].
- [12] Bahrii, T. (2016). Tiutorstvo v universytetakh Anhlii [Tutoring at universities in England]. *Osvita* [Education], (13 - 14), 7. [In Ukrainian].
- [13] Smikal, V. (2016). Tiutorstvo v systemi dystantsiinoho navchannia [Tutoring in the distance learning system]. *Osvita* [Education], (13 - 14), 6. [In Ukrainian].
- [14] Kravchenko, I. (2019). Tutoring as a pedagogical technology of individualization of studying at the MA course. *European humanities studies: State and Society*, (1)(II), 246 – 257.
- [15] Boiko, A. (2010). Tiutorstvo yak zasib zadovolenennia osvitnikh potreb osobystosti, krainy i suspilstva [Tutoring as a means of meeting the educational needs of the individual, country and society]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka. Seriia «Pedahohichni nauky»* [Collection of scientific works of Poltava State Pedagogical Korolenko University. Series «Pedagogical Sciences»], (1), 4 – 11. [In Ukrainian].
- [16] Boiko, A.M. & Demianenko, N.M. (2018). Tiutorstvo yak model partnerskykh vidnosyn vykladach-student [Tutoring as a model of teacher-student partnership]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia»* [Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»], (1 (7), 18 – 22. [In Ukrainian].
- [17] Demianenko, N.M. (2018). Tiutorstvo yak profesiia ta instrument indyvidualnoho suprovodu v osviti [Tutoring as a profession and a tool of individual support in education]. *Istoryko-pedahohichni studii* [Historical and pedagogical studies], (11 – 12), 5 – 11. [In Ukrainian].
- [18] Shvets, T.E. (2017). *Tiutorynh. Praktyky vprovadzhennia* [Tutoring. Implementation practices]. Kyiv. [In Ukrainian].
- [19] Vitvytska, S.S. (2005). *Praktykum z pedahohiky vshchoi shkoly* [Workshop on higher school pedagogy]. Kyiv. [In Ukrainian].
- [20] Chepil, M.M. & Dudnyk, N.Z. (2012). *Pedahohichni tekhnolohii* [Pedagogical technologies]. Kyiv. [In Ukrainian].
- [21] Boiko, A. (2011). Tiutor – yakisno vishcha pedahohichna pozytsiia i novyi prostir dukhovno-moralnoi vzaiemodii [Tutor - a qualitatively higher pedagogical position and a new space of spiritual and moral interaction]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka. Seriia «Pedahohichni nauky»* [Collection of scientific works of Poltava State Pedagogical Korolenko University. Series «Pedagogical Sciences»], (2), 4 – 10. [In Ukrainian].

- [22]Kravchenko, I.M. (2018). Hrantova polityka, mizhnarodni proekty i prohramy rozvytku vyshchoi osvity [Grant policy, international projects and higher education development programs]. *Zasoby diahnostuvannia yakosti pidhotovky fakhivtsiv. Zahalnouniversytetski bakalavrski y mahisterski prohramy. Mahistratura 011 Osvitni, pedahohichni nauky (Pedahohika vyshchoi shkoly. Tiutorstvo. Andrahohika) (pakety indyvidualnykh ta hrupovykh tiutorialiv, testovykh zavdan, kompleksnykh kontrolnykh robot): navchalno-metodychnyi posibnyk [Means of diagnosing the quality of training. University-wide bachelor's and master's programs. Master's degree 011 Educational, pedagogical sciences (Pedagogy of high school. Tutoring. Andragogy) (packages of individual and group tutorials, test tasks, complex control works): educational and methodical manual].* Kyiv. [In Ukrainian].
- [23]Kravchenko, I.M. (2016). Tiutorstvo: dosvid [Tutoring: experience]. *Osvita [Education]*, (13 - 14), 6 - 7. [In Ukrainian].
- [24]Kovaleva, T.M. (2000). *Innovatsionnaia shkola: aksiomy i hipotezy [Innovation School: Axioms and Hypotheses]*. Moscow. [In Russian]
- [25]Kravchenko, I.M. (2020). Tiutorstvo yak universalna pedahohichna tekhnolohiia [Tutoring as a universal pedagogical technology]. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz (B. 2), 5. Juni, 2020.* Stuttgart, Deutschland: Europäische Wissenschaftsplattform. p. 106 – 108. [In Ukrainian].



Ярошенко Алла Анатоліївна¹

Yaroshenko A.

ГЕНДЕРНІ УПЕРЕДЖЕННЯ КАНДИДАТІВ У ЗАМІСНІ БАТЬКИ: СТАРІ НОВІ СТЕРЕОТИПИ?

GENDER BIASES OF FOSTER PARENT APPLICANTS: OLD NEW STEREOTYPES?

АНОТАЦІЯ:

Реформуванню системи державної опіки над дітьми-сиротами й дітьми, позбавленими батьківського піклування, мають передувати дослідження вивчення гендерних аспектів замісного батьківства, які впливають на розподіл ролей у родинно-приватній сфері, визначають стратегії виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У статті висвітлено проблему поширення гендерних стереотипів серед кандидатів у замісні батьки, які визначають їхні соціально-психологічні характеристики й очікування від жінок і чоловіків. Представлено результати дослідження стереотипів фемінності-маскулінності, виконаного з використанням статево-рольового опитувальника С. Бем; здійснено оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків за допомогою короткого варіанту методики П. Гліка і С. Фіск. З'ясовано, що кандидати у замісні батьки демонструють більшою мірою доброзичливий, аніж ворожий сексизм та поділяють узагальнений образ жінок і чоловіків як андрогінних особистостей. Проте майже у третині випадків відповіді респондентів/-ок про жінок містять високі показники за шкалою фемінності, а відповіді про чоловіків – за шкалою маскулінності. Зафіксовані високі показники ворожого ставлення до фемінізму, особливо з боку жінок. Наголошено на важливості впровадження спеціальних навчальних програм для кандидатів у замісні батьки задля поширення настанов, що відповідають сучасним уявленням про егалітарну модель сім'ї, засновану на гендерній рівності.

ABSTRACT:

The process of reforming the state care system for orphans and children deprived of parental care requires research to study the gender aspects of foster parenthood, which affect the distribution of roles in the private family sphere, strategies for raising orphans and children deprived of parental care. The article covers the problem of gender stereotypes of candidates for foster parents, which determine their vision of social and psychological characteristics and expectations of women and men. The results of the study of femininity and masculinity stereotypes

¹ аспірантка

Академія праці, соціальних відносин і туризму, УКРАЇНА

Ph.D student (Social Work)

Academy of Labour, Social Relations and Tourism, UKRAINE

using the Bem Sex-Role Inventory and the assessment of ambivalent sexism in the attitudes toward women and men using a short version of the methodology of P. Glick and S. Fiske. It is established that candidates for foster parents demonstrate a greater extent of benevolent rather than hostile sexism and describe a generalized image of women and men as androgynous individuals, but almost a third of respondents' responses concerning women show high indicators on the femininity scale, and concerning men - on the masculinity scale. High levels of hostility to feminism, especially among women, have been reported. Author emphasizes the importance of introducing special training programs for candidates for foster parents in order to disseminate attitudes that correspond to contemporary views of egalitarian family patterns.

ВСТУП

Попри успіхи в реформуванні вітчизняної системи державної опіки над дітьми-сиротами й дітьми, позбавленими батьківського піклування, досліджень вивчення гендерних аспектів замісного батьківства і гендерних стереотипів кандидатів на створення альтернативних форм сімейного виховання в нашій країні дотепер не проводилося. Серед небагатьох дослідників у цій науковій царині – О. Полякова і Т. Шевченко (2019), які розглядають соціально-педагогічні умови й зміст процесу формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ) як складової їхньої педагогічної компетентності [1]. Прихований навчальний план та імпліцитні виміри гендеру були виявлені в адаптованій в Україні програмі підготовки замісних батьків «Прайд» [2]. Крім того, окремі гендерні питання (щодо розподілу ролей у вихованні дітей і хатніх обов'язків, про монобатьківські сім'ї тощо) були включені в два масштабних соціологічних опитування сімей-усиновителів і широкої громадськості щодо реалізації права дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, на сімейне виховання, проведених у 2007-2008 рр. [3]. Проте питання врахування категорії гендеру як важливого елементу побудови ефективної моделі професійного батьківства наразі не висвітлене в працях українських науковців.

МЕТОДОЛОГІЯ.

Мета дослідження полягає у виявленні гендерних стереотипів кандидатів у замісні батьки.

Дослідження було проведене з використанням таких методик:

1) статеврольовий опитувальник С. Бем (1974 р.) [4] (англ. Bem Sex-Role Inventory, BSRI), модифікований І. Кльоциною [5] та перекладений



авторкою дослідження, спрямований на вивчення схильності замісних батьків до поділяння гендерних стереотипів маскулінності й фемінності;

2) короткі варіанти методик оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка і С. Фіск (1996 і 2014 pp.) [6; 7] (англ. Ambivalent Sexism Inventory, ASI; Ambivalence Toward Men Inventory, AMI), перекладені та адаптовані авторкою для цілей нашого дослідження, призначені для вимірювання як загального рівня амбівалентного сексизму, так і ворожого та доброзичливого сексизму.

Наведені опитувальники відносять до найбільш популярних інструментів, що дозволяють виміряти упередження й гендерні стереотипи [8]. Їх адаптовано різними мовами та модифіковано у скорочені варіанти.

Дослідження здійснювалося у такий спосіб. На першому етапі кандидатам у замісні батьки, розподіленим на п'ять груп, на одній із навчальних сесій було запропоновано анонімно відповісти на запитання анкет. Для того щоб зменшити вплив психологічних факторів (як-от отримана раніше інформація, авторитет тренерів) і підвищити об'єктивність результатів, опитування проводилося в групах із різним складом викладачів, а також із залученням учасників, які перебували на різних етапах навчання (впродовж третьої, четвертої, п'ятої, сьомої, восьмої зустрічей із восьми). На цьому етапі проаналізовано соціально-демографічні характеристики респондентів, результати дослідження з використанням статеврольового опитувальника С. Бем. Було висунуто й перевірено гіпотезу про те, що поділяння соціальних уявлень про якості, притаманні сучасним жінкам і чоловікам, залежать від соціального й репродуктивного статусу респондента/-ки.

Другий етап дослідження полягав в аналізі відповідей респондентів на запитання опитувальника, які скеровувались на виявлення амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків (методики П. Гліка і С. Фіск). Математична обробка результатів здійснена за допомогою програми IBM SPSS Statistics з використанням порівняльного, описового та кореляційного аналізу.

СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕСПОНДЕНТІВ.

У дослідженні взяли участь 83 респонденти віком від 24 до 68 років, серед яких жінки складали більшість (60%). До вікової категорії від 35 до 44 років належать майже половина (52%) всіх учасників. Приблизно однакова кількість чоловіків і жінок отримали вищу освіту (75%) і офіційно



працевлаштовані (73%). Більшість респондентів обох статей перебувають у шлюбі (66% жінок і 88% чоловіків), причому третина з них мають дітей. Тренінг подружжя здебільшого відвідували разом. У іншому разі серед причин, чому жінка навчається одна, у бесіді з авторкою було вказано таке: *«Хочу ходити з чоловіком, проте у цей день він працює, тобто забезпечує нашу сім'ю», «У районній службі у справах дітей мені сказали: “Навіщо вам ходити з чоловіком?” А так ми хотіли вчитися разом – йому теж цікаво».*

Серед учасниць навчання, які ухвалили рішення одноосібно піклуватися про дитину, майже третину становили розлучені (20%) або без досвіду шлюбних відносин (8%) жінки віком від 35 до 44 років, які отримали вищу освіту й офіційно працевлаштовані. Створення монобатьківської сім'ї, яка складається з чоловіка і дітей, відбувається здебільшого з інших причин: чоловіки опиняються в такій ситуації внаслідок переважно трагічних життєвих обставин, як-от смерть дружини (частка вдівців – 9% від загальної кількості чоловіків), тому вони продовжують опікуватися дітьми, які вже до того перебували у сім'ї.

Географія дослідження представлена містом Києвом. Близько половини респондентів (48%) проживають у густонаселених районах лівобережжя міста (Дарницькому, Дніпровському і Деснянському), найменша кількість – у Печерському районі (2%). Документи для отримання статусу опікунів/піклувальників із можливим подальшим усиновленням дітей подавали 95% кандидатів у замісні батьки, і лише троє з опитаних респондентів проходили навчання з наміром стати батьками-вихователями у ДБСТ, а одна респондентка – прийомною матір'ю.

Що стосується віросповідання, то 70% опитаних віднесли себе до християн, із них уточнили конфесії православні (57%), протестанти (24%), католики (5%). Третина респондентів християнського віросповідання вказали конкретні церкви, прихожанами яких вони є, що може свідчити про їхнє активне залучення до релігійної практики. З-поміж респондентів трапляються ті, хто не зараховує себе до вірян (14%), але визнає вплив панівної у країні релігійної конфесії на їхній світогляд. *«Атеїстка, але, як і всі, культурно вихована православною церквою»*, – написала в опитувальнику одна з кандидаток у замісні батьки.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТЕРЕОТИПІВ ФЕМІННОСТІ-МАСКУЛІННОСТІ.

Перший етап дослідження був спрямований на вивчення за допомогою статеворольового опитувальника С. Бем у модифікації І. Кльоциної [5]



уявленнь кандидатів у замісні батьки про моделі поведінки та риси характеру, які для них співвідносяться з «жіночим» і «чоловічим». Шляхом зіставлення фемінних і маскуліних рис, що їх містять описи узагальнених образів чоловіка й жінки, можна припустити ступінь впливу гендерних стереотипів на судження респондентів. Так, якщо в образі чоловіка домінують маскуліні якості, а фемінні представлені незначною мірою, то можна говорити про стереотипне бачення чоловіка (у жінки – навпаки). Якщо ж характеристики представлені рівномірно, то можна припустити андрогінне бачення (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл характеристик за шкалами¹

№	Маскуліність	№	Фемінність	№	Андрогінність
01	Впевнений/на у собі	02	Поступливий/ва	03	Готовий/ва допомогти
04	Захищає власні переконання	05	Життєрадісний/на	06	Має мінливий настрій
07	Незалежний/на	08	Сором'язливий/ва	09	Сумлінний/на
10	Спортивний/на	11	Ласкавий/ва	12	Артистичний/на
13	Наполегливий/ва	14	Схильний/на лестити	15	Щасливий/ва
16	Сильний/на як особистість	17	Відданий/на	18	Непередбачуваний/на
19	Вольовий/ва	20	Жіночний/на	21	Надійний
22	Аналітичний/на за складом розуму	23	Співчутливий/ва	24	Ревнивий/ва
25	Здібний/на до лідерства	26	Уважний/на до потреб інших	27	Правдивий/ва
28	Готовий/ва ризикувати	29	Чуйний/на	30	Замкнутий/та
31	Легко приймає рішення	32	Жалісливий/ва до інших	33	Щирий/ра
34	Самодостатній/ня	35	Прагне утішити	36	Марнословний/на
37	Владний/на	38	Розмовляє м'яким голосом	39	Привабливий/ва
40	Чоловічий/на	41	Сердечний/на	42	Серйозний/на
43	Обстоює свою позицію	44	Ніжний/на	45	Доброзичливий/ва
46	Агресивний/на	47	Довірливий/ва	48	Неорганізований/на
49	Виступає лідером	50	По-дитячому безпосередній/ня	51	Легко пристосовується
52	Спирається на особисті інтереси	53	Уникає лайливих виразів	54	Непоследовний/на
55	Конкурує з іншими	56	Любить дітей	57	Тактовний/на
58	Амбітний/на	59	Чемний/на	60	Слідує прийнятим нормам поведінки

¹ Номер характеристики у табл. 1, рис. 1-3 відповідає порядковому номеру характеристики в опитувальнику.

З точки зору С. Бем, маскулінність і фемінність (як і андрогінія) не є особистісними глибинними структурами індивідуумів. Скоріше їх можна розглядати як стереотипні визначення, соціокультурні конструкти та своєрідні «лінзи», які поляризують гендер і надають йому певного значення. С. Бем вважає, що андрогінія є не інтеграцією маскулінності й фемінності, а скоріше маркує відсутність зосередженості на культурному визначенні маскулінності й фемінності [9].

На початку дослідження кожен/кожна із респондентів отримали два однакових опитувальники («чоловічий» і «жіночий» варіанти), які містили перелік 60 рис характеру. Кандидатів у замісні батьки попросили оцінити наявність чи відсутність у більшості жінок/чоловіків певних якостей. Результати дослідження показали, що, згідно з індексом IS, переважна більшість респондентів характеризують сучасних жінку й чоловіка як андрогінних особистостей (табл. 2).

Таблиця 2

**Середні показники індексу IS за соціально-демографічними
характеристиками респондентів**

№	Категорії		IS жінок		IS чоловіків	
			Середнє	Кількість	Середнє	Кількість
1	Стать	чоловіча	,67	33	-,70	33
		жіноча	,61	50	-,62	50
2	Вік	до 25	1,04	1	-,93	1
		25-34	,72	19	-,93	19
		35-44	,61	43	-,64	43
		45-54	,58	17	-,35	17
		від 55	,46	3	-,74	3
3	Сімейний стан	у шлюбі	,66	62	-,63	62
		ніколи не перебував/-ла	,44	4	-,87	4
		вдівець/вдова	,58	6	-,63	6
		розлучений/-на	,57	11	-,74	11
4	Наявність дітей	є	,62	36	-,56	36
		немає	,64	47	-,72	47
5	Освіта	середня	,65	5	-,73	5
		середня спеціальна	,54	15	-,47	15
		вища	,64	62	-,69	62
		науковий ступінь	1,39	1	-1,04	1
6	Освіта (2 категорії)	середня	,57	20	-,53	20
		вища	,65	63	-,69	63
7	Працевлаштування	офіційне	,64	61	-,63	61
		самозайнятість	,61	15	-,81	15
		декрет	,46	1	-,35	1
		не працює	,65	6	-,52	6

Однак звертає на себе увагу, що майже у третині випадків відповіді респондентів про жінок містять високі показники за шкалою фемінності (30% жінок і 33% чоловіків), а про чоловіків – за шкалою маскулінності (26% жінок і 30% чоловіків). Групою респондентів, яка найчастіше приписує фемінні якості жінкам, а маскулінні – чоловікам, виявилися чоловіки у віці від 24 до 35 років. Вибір набору андрогінних якостей також може свідчити про вплив традиційних стереотипних уявлень. Респонденти обох статей частіше характеризують жінок як привабливих, готових допомогти, сумлінних, доброзичливих, тактовних, артистичних, проте непередбачуваних і таких, що мають мінливий настрій, а чоловіків – як надійних і серйозних. Привабливість, на думку 94% чоловіків, є суто жіночою рисою, тоді як уполовину менше поділяють таке уявлення про чоловіків (рис. 1).

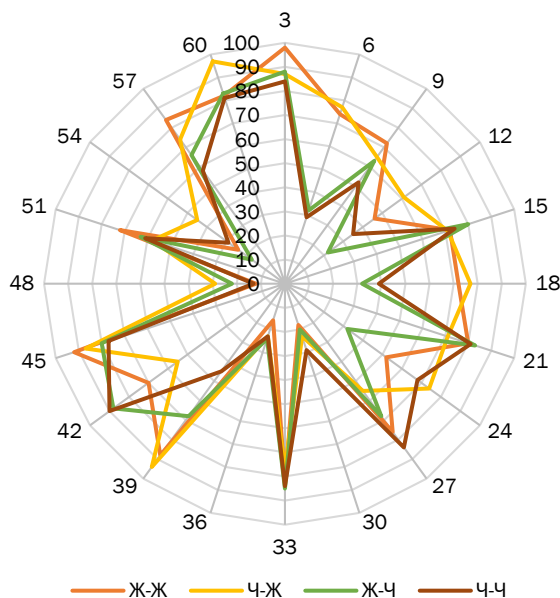


Рис. 1. Характеристика респондентів за шкалою андрогінності (%)

Розподіл характеристик згідно зі шкалами фемінності та маскулінності продемонстрував, що загалом учасники навчання більшість фемінних характеристик асоціюють із жінками, а маскулінних – із чоловіками. Так, чоловіки переважно представлені як такі, що захищають власні переконання, обстоюють свою позицію, впевнені у собі, амбітні,

наполегливі, сильні особистості, вольові, мужні, серйозні, мають аналітичний розум, схильні до лідерства, готові ризикувати. На думку респондентів, вони більше владні (55% чоловіків і 63% жінок), аніж агресивні (35% чоловіків і 22% жінок) (рис. 2).

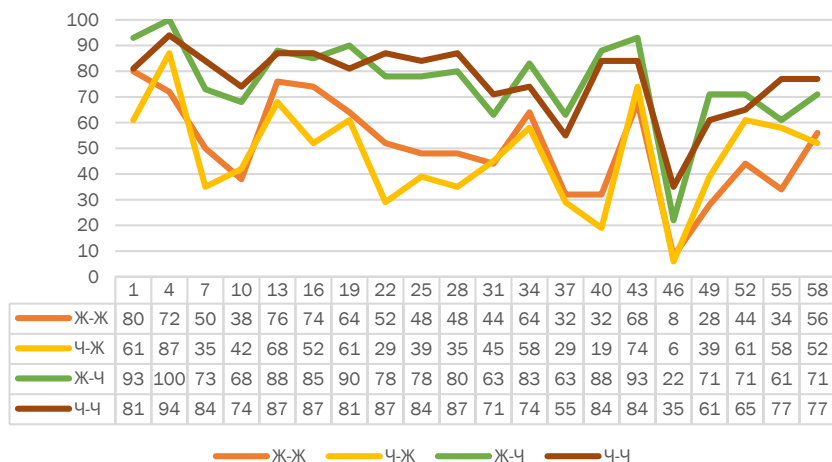


Рис. 2. Характеристика респондентів за шкалою маскулінності (%)

Жінок респонденти змальовують як поступливих, відданих, жіночних, співчутливих, уважних до потреб інших, чуйних, жалісливих, сердечних, ніжних, довірливих, чемних, таких, які люблять дітей і дотримуються прийнятих норм поведінки (рис. 3). Спостереження виявило, що серед учасниць навчання саме жінки з типізованими за статтю (фемінними) характеристиками говорили про своє бажання взяти у родину дитину з тієї причини, що бездітність змушує їх відчувати себе «неповноцінними» жінками. Тож констатуємо слушність твердження С. Бем, що у гендерно схематизованих осіб самооцінка пов'язана з поляризованим уявленням про гендерну відповідність, що превалює в культурі [9], тому коли окремі соціально-психологічні характеристики таких респондентів не корелюють із дихотомічним уявленням про гендерну відповідність, їхня самооцінка має тенденцію до зниження.

Крім того, якщо проаналізувати якості, якими більшість жінок наділяють представниць своєї групи (а чоловіки при цьому меншою мірою поділяють цю думку), і навпаки, то виявляється, що чоловіки менше, ніж жінки, схильні вважати жінок впевненими у собі, незалежними, сильними особистостями,

з аналітичним розумом, правдивими й серйозними. Проте відносно жіночих якостей вони швидше за респонденток скажуть, що жінки орієнтовані на власні інтереси, ревниві, конкурують із іншими, артистичні й по-дитячому безпосередні.

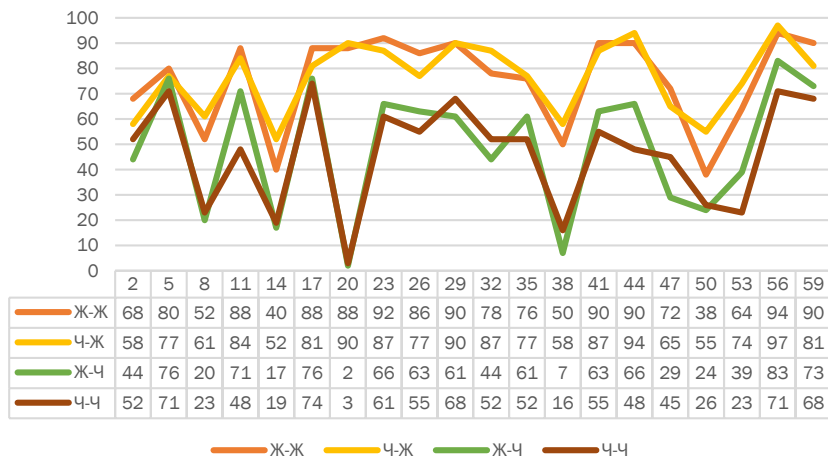


Рис. 3. Характеристика респондентів за шкалою фемінності (%)

Для перевірки гіпотези, що уявлення респондентів про якості, притаманні сучасним чоловікам і жінкам, будуть відрізнятися залежно від соціального й репродуктивного статусу респондента (за ознаками статі, віку, освіти і наявності дітей), ми використали непараметричний U-критерій Манна-Вітні та H-критерій Крускала-Волліса. В результаті гіпотеза підтвердилася лише частково: між групами статистично значимих відмінностей не було виявлено, крім порівняння учасників за віком – було з'ясовано, що оцінка чоловічих якостей у віковій когорті від 25 до 34 років була більш маскуліною, ніж у групі учасників віком 45-54 років.

Відповіді респондентів засвідчують поєднання, з одного боку, паростків егалітарного підходу (бачення жінок і чоловіків як андрогінних особистостей), з іншого – статевотипізованих уявлень про їхні якості з традиційною двополюсною гендерною поведінкою. З огляду на це особливого значення набуває створення гендерно чутливого середовища під час навчання кандидатів у замісні батьки, адже, на думку С. Бем, не індивід повинен бути андрогінним – скоріше суспільство має припинити наполягати на повсюдній функціональній важливості гендерної дихотомії [9].

Таке поєднання може свідчити про сповідування амбівалентного сексизму – сучасної форми сексизму, яка поєднує у собі доброзичливий і ворожий сексизм.

ВИЯВЛЕННЯ АМБІВАЛЕНТНОГО СЕКСИЗМУ.

На другому етапі дослідження проаналізовано відповіді респондентів у коротких опитувальниках амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка і С. Фіск [6; 7], адаптованих авторкою для цілей нашого дослідження. Згідно з теорією амбівалентного сексизму, у сучасному світі установки по відношенню до гендерних груп амбівалентні. Такий стан речей обумовлений, з одного боку, нерівним розподілом влади на користь чоловіків, а з іншого – взаємною залежністю жінок і чоловіків задля реалізації репродуктивної функції і доповненням одне одного у виконанні різноманітних соціальних ролей. Теорія амбівалентного сексизму передбачає, що він є багатовимірною конструкцією, яка охоплює два види сексизму: ворожий і доброзичливий.

На думку П. Гліка і С. Фіск, доброзичливий сексизм не можна розглядати як позитивне явище, адже, попри позитивне забарвлення (суб'єктивно позитивний характер почуттів того, хто оцінює, його просоціальна поведінка, прагнення до близькості), такий вид сучасного сексизму може свідчити про традиційну стереотипізацію й чоловіче домінування. Для кращого розуміння цього явища науковці порівнюють носія таких поглядів з «доброзичливим диктатором» [6]. Кожен вид сексизму не є однорідним явищем і поділяється у свою чергу на три субшкали, як-от: *доброзичливий* сексизм (матерналізм/протекційний патерналізм, комплементарна гендерна диференціація, гетеросексуальна близькість); *ворожий* сексизм (образливий патерналізм, компенсаторна гендерна диференціація, гетеросексуальна ворожість).

Загалом два опитувальники включали 24 твердження, з яких 12 описували вороже ставлення до жінок і чоловіків (наприклад, «Як тільки чоловік пов'язує своє життя з жінкою, вона зазвичай намагається посадити його на короткий ланцюг» або «Чоловіки зазвичай намагаються домінувати у спілкуванні з жінками»), а решта 12 – доброзичливе ставлення (наприклад, «Жінки повинні бути оточені турботою і захистом з боку чоловіків» або «Чоловіки можуть загубитися в цьому світі без настанов жінок»). Кандидатам у замісні батьки було запропоновано вказати, якою мірою вони згодні або не згодні з кожним із тверджень, використовуючи шкалу, де 0 – «повністю не згоден/-на» і 5 – «повністю згоден/-на».



Згідно з результатами, респонденти більшою мірою демонструють доброзичливий, аніж ворожий сексизм. При цьому рівень ворожого і доброзичливого сексизму в чоловіків вищий, ніж у жінок (рис. 4).

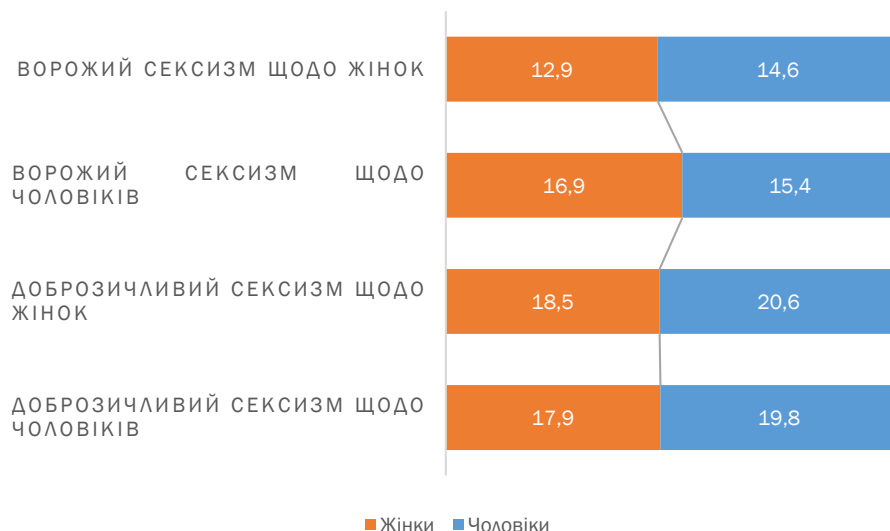


Рис. 4. Середні показники за шкалами амбівалентного сексизму

Як для жінок, так і для чоловіків на шкалі доброзичливого сексизму найбільш важливою виявилася *гетеросексуальна близькість* як бажання психологічної і фізіологічної близькості з особою протилежної статі. Крім того, аналіз окремих анкет, заповнених респондентами, які демонструють низький рівень амбівалентного сексизму (не згодні з більшістю суджень, уміщених в опитувальнику), показав, що вони дають позитивну відповідь на твердження «У кожного чоловіка повинна бути жінка, яку він кохає».

Зафіксована також відмінність у ставленні чоловіків і жінок до окремих аспектів досліджуваного питання. Так, респонденти чоловічої статі більше за жінок підтримують *протекційний патерналізм* по відношенню до жінок, який пов'язаний із виконуваними ними ролями матері, дружини, романтичного об'єкта. Переважна більшість відповідей чоловіків (94%) засвідчують схильність респондентів різною мірою погодитися з тим, що «Жінки повинні бути оточені турботою і захистом з боку чоловіків», причому 54,5% опитаних чоловіків відповіли на твердження повною згодою (показники серед жінок складають 88% і 44% відповідно).



Крім того, зафіксовано відмінності у поглядах респондентів на *комплементарну гендерну диференціацію* доброзичливого сексизму щодо жінок і чоловіків. Так, близько половини респондентів підтримують точку зору, яка віддзеркалює доброзичливий сексизм щодо жінок (коли їм приписують позитивні якості, такі як «душевна чистота», високі моральні якості, відсутні в чоловіків). Проте високі показники комплементарної гендерної диференціації доброзичливого сексизму щодо чоловіків засвідчують, що загалом респонденти різною мірою згодні з тим, що чоловіки більше схильні ризикувати (82% чоловіків і 82% жінок) і наражатися на небезпеку, щоб захистити інших (85% чоловіків і 78% жінок), причому чверть респондентів відповіли на твердження повною згодою.

Окремі анкети містили нотатки та малюнки, зроблені респондентами під час заповнення опитувальника. Так, чоловік із вищою освітою, представник вікової групи від 35 до 44 років, офіційно працевлаштований, який перебуває у шлюбі й має дітей, відповів «Повністю згоден» і зобразив «смайлик» біля твердження «Коли чоловіки хворіють, вони поведуться неначе діти», яке маркує компенсаторну гендерну диференціацію доброзичливого сексизму щодо чоловіків. Крім того, він повністю погодився і з наступним твердженням, яке відноситься до ворожого сексизму щодо чоловіків (образливого патерналізму), про те, що чоловіки завжди будуть боротися за те, щоб отримати більше влади у суспільстві. Теза «Коли чоловіки хворіють, вони поведуться неначе діти» привернуло увагу й іншої учасниці – жінки з вищою освітою, представниці вікової групи від 35 до 44 років, офіційно працевлаштованої, яка перебуває у шлюбі й не має дітей. Поряд із відповіддю вона написала, що *«Всі люди поведуться, як діти»*, і також поставила «смайлик». Інша учасниця опитування (жінка з вищою освітою, входить до вікової групи від 35 до 44 років, офіційно працевлаштована, не перебуває у шлюбі і не має дітей) також написала на полях свої думки, які додають гендерної чутливості відповідям: *«Всі прагнуть турботи, незалежно від статі»*, *«Стабільного партнерства прагнуть усі – не тільки жінки, а й чоловіки»*, *«Всі хочуть турботи»*, *«Життя неповноцінне без партнера для людини будь-якої статі»*.

Окремо проаналізовано відповіді респондентів на запитання, покликані виявити ворожий сексизм щодо жінок. Ці запитання містять вказівку на дискримінацію, захист прав жінок і фемінізм (рис. 5).



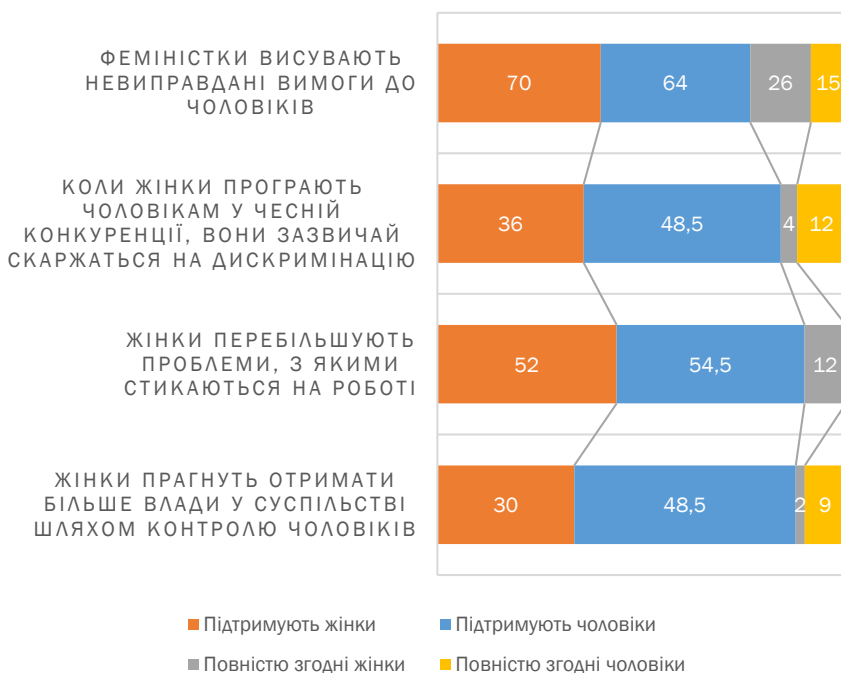


Рис. 5. Аналіз позитивних відповідей респондентів на окремі запитання шкали ворожого сексизму, %

Серед респондентів, які схвалили наведені на рис. 5 судження, переважають чоловіки. Виняток становить лише твердження про те, що феміністки висувають невинуватиті вимоги до чоловіків: його підтримало 70% жінок, із них 26% повністю поділяють цю думку. Такі дані свідчать про те, що поняття фемінізму дотепер стигматизоване й викликає острах у самих жінок, що нерідко унеможлиблює впровадження соціальних інтервенцій, які ґрунтуються на феміністичних парадигмах [10]. Лише одна з учасниць тренінгу засвідчила свою обізнаність з проблематикою фемінізму, залишивши на полях опитувальника поряд із твердженням «Феміністки висувають невинуватиті вимоги до чоловіків» напис «Фемінізм має багато напрямків – залежить, котрий із них».

Окремо було відібрано твердження шкал сексизму щодо жінок і чоловіків, які дають змогу з'ясувати ставлення респондентів до розподілу ролей у родинно-приватній сфері (рис. 6).

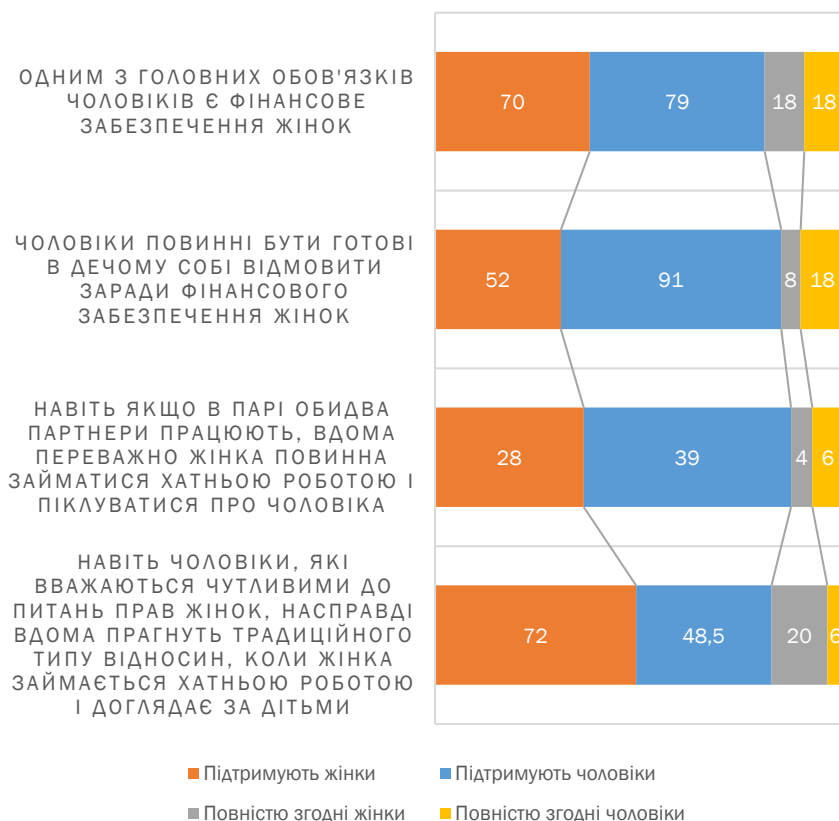


Рис. 6. Аналіз позитивних відповідей респондентів на окремі запитання щодо розподілу соціальних ролей у родинно-приватній сфері, %

Результати засвідчили, що більшість респондентів обох статей (79% чоловіків і 70% жінок) підтримують твердження, нібито одним із головних обов'язків чоловіків є фінансове забезпечення жінок, а 91% опитаних чоловіків вважають, що чоловіки повинні бути готовими заради цього собі в чомусь відмовити (з цією тезою погодилася тільки половина опитаних жінок). Що стосується розподілу хатньої роботи, то респонденти не схильні підтримувати несправедливий розподіл навантаження у сімейному побуті, проте 72% жінок тією чи іншою мірою схильні думати (а у 20% підтримали цю думку повністю), що навіть чоловіки, чутливі до питань прав жінок, все одно вдома прагнуть традиційного типу відносин, коли жінка займається



хатньою роботою і доглядає за дітьми. Такі показники підтверджують результати іншого українського дослідження сучасного розуміння маскулінності, проведеного в 2018 році. Згідно з його висновками, існує гендерний розподіл сфер впливу в домогосподарстві, коли неможливість забезпечити власну родину розглядається чоловіками як неспроможність досягнути встановлених соціальними нормами ідеалів маскулінності [11]. Також важливим спостереженням виявилось те, що респонденти у віці понад 35 років із середньою освітою демонструють найвищий рівень доброзичливого сексизму щодо жінок і чоловіків, що спонукає звернути особливу увагу на цю категорію учасників навчання.

ВИСНОВКИ.

Результати проведеного дослідження вказують на те, що більшість респондентів – кандидатів у замісні батьки характеризують сучасних жінок і чоловіків як андрогінних особистостей, проте майже у третині випадків їхні відповіді про жінок містять високі показники за шкалою фемінності, а про чоловіків – за шкалою маскулінності. Виявлено, що когорта опитаних віком від 25 до 34 років схильна оцінювати чоловіків більш маскулінно, ніж група учасників у віці 45-54 років. Відповіді респондентів поєднують у собі паростки егалітарного підходу і статевотипізовані уявлення про якості жінок і чоловіків, дихотомічно протиставлені. Кандидати у замісні батьки демонструють більшою мірою доброзичливий, аніж ворожий сексизм і негативно оцінюють феміністок, які порушують прийняті культурні та сімейні норми. З'ясовано, що більшість респондентів потребує близьких стосунків із особою протилежної статі, причому чоловіки своїми відповідями демонструють протекційний патерналізм по відношенню до жінок. Обов'язок фінансового забезпечення родини респонденти обох статей покладають на чоловіків, що свідчить про прийняття жінками й чоловіками традиційних соціальних ролей і очікувань.

REFERENCES:

- [1] Shevchenko T., Poliakova O. (2019). Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia hendernoi kompetentnosti batkiv-vykhovateliv dytiachykh budynkiv simeinoho typu. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (90:6), 307-325. [In Ukrainian].
- [2] Yaroshenko, A.A. (2020). Vid stereotypiv do riznomanittia: hendernyi analiz prohramy pidhotovky zamisnykh batkiv. *Path of Science*, (6:6), 7001-7016. [In Ukrainian].
- [3] *Usynovlennia: realii ta tendentsii: rezultaty sotsiologichnykh doslidzhen* (2009). Kyiv: Feniks. [In Ukrainian].

- [4] Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (42:2), 155-162.
- [5] Kleitsina, I.S. (2003). Izuchenie gendernykh kharakteristik lichnosti metodom psikhologicheskoy samodiagnostiki. *Praktikum po gendernoy psikhologii*, 259-297. [In Russian].
- [6] Glick, P., Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, (70:3), 491-512.
- [7] Rollero, C., Glick, P., Tartaglia, S. (2014). Psychometric Properties of Short Versions of the Ambivalent Sexism Inventory and Ambivalence Toward Men Inventory. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, (21:2), 149-159.
- [8] Zizevskaya, E.S., Shchukina, M.A. (2019). Zarubezhnye metodiki psikhologicheskoy diagnostiki seksizma. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, (8:3), 68-77. [In Russian].
- [9] Bem, S. (2004). *Linzy gendera: Transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov*. Moskva: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya. [In Russian].
- [10] Yaroshenko, A.A., Semigina, T.V. (2019). Feministychna sotsialna robota yak profesiine investuvannia v zhinochu solidarnist. *Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu*, (1), 13-29. [In Ukrainian].
- [11] Suchasne rozuminnia maskulinnosti: stavlennia cholovikiv do hendernykh stereotypiv i nasylstva shchodo zhinok (2018). Kyiv. [In Ukrainian].

Maryana Havran¹, Roksolana Vysotska²

THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE EXPRESSION OF NEGATION IN FRENCH

ABSTRACT:

This research paper studies the evolution of the syntactic realization of negation in French. In the **introduction** part, it is defined the objective of the research as tracing the development of using words *aucun*, *personne* and *rien* in French negative structures presenting their different practical applications. One of the tasks is to find out if these constructions could be used with the negative marker *pas*, without inducing a double negation interpretation. The novelty of the research paper is the evolution of the expression of French negation proved by the given examples taken mostly from literary, legal or epistolary texts. **The stages of evolution in French negation** part shows a detailed analysis of negative markers *ne* and *pas* through different stages of their developments presented by various scientists. The evolution of negation in French is generally analyzed by using three main stages, but the investigation proves that there are other approaches for characterizing it, the so-called four stages evolution or even five stages; nevertheless, the final stage is identified by negation expressed by using only marker *pas*. The next part of this paper **The expression of negation in Old and modern French** studies the evolution of the undefined *aucun*, *personne* and *rien*, which are presented in the negative constructions in modern French. It is proved that the negation was strengthened by adding an undefined non-negative post verbal element or representing a small amount, such as *pas*, *point*, *mie*, *brin*, *goutte*, *aucun*, *personne*, *rien*, etc. It is concluded that in the course of historical development, these words being initially of positive value have taken on a negative coloration and value in modern French.

INTRODUCTION.

In the process of learning foreign languages, grammarians distinguish such a linguistic component, without assimilation and perfect understanding of which, it is impossible to master and fully comprehend the whole structure of the language. Such component is known to be negation which expression and emphatic constructions have been changing since the development of almost every European language.

¹ Ph.D. (Pedagogy), Associate professor, Associate professor of the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University, UKRAINE

² Lecturer of the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University, UKRAINE

At the historical progress many European languages elaborated negation that accompanied the verb, but in French this tendency has been developed to one of the highest levels. At the end of the XVII century, *pas* and *point* appeared. The latest, favourably used in the XVII century, lost its value in favour of *pas*. Isolated *ne* is no longer used in more than a few phrases, particularly specific to cultivated society: *je ne sais que dire, je ne sais où....* [1].

For a long time, the concept of negation continues to be the object of investigation of such sciences as logic, linguistics, and even philosophy, because “there is no system of logic, mathematics, science, philosophy or theology in which negation does not play a fundamental role” [10]. In linguistics, negation is presented as one of the main categories. Today, despite a great amount of scientific works, the category of negation remains the object of the investigations of eminent and leading linguists and grammarians, among them J. Pinchon, D. Willis, Ch. Lukas, R.L. Wagner, A. Breutbarth, A. Dauzat, N. Fournier, P. Larrivée [6; 7; 12].

This article studies the evolution of the syntactic realization of negation in French. Our research objective is to trace the development of using words *aucun*, *personne* and *rien* in French negative structures presenting their different practical applications. One of our tasks is to find out if these constructions could be used with the negative marker *pas*, without inducing a double negation interpretation, as it is in the case of non-standard Quebec French. Moreover, a detailed analysis of the historical influence on contemporary state of using negative constructions in French is also of a scientific merit.

The novelty of the research paper is the evolution of the expression of French negation proved by the given examples taken mostly from literary, legal or epistolary texts. We are also interested in presenting the French negation that the grammarians and lexicographers used at that time. For this reason, we focus on the grammars and dictionaries published between the XVI and XIX centuries.

THE STAGES OF EVOLUTION IN FRENCH NEGATION.

The system of negation in French includes two dimensions: a semantic dimension and a syntactic dimension. On the one hand, it is possible to express an idea of negation using semantic negation particles, such prefixes as (in, dé -...) or lexical items (*faux*, *erroné*, *nier....*), while maintaining a positive sentence form [4]: *Ce décor est d'une inimaginable beauté. Il faudra démonter ce*



meuble afin de bien le réparer. Il est faux de dire que ce film est mal réalisé. Cette affirmation est erronée. Le suspect a nié tout ce dont l'accusait.

On the other hand, the elements that were part of the syntactic system of negation make it possible to form a negative sentence. They are the following elements as: *ne... pas/point, jamais, plus, guère, aucunement, nulle part*; the indefinite pronouns *aucun, nul, personne, rien*; the undefined determinants *aucun, nul* [3].

To study and analyse the evolution of negation in French in more details, we have to go back to Indo-European language, which expressed a negative statement with a single negation *ne*. This Indo-European negation has almost disappeared in classical Latin in favour of an amalgam, *non* [13], from *ne-oenum*, which means “not a thing”. In this expression, *oenum* is a neutral numeral that acts as a positive strengthen of the negation. Subsequently, *non* has lost its final consonant before consonant, becoming *no* or *ne* [1]. It was used in the XX century in the form of *ne*, as presented below:

“Il ne s’affligeait pas tant de leur salut” from *“Et ne doleiet tant de lur salut”* (fragments of Valenciennes on Jonas, 950, in TLFi).

In certain varieties of French, like Quebec French, there are constructions with both negative indefinites (*aucun, personne* and *rien*) and the negative marker *pas*, without inducing a double negation. Examples of these constructions in Quebec French are: *J’en ai pas vu aucun. Je connais pas personne. Je vois pas rien* [1]. At the same time, N. Fournier suggests that this type of construction is quite common among classical authors [7]. Several examples from texts of the XVII and the beginning of the XVIII centuries are given here: *Il n’y resta pas aucun vestige que cette ville eût jamais été. Je ne veux point ôter à personne l’espérance de les vaincre.*

It is worth mentioning that in the course of historical development, the negative constructions containing the words *aucun, personne* and *rien* have changed significantly. They were firstly conveyed with an affirmative value and then shifted to a negative one.

In the section on the history of negation in French, it is presented the theory of the cycle of negation. Jespersen supposes that the negation evolves in a cycle that can be found in many languages. The evolution of negation in French is generally analyzed by using three main stages [11]. First, the negation is expressed using the preverbal marker *ne*. To illustrate this step, Larrivée and Rowlett use the example from Old French: *Jeo ne dis*. Then, in the days of classical French, according to Larrivée and Rowlett, negation is expressed using the preverbal marker *ne* and a postverbal element (*je ne dis pas*). Finally,

in modern oral French, we observe the loss of the preverbal marker *ne*, and the negation is expressed using the postverbal element (*je dis pas*). In fact, we have observed this loss of the *ne* since the XVII century. Indeed, although it was rather rare at this time, the loss of *ne* was developing more widely in the following centuries [9].

According to van der Auwera, this evolution can also be represented by using four or five stages [11]. The four-stage evolution can be presented in two ways, according to the authors. For some authors cited by van der Auwera, it is detailed as follows: at the first stage, the negation is expressed by the accented ancestor of *ne*, that means *non*. At the second stage, the negation is expressed with the help of *ne* alone. At the third stage, the negation is expressed by using the two negative markers *ne* and *pas*. Finally, at the last stage, we observe the loss of *ne* when negation is expressed by using *pas* only.

For other authors cited by van der Auwera, the evolution of negation looks more like this: at the first stage, negation is expressed through *ne* alone [11]. At the second stage, the negation is expressed using *ne* and *pas*, which was not yet negative. At the third stage, the negation is expressed using *ne* and *pas*, now negative. Finally, at the last stage, we observe the loss of *ne*, and the negation is expressed with the help of *pas* only.

In accordance with the five-stage evolution by van der Auwera, it is presented sensitively in the same way as the three-stage evolution, but includes distinct stages where the transitional passages between *ne* and *ne...pas* are explicitly presented, where *pas* is optional to express the negation, and between *nepas* and *pas*, where *ne* is optional to express the negation. This evolution is thus presented as follows: at the first stage, the negation is expressed by means of *ne* alone. The second stage is negation expressed by using *ne* and, optionally, *pas*. At the third stage, negation is expressed with the help of two negative markers *ne* and *pas*. At the fourth stage, the negation is expressed by using *pas* and, optionally, *ne*. The final stage is negation expressed by using only *pas* [12].

At the same time, it should be noted that Ashby also includes certain elements of dating his description of the evolution of French negation and presents it through five stages [3]. During the first stage, in classical Latin, negation is expressed by *non*. At the second stage, in Ancient French, negation is expressed by using *ne* and, optionally, *pas* or other positive words expressing small quantities that help to reinforce the negation. At the third stage, in classical French, negation is expressed by means of two negative markers *ne* and *pas*. The fourth stage is defined by negation expressed by *pas* and,



optionally, *ne*. Finally, at the last stage, Ashby presents as “future French”, negation expressed by using *pas* only, as it was also mentioned by van der Auwera.

THE EXPRESSION OF NEGATION IN OLD AND MODERN FRENCH.

In Old Classical French (1150-1300), there is a coexistence of *non*, full form, and *ne*, toneless form [15]. The *non* form is used in sentences where there is an ellipse of the verb, as can be seen in the following examples: “*Ne set nus hanz hom Qui foi li porte ne qui non*” (*La chaste/aine de Vergi*, milieu du XIII siècle. “*Nul puissant ne sait qui lui est fidèle et qui ne l'est pas*” [15]. The *non* form is also used before the verbs *estre*, *avoir*, *valoir*, *pouvoir*, and before the verbs in non personal modes.

However, from the XI century (1050), the simple *ne* [...] was felt to be too weak to express negation. Indeed, it is a clitic, which elides before verbs that start with a vowel. Moreover, it has no prosodic or syntactic autonomy [12].

So, to give more strength to the negation, some elements have been added to *ne*. These elements are either nouns having no specific negative value and expressing a minimal quantity or even “picturesque words [names], suggesting the idea of a very low value” [15] or undefined. We denote by the term “undefined” the quantifiers which designate a zero quantity [2] like *aucun*, *nul*, *personne*, *rien*. From Ancient French, the negation *ne* was strengthened by the addition of indefinites, also called semi-negations [14].

According to the *Dictionnaire historique de la langue française*, the negation particle *pas* appeared in French in the XI century and came from the substantive *pas* [7]. Initially, *pas* is used to reinforce negation in the context of walking, as in *Je ne marche pas* (“je ne fais même pas un pas”). Subsequently, this use of *pas* extended to verbs expressing the movement in general. From the XVI century, *pas* replaced its “competitors” and became the most common particle of negation [7].

In accordance with Brunot, who admits that the rule of negation proposed by Maupas wanting the particle *ne* to be omitted before a term already expressing the negation, is imposed fairly quickly in the 17th century with clearly negative words as *jamais* [12]. We therefore find many examples where these negative words are used in constructions with *ne ... pas*. « Ces mots [...] ne font pas double emploi avec *pas*, parce que ou bien ils sont seulement en train de devenir négatifs, ou bien ils ne le sont plus qu'à moitié. De toute façon,

la valeur négative n'y est pas assez nette pour empêcher d'employer la négation complète.» [12].

Thus, for better understanding of the expression of negation, we analysed in more detail the evolution of the undefined *aucun*, *personne* and *rien*, as they are presented in the negative constructions in modern French.

Evolution of *aucun*

The word *aucun* appears in the French language at the end of the 10th century in the form *alcun* [5]. This word comes from the late Latin *alicunus*, itself from *aliquis* “someone” and *unus* “one”. In Ancient French, *aucun* retains its positive value and means “some, someone”. According to Rey and Tomi, *aucun* is used in negative sentences and then takes a negative meaning from the XI century. However, according to Hasenohr, *aucun* is never negative in Ancient French. Buridant affirms that “in almost all literary works [in Ancient French], *aucun* does not appear in negative sentences; it only appears with *ne* in clearly positive meanings [5].

Evolution of *personne*

First of all, it is important to mention that most of our findings on the evolution of *personne* are related to the noun and not to the pronoun. Since this study does not focus on the noun *personne*, we only retained information about the pronoun *personne*. The indefinite pronoun *personne*, “is derived by specialization from the substantive *personne*” [8]. Originally, *personne* has a positive value and means “any human being”. This word retains this value in hypothetical sentences until the XVI century and even in negative sentences until the XV century. At the end of the XIII century, *personne*, used with *ne* in negative sentences, acquires the negative value of “no one, nobody” [8].

Evolution of *rien*

The indefinite *rien* appears in the French language at the end of the X century in the form *ren*. It took the form of *rien* approximately in the XI century. This word is derived from the Latin *rem*, which means “the thing, the possession, the property”. In Ancient French, it originally takes on the vague signification and general meaning of “thing”. *Rien*, which was used as an indefinite pronoun, means “something, anything”, and it is used “whenever the context is not fully affirmative” [15].

The pronoun *rien* has had a positive value (in parallel with the negative value) in the sense of “thing” for a long time. It acquired a negative value along with the negation particle *ne*. Le Bidois and Le Bidois denote the fact that “this positive value inherent in the word *rien* is so strong that in order to make it forget, a writer had recourse to the negation *ne ... pas*. In addition, they add



that the particle *pas*, aiming to redouble the negation in such constructions, was used especially with the pronoun *rien*, which had retained a part of its positive value. Nyrop agrees with this and suggests that the particle *pas* “was used with *rien* which had kept something of its original value” [5]. In this regard, he also mentions the examples of *Plaideurs* by Racine, *Le Bourgeois gentilhomme* by Molière, and works of La Fontaine and La Bruyère where there are similar structures. Wagner and Pinchon are for this opinion but add that the indefinite pronoun *personne* could also enter into this kind of construction (with a double negation adverb, like *ne ... pas*) in classical French [15].

Today, spoken French has its own features in the field of phonetics, vocabulary and grammar. Particular attention is drawn to the negative sentences, where we can observe significant changes in modern colloquial language. These changes affect the means of expressing absolute, nominal and restrictive negation. French refers to polynegative languages that use negative particles in common sentences [4].

N. Shigarevskaya describes in details the contradictory sentences and functions of the negative particle *ne* which has weakened its role and meaning under conditions of constant evolution [4]. This particle became an unstressed word, while the stressed position *pas* at the end of the accent group or utterance got its own negative meaning, and bilateral syntactic connections *pas* with the predicate and the adverb changed the meaning in the second component of the negation.

Thus, the interaction of grammatical and phonetic processes of evolution has led to the emergence in colloquial language of a tendency to rearrange the common sentence: double adverbial negation is replaced by one, which is expressed mainly by the negative particle “*pas*” [3], as it is evidenced by the following examples [5]:

1. *Elle est pas jeune, pas belle, mais pas banale.*
2. *Oh! ça fait rien, je n'aime pas les fêtes.*
3. *Tu peux pas le dire à ta famille.*

It should be noted that the omission of “*ne*” in most cases is a sign of colloquial speech. In the literary-colloquial variety, there are both forms of expression of verb negation: “*ne... pas*”, “*pas*” [6]. But the first form is more often used in modern French than the last one.

It is important to specify the fact that modern authors and researches agree that the standard of French has been changing since the era of classical French. Indeed, even if some seventeenth-century grammarians condemn the use of *rien*, *personne*, *aucun* in constructions with *ne ... pas*, the fairly large

number of examples taken from texts of this period illustrates their existence. On this subject, Fournier maintains that “the vitality of the usage of *personne*, *rien*, *aucun* in a foreclosure atmosphere and in particular in correlation with *ne ... pas*, [...] leads to the conclusion that there is a mismatch between the usage and partial grammatical diagnosis” [7].

CONCLUSION.

Our analysis shows that the verbal negation with two terms as we know it in modern French is a product of a long historical evolution. Indeed, the negation was firstly expressed by using the preverbal marker *ne*. Then the negation was strengthened by the addition of an undefined non-negative post verbal element or representing a small amount, such as *pas*, *point*, *mie*, *brin*, *goutte*, *aucun*, *personne*, *rien*, etc. Over time, these words being initially of positive value have taken on a negative coloration and value. These elements have become truly negative, as we can see it today in modern French.

Our research findings draw attention to the fact that negation in French is expressed not only semantically, but also by syntactic elements, that's why the negation words *aucun*, *rien* and *personne* are used in the sentences when they are required by their syntactic model (nature, meaning). Negative sentences in their grammatical senses can contain only two models: *ne* and *pas*, or such negative phrases as *aucun*, *rien* and *personne*.

As the development of negation in French is rather vast subject but the given research paper is restricted in the framework of only certain words which under historical conditions appeared in negative constructions of modern French, we realize that it is necessary to conduct the further scientific investigations concerning French negation.

REFERENCES:

- [1] Arnauld A (1960). Grammaire generale et raisonnée. Paris: Pierre Le Petit, 147.
- [2] Arrivé M & Galmiche M. (1986). La grammaire d'aujourd'hui. Paris: Flammarion, 719.
- [3] Ashby W.J. (1995). The Loss of the Negative Particle *ne* in French : A Syntactic Change in Progress. *Language*. Vol. 57, no 3, 687 p.
- [4] Bauche H. (1920). Le langage populaire. Paris: Payot, 288.
- [5] Chevalier J.-C. (1996). Histoire de la grammaire française. Paris: Presses Universitaires de France, 127.
- [6] Dauzat A. (1967). Tableau de la langue française. P. :Petite bibliothèque Payot, 360.
- [7] Fournier N. (1996). Grammaire du français classique. Paris: Belin, 446.
- [8] Gaatone D. (1971). Étude descriptive du système de la négation en français contemporain Genève: Droz, 237.



- [9] Hasenohr G. (1990). Introduction à l'ancien français. Paris: SEDES, 174.
- [10] Heinemann, F. (1943). The Meaning of Negation. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 44, new series, 127-152. Retrieved November 22, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/4544390>
- [11] Heldner C. (1981). La portée de la négation. Examen de quelques facteurs sémantiques et textuels pertinents à sa détermination dans les énoncés authentiques. Stockholm, 360.
- [12] Larrivée P. (2010). The pragmatic motifs of the Jespersen cycle: Default, activation, and the history of negation in French. *Lingua*, vol. 120, no 9, 258.
- [13] Melis L. (2000). Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable *Romanesque*, 25/3, 226.
- [14] Muller C. (1991). La négation en français. Genève: Librairie Droz S.A., 470.
- [15] Wagner R. L. & Pinchon J. (1991). Grammaire du français classique et moderne. Paris: Hachette, 687.

Артеменко Світлана Богданівна¹, Піддубна Катерина Сергіївна²

Artemenko S.

Piddubna K.

ПРОЛЕГОМЕНИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА ПЕРСПЕКТИВ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІВЕНТ-АНАЛІЗУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНИХ ТА МЕДІА-КОМУНІКАЦІЙ

PROLEGOMENS TO THE DEFINITION OF THE METHODOLOGICAL FEATURES AND
PROSPECTS OF APPLYING OF THE EVENT-ANALYSIS METHOD FOR PROFESSIONAL
FORMATION OF PROFESSIONALS IN THE FIELD OF SOCIAL AND MEDIA
COMMUNICATIONS

АНОТАЦІЯ:

У дослідженні авторами окреслено сутність, методологічні особливості та обмеження, труднощі організаційного характеру та перспективи застосування методу івент-аналізу у суспільній практиці. Автори також акцентують увагу на дослідницьких можливостях, перевагах застосування методу івент-аналізу у сфері організації та проведення прикладних соціологічних досліджень. У дослідженні зображено метод івент-аналіз в якості плідного інструменту у вивченні причин виникнення соціальних явищ та процесів, їх хронологічного розвитку, динаміки розгортання та інших ознак. Також значна увага авторів зосереджена на розкритті ролі та значення методу івент-аналізу для підготовки фахівців у сфері соціальних та медіа-комунікацій, зокрема, в контексті формування у них загальних та фахових компетентностей, активізації їх наукового пошуку, зокрема, з метою здійснення студентською науковою спільнотою власних інноваційних досліджень.

ABSTRACT:

In research the authors outline the essence, methodological features and limitations, organizational difficulties and prospects for the applying of the method of event analysis in public

¹ канд. соц. наук, доцент кафедри соціології, заступник завідувача кафедри соціології

ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана», УКРАЇНА

Ph.D. (Sociology), Associate Professor, Deputy Head of Sociology Department

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, UKRAINE

² старший викладач кафедри соціології

ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана», УКРАЇНА

Senior Lecturer of Sociology Department

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, UKRAINE

practice. The authors also focus on research opportunities, the benefits of using the method of event analysis in the organization and conducting of applied sociological researches. The research has shown the method of event analysis as an effective tool in studying the causes of social phenomena and processes, their chronological development, the dynamics of development and other features. The authors also focus on revealing the role and importance of the event analysis method for training specialists in the field of social and media communications, in particular, in the context of forming their general and professional competencies, intensifying their scientific research in order student scientific community create its own innovative research.

ВСТУП

Сучасні виклики глобалізації диктують необхідність модернізації існуючих підходів в теперішній системі професійної підготовки студентів, застосування прогресивних методик у навчальному процесі. З одного боку, це сприятиме підвищенню конкурентноспроможності сучасної системи вітчизняної освіти, її кращій адаптації до світових стандартів навчання. З іншого, покращенню зв'язків національної освіти з роботодавцями, її спрямування на вирішення завдань прикладного та міждисциплінарного характеру.

В цих умовах показовим прикладом для ефективної організації навчальної діяльності студентів, професійного становлення фахівців у сфері соціальних та медіа-комунікацій, виступає застосування пізнавальних можливостей комплексного прикладного методу: івент-аналізу.

Однак у вітчизняній та зарубіжній науці на сьогодні визначення особливостей, переваг, перспектив застосування методу івент-аналізу залишилося поза увагою сучасних дослідників. Головна їх увага зосереджується на розкритті специфіки та потенціалу застосування івент-аналізу у дослідженні царини міжнародних відносин та проблематики світових політичних систем. Звідси в межах соціологічного підходу досліджувана проблематика потребує поглибленого аналізу.

ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Детально розглянемо поняття івент-аналізу у сучасній науковій думці. Отже івент-аналіз як прикладний метод виступає якісною дослідницькою технікою, адаптованою з галузей антропології та соціології, може використовуватися для опису та пояснення соціальних взаємодій та поведінки, які пов'язані зі складними клінічними ситуаціями. Івент-аналіз корисний в процесі обмеження збору даних у складних умовах, а також для

отримання та управління множинними перспективами досліджуваної події, зокрема, коли подія виникає в межах відповідних соціальних та екологічних контекстах [1].

Звідси подія розуміється як природний спосіб посилення на будь-яке спостережуване явище, що групує людей, локацію, час та діяльність [2]. При цьому термін «збагачення подій» означає процес посилення подій відповідною інформацією, пов'язаною з джерелом події з метою її кращого розуміння. «Збагачення», як правило, включає звернення до ЗМІ з різних ресурсів, зокрема, веб-сайтів, які створюються під час подій, а також й інші популярні заходи, які допомагають користувачам зрозуміти суть соціальних подій.

Аналіз подій дає можливість їх виокремлення з соціального потоку та визначити такі атрибути подій, як тривалість по часу, місце розташування, особливості розгортання, зміст в цілому.

Необхідно зазначити, що з появою соціальних засобів масової інформації аналіз подій у соціальних мереж набуває все більшої популярності за останнє десятиліття. Як правило, типові методи виявлення подій у соціальних та медіа- комунікаціях включають: кластеризацію, статистичні методи, методи, засновані на імовірнісних моделях тощо. Кластерний метод фокусується на кластеризації даних соціальних медіа за візуальною або просторово-часовою ознакою, що передбачає ідентифікацію кластеру в якості події / не події [2]. У такому підході використовуються приклади (vant-кластери), з метою вивчення моделі взаємозв'язку «однієї і тієї ж події» між двома елементами (ознаками) в мультимодальному вимірі.

Підкреслимо, що значна кількість подій, що вивчається в соціальних науках, є повторюваними. Прикладами повторюваних подій можуть бути зміна роботи, народження дітей, нещасні випадки, підвищення по службі, переїзди, перехід до різних етапів особистісного розвитку тощо. При цьому застосування івент-аналізу дозволяє вивчити послідовність станів у розвитку особистості, як, наприклад, особливості працевлаштування особи: від стану трудової зайнятості, безробіття до виходу на пенсію тощо. В цих умовах аналіз різних варіантів трансформацій життєвих подій у розвитку особистості можна визначити як аналіз багатовимірних моделей рівня небезпеки (імовірності) виникнення певних подій. Для вченого може представляти науковий інтерес дослідження взаємозв'язку між репродуктивною, реляційною та трудовою кар'єрою жінок не лише шляхом включення змінних у часі (коваріантів) до моделі небезпеки, а й шляхом чіткого



моделювання їх взаємозалежності. Коваріанти тут слід інтерпретувати як соціальні зміни, за умови зміни одного з них у відповідному напрямку змінюється й інший.

Іншим застосуванням багатовимірних моделей небезпеки є аналіз незалежних або кластерних спостережень. Спостереження є кластеризованими або залежними, коли спостерігаються події, які стосуються осіб, що належать до однієї групи загалом.

Незважаючи на значні можливості івент-аналізу у дослідженні соціальних подій, все ж існують певні методологічні, організаційні труднощі у застосуванні цього прикладного методу: а саме:

1. Джерелом інформації для івент-аналізу виступає особиста інформація з соціальних мереж індивідів. Аналіз персональних фото- та відео-альбомів для розуміння розглянутих подій є новою тенденцією та має ряд особливостей і труднощів для вивчення. Використання особистих даних може значно допомогти у дослідженнях, заснованих на подіях. Однак відкритим залишається етичні питання у вивченні особистої інформації, її конфіденційність, приватність тощо.

2. Використання івент-аналізу у соціальних та медіа-комунікаціях характеризується значними масивом даних. Звідси постає проблема застосування методу традиційного аналізу подій до великого масиву даних.

Розглянемо детально й інші можливості, перспективи й труднощі застосування методу івент-аналізу для дослідження соціальної реальності.

Варто підкреслити, що предметне поле досліджень соціологів часто охоплюють умови, які впливають на виникнення тих чи інших соціальних процесів і подій. Наприклад, революційні процеси у деяких країнах або вивчення та аналіз причин, що зумовлюють расові протести в урбаністичних центрах тощо. Подекуди соціологи прагнуть дослідити генезис, механізми, специфіку розвитку різних соціальних феноменів, наприклад, страйків працівників, або чинники та особливості трансформацій у сучасному законодавстві тощо.

В цьому контексті застосування методу івент-аналізу може допомогти досліднику розкрити умови, чинники, що призводять до реалізації таких змін та пояснити, чому відбуваються ті чи інші соціальні події в цілому.

На думку сучасних вчених за допомогою івент-аналізу можна пояснити безліч типів подій, які відзначаються різною динамікою розвитку, трансформаціями тощо. Наприклад, застосування цього методу буде ефективним для пояснення особливостей формування, розвитку та

припинення існування соціальної організації чи виникнення будь-якого соціального руху тощо.

Насамперед вище означені дослідницькі перспективи застосування методу івент-аналізу у суспільній практиці визначені його процедурними та методологічними особливостями. Тобто в методологічному плані в івент-аналізі використовуються дані історії розвитку соціальних подій, які визначаються хронологічним описом, історією їх виникнення, зокрема, для функціонування країн, організацій, груп або навіть осіб, що розглядаються в процесі аналізу. Ці історії розвитку подій постають як записи за часом, хронологією, тривалістю, які показують, як саме, коли, за яких умов відбувається досліджувана подія, виходячи з випадків, включених до такого аналізу. Крім того за допомогою івент-аналізу можливо вивчити різноманітні фактори, які здатні впливати на появу тих чи інших соціальних подій.

Звідси, якщо соціологи зацікавлені у дослідженні такої події, як перехід державного устрою з авторитаризму в демократію, то вони потребуватимуть інформацію як про особливості часу, хронологію, тривалість тощо, коли відбулася трансформація, так і про фактори, які могли б сприяти або навіть перешкоджати цій зміні у соціальній реальності. В цих умовах даний метод дозволяє дослідникам краще пояснити природу соціальних подій, зосереджуючи увагу лише на одному випадку, при цьому отримати детальне розуміння соціальної динаміки загалом. Звідси івент-аналіз виступає плідним інструментом у поясненні причин виникнення тих чи інших соціальних явищ та процесів.

Безперечно, вище означені переваги методу івент-аналізу мають бути детально розглянуті в межах навчального процесу фахівцями соціальних та медіа-комунікацій для подальшого його успішного використання спеціалістами у дослідницькій практиці.

Розглянемо детально й інші методологічні особливості та переваги використання івент-аналізу у науково-дослідній діяльності.

Необхідно підкреслити, що на думку західних дослідників, унікальною особливістю івент-аналізу в методичному плані у порівнянні з багатьма іншими прикладними методами є те, що в ньому використовуються різні варіації даних, наприклад, які і є одночасно поперечними та поздовжніми [4].

На думку західних дослідників, в процедурному плані метод івент-аналізу ґрунтується на уявленні про те, що тривалість досліджуваних подій варто вимірювати в дискретних одиницях часу, наприклад, таких як місяці або роки, особливо коли їх збирають ретроспективно. Тобто в пізнавальній



діяльності використання підходу з дискретним часом має ряд переваг перед методами безперервного часу. Обмеженнями у моделей безперервного часу, особливо коли тривалість вимірюється через досить широкі інтервали часу, є припущення, що в будь-який момент часу може відбутися лише одна подія. Процедури оцінки для моделей безперервного часу повинні бути адаптовані, якщо існують обмежені терміни подій [4]. При цьому моделі з дискретним часом – це, по суті, моделі логістичної регресії, які вже знайомі більшості соціологів, які займаються організацією та проведенням прикладних соціологічних досліджень.

Зауважимо, що результати вимірювання часу стосовно розвитку тієї чи іншої події мають певні характеристики, деякі з яких роблять лінійні моделі невідповідними. А саме:

1. Основним результатом у вимірюванні часу розгортання події є вимірювання ймовірності настання певної події, якщо подія ще не відбулася. В цих умовах така подія, як правило, зумовлює перехід людини з одного стану в інший, і основні питання досліджуваного об'єкта дослідження визначаються тим, як змінні предиктора співвідносяться зі схильністю (імовірністю) виникнення відповідної події.

2. Кожен випадок (варіанти) у наборі даних повинен приймати участь у події (мати однакову імовірність виникнення), що відбулася на початку вимірювання.

3. Час виникнення події має бути правильно вимірним, а початок часу – чітко визначеним. Під час такого аналізу досліднику потрібно враховувати обставини, що подія відбуватиметься не для всіх випадків.

У деяких дослідженнях подія (імовірність її виникнення) насправді є досить рідкісною і ніколи не відбувається в більшості випадків. Ситуація, за якої не відбувається подія, називається цензурою. Цензура по суті означає умови, коли дослідники володіють неточною, неповною інформацією про всю тривалість часу (конкретні умови) до розгортання події. При цьому двоє типів цензури часто зустрічаються в дослідженнях часу до розгортання певної події. З одного боку, це може бути ситуація, коли подія не відбувається до кінця дослідження. В інших випадках, про час до розгортання подій фактично взагалі нічого не відомо.

Зауважимо, що оскільки дослідження історії подій включає аналіз випадків, які мали місце та які, не відбувалися взагалі; звідси дослідник може здійснювати порівняльний аналіз таких випадків з метою поглибленого розуміння сукупності умов, які є необхідними для того, щоб відбулася та чи інша подія. В цих умовах можливе більш комплексне

вивчення причин виникнення досліджуваних подій. Зокрема, це визначається тим, що методологічні засади застосування івент-аналізу передбачають поглиблене вивчення певних випадків (умов), які не відбулися; так і усвідомлення сукупності причин, через які подія не могла відбутися, що включаються в аналіз історії соціальних подій.

Підкреслимо, що результати, отримані за допомогою івент-аналізу, дають змогу зрозуміти:

- 1) що відбувається із суспільством загалом, з огляду на проаналізовані конкретні соціальні події;
- 2) які чинники і в яких ситуаціях впливають на перебіг і тривалість суспільних подій;
- 3) яку роль відіграють у суспільно важливих подіях ті чи ті соціальні актори [5].

При цьому варто також вказати і на деякі методологічні труднощі застосування методу івент-аналізу. Зокрема, на думку дослідників, в івент-аналізі існують статистичні труднощі поєднання даних про терміни реального здійснення події та її появи в цілому. При цьому застосування спеціальних методів, таких як виключення цензурованих випадків або встановлення максимальної тривалості часу, який спостерігається, може призвести до значних упереджень щодо оцінювання соціальних подій або до втрати точності інформації. Іншою проблемою постає інтерпретація таких часових змінних, як коваріанти (пояснювальні змінні у часі, що характеризують соціальну подію).

Означені вище обмеження методу івент-аналізу не применшують перспективи його застосування та вагоме значення у професійній підготовці фахівців комунікативної сфери. Зокрема, широкі можливості застосування цього методу у різних сферах соціальної реальності зумовлені тим, його методика побудована таким чином, що дозволяє здійснити порівняння різних подій, які збираються, підраховуються і описуються в термінах кількості, чисельності учасників, тривалості і масштабів соціальної взаємодії. Відтак, це значно спрощує порівняльний аналіз різного типу дій: від короточасних до подій, які не відбулися, але потенційно могли відбутися, з успішно реалізованими діями тощо. Застосування івент-аналізу дає можливість досліднику усвідомлювати етапи розвитку ситуації і оцінювати їх нову якість, стан досліджуваного соціального процесу як результату різного виду акцій (типів соціальних дій) учасників подій. Інакше кажучи, івент-аналіз дозволяє досліднику використовувати більше інформації про характер змін соціальних процесів, це в свою чергу надає можливість побудови



різноманітних сценаріїв їх розвитку. Також це створює додаткові можливості для підвищення точності щодо аналізу соціальних явищ процесів в сфері тактичного та стратегічного прогнозування у різних аспектах суспільного життя.

Враховуючи вище означене, можемо також констатувати, що поглиблене розуміння структурних, процедурних, методологічних особливостей методу івент-аналізу фахівцями соціальних та медіа-комунікацій сприятиме формуванню у них системи таких загальних та фахових компетентностей у навчальному процесі (Див. Таблиця 1):

Таблиця 1

**Перелік загальних та фахових компетентностей студентів
ОПП «Соціальні та медіа-комунікації»**

Загальні компетентності	Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; Здатність працювати в команді; Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); Навички міжособистісної взаємодії; Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології; Здатність генерувати нові ідеї (креативність).
Фахові компетентності	Здатність оперувати базовим категоріально-понятійним апаратом соціології; Здатність аналізувати соціальні зміни, що відбуваються в Україні та світі в цілому; Здатність збирати, аналізувати та узагальнювати соціальну інформацію з використанням соціологічних методів; Здатність самостійно планувати, організовувати та проводити соціологічне дослідження; Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації; Здатність презентувати результати соціологічних досліджень для фахівців та нефхівців; Здатність дотримуватися у своїй діяльності норм професійної етики соціолога; Здатність застосовувати ефективні соціальні та медіа-комунікації у роботі з різними соціальними категоріями; Здатність застосовувати комунікативні технології для управління соціально-економічними відносинами.

дані сформовано з [6].

Ці компетенції сприятимуть формуванню у студентів формування академічного стилю мислення, посиленню комунікації в академічному середовищі, організації та проведенні інноваційних досліджень у комунікаційній сфері в цілому.

ВИСНОВКИ.

На основі вище означеного, можемо констатувати, що, з одного боку, опанування методикою та технікою методу івент-аналізу сприятиме розвитку у студентів соціогуманітарного профілю низки загальних та фахових компетентностей й покликане забезпечувати у них активізацію розумової і пізнавальної діяльності. З іншого боку, це сприятиме формуванню практичної складової навчального процесу в системі вищої школи в частині професійної підготовки фахівців у сфері соціальних та медіа-комунікацій в умовах глобалізації науково-освітнього простору.

Перспективи подальших наукових досліджень авторів мають бути спрямовані на поглиблене вивчення евристичного потенціалу методу івент-аналізу у вирішенні фундаментальних та прикладних проблем сучасного вітчизняного суспільства в контексті глобалізаційних викликів, його вплив на формування якісних характеристик фахівців у сфері комунікаційних технологій.

REFERENCES:

- [1] Happ, M.B., Swigart, V., Tate, J. & Crighton, M.H. (2004). Event Analysis Techniques. *Author Information Advances in Nursing Science: July-August-September*, 27(3). 239-248.
- [2] Utz Westermann & Ramesh Jain/ (2007). Toward a Common Event Model for Multimedia Applications. *IEEE MultiMedia*, 14(1), 19–29, 2007.
- [3] Till Quack, Bastian Leibe & Luc J. Van Gool. (2008). World-scale mining of objects and events from community photo collections. *Proceedings of the 7th ACM International Conference on Image and Video Retrieval, CIVR 2008, Niagara Falls, Canada, July 7–9, 2008*.
- [4] David W. Hosmer & Stanley Lemeshow. *Applied Survival Analysis: Regression Modeling of Time*. New York: John Wiley.
- [5] Tulenkov, M. V. Ivent-analiz, analiz podiyevy`x dany`x. Vely`ka ukrayins`ka ency`klopediya. Retrieved from https://vue.gov.ua/%D0%86%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%82-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7_%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B%D1%96%D0%B7_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%94%D0%B2%D0%B8%D1%85_%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%85.
- [6] Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському рівні) «Сотсiальнi та медiа комунiкатсiї». Retrieved from <https://kneu.edu.ua/g-files/index.php?file=1JV3EGK1eFullIwgOPGLCUUKAGCcIqUA>.

Daria Palatna¹

CREATING INCLUSIVE ENVIRONMENT: LESSONS FOR UKRAINIAN COMMUNITIES

ABSTRACT:

The article provides an overview of international models of social inclusion through the prism of the possibilities of their application in Ukrainian realities. There are three best international practices of social inclusion described and key elements of the inclusive environment (boundlessness, opportunities, and resources to develop capability; community and social connections; flexibility and participation; learning environment) identified in the article. The article also considers that to build an inclusive environment people need to develop the competence in building healthy relationships. In conclusion, it is stated that an inclusive environment minimizes any barriers and provides the conditions for the inclusion of every person according to his or her capabilities and needs. This way the article draws attention to the concept of society for all.

INTRODUCTION

According to the State Statistics Service of Ukraine (2018), there are 2,659.7 thousand people with disabilities, including 161.6 thousand children with disabilities in the country [13]. The main problems faced by people with disabilities are environmental barriers that isolate them from participation in society; stigmatization in society that hinders the development of healthy social relationships and, as a consequence, exclusion [11; 14]. The existing barriers and constraints faced by people with disabilities prove that an integrated approach is needed to implement practical solutions that minimize these barriers.

The key idea of modern social work is that everyone has to freely exercise human rights, including the right to be included in society and to be treated as equal [4]. The concept of inclusion and inclusive environment for people with disabilities is considered in pedagogical (inclusive education, educational environment, inclusive educational environment), social (social exclusion,

¹ Ph.D. student of Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy
Taras Shevchenko National University of Kyiv, UKRAINE

social inclusion, inclusive social psychology) and psychological (psychological well-being, and subjective well-being) paradigms [1; 3; 6; 7]. Nonetheless, notions that are used in each paradigm alone are not enough to determine what the inclusive environment should be. The presence of a well-defined integrated concept that would be formed on the basis of comparative analysis and synthesis of concepts and supported by studies of effective current models gives the opportunity to scientifically justify the creation of new and development of existing projects, programs, and inclusive social services.

This paper is aimed to analyze three best international practices that may be useful for conceptualizing the integrated concept of an inclusive environment and creating practical solutions for Ukrainian communities.

METHODS. The methodology of best practices qualitative study was employed. This methodology encourages the adoption of best practices by providing knowledge about both process and implementation elements [9; 17]. According to this approach, one should, above all, study carefully and disseminate “what works” instead of formulating hitherto unimplemented objectives and ways of attaining them [15]. The study is based on a systematic analysis of academic research papers, looking for key elements and connecting them into organized systems to give the framework for developing an inclusive environment.

In this paper, an inclusive environment is regarded as a human environment that provides conditions for the inclusion of all persons, taking into account their diversity, in the spheres of society by removing any barriers [2].

KEY RESULTS. The undertaken desk review of available practices allows defining the following three practices that could be regarded as worthy to replicate and reuse within the communities:

- 1) the CORE approach (based on the importance of building an unbounded environment for people with disabilities [10];
 - 2) Supported Community Garden “Sprout” (community and social connections; flexibility and participation; learning environment) [16];
- Inclusive Research: key competencies to build an inclusive environment [8].

THE CORE APPROACH: THE IMPORTANCE OF BUILDING AN UNBOUNDED ENVIRONMENT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

The Capability Approach was developed by A. Sen and is centered on the quality of life that individuals are able to reach, which is what people are actually able to be and to do [12].

Based on this approach the CORE approach (Capabilities, Opportunities, Resources, and Environment) was presented to contribute to inclusive strategies by R. B. Pereira through the use of the case of “Anthony [pseudonym]..., a 42-year-old father of five children who lived with chronic health issues”. Pereira shares the quotations of Anthony to show that difficulties of building healthy social connections are effects of his experience of social exclusion he had during his lifetime [10, p. 432]. In other words, Anthony's capabilities were shaped directly in proportion to the capabilities and resources he had or lacked, as well as the environment that surrounded him.

The key ideas of this approach are presented in Figure 1.



Fig. 1. CORE approach (Capabilities, Opportunities, Resources and Environment)

From the perspective of the CORE approach, we highlight the importance of building an unbounded environment for people with disabilities, providing opportunities for their inclusion in society, and providing resources that will help them to develop their capability.

THREE MILESTONES OF THE INCLUSIVE ENVIRONMENT (BASED ON SUPPORTED COMMUNITY GARDEN “SPROUT”)

Undoubtedly, such simple things as growing a garden with others can be an effective practice in creating an inclusive environment for people with disabilities, if it is organized in such a manner. Researchers E. Whatley, T. Fortune, and A. Williams, after the ethnographic study in a community garden in Australia, concluded that “creating community, creating a flexible environment that supports participation, and creating a learning environment,

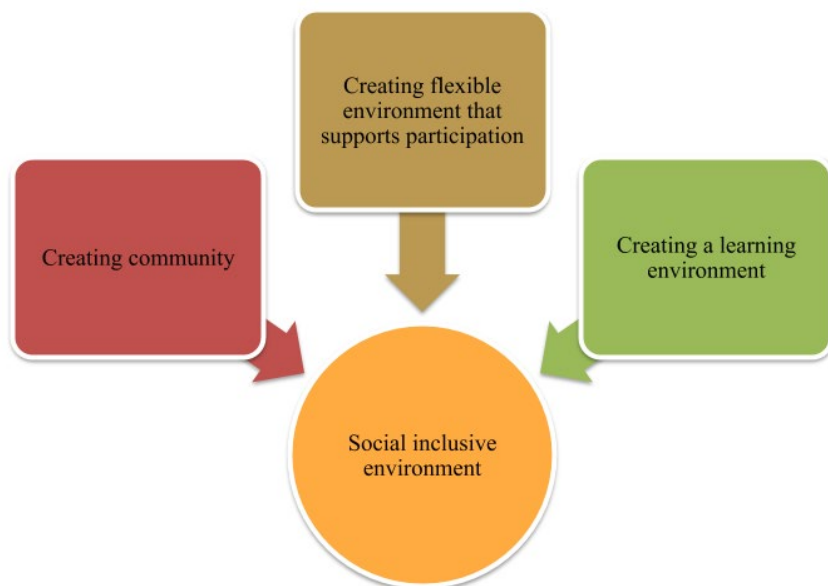


contributed to Sprout [community garden] being a socially inclusive environment” [16, p. 436]. Such conclusions help us to identify three milestones of creating an inclusive environment: (1) community and social connections; (2) flexibility and participation; (3) learning environment.

It is difficult to overestimate the importance of **social connections** for each person; for example, world-renowned studies claim that having a healthy social connection is the number one condition for a person's happiness and complete life. People with disabilities are often isolated and deprived of the opportunity to form such social bonds, which is why the purpose of working with people with disabilities should be to minimize barriers that prevent them from building trust with others. The principles of building a trusting relationship with people with disabilities should not differ from the general principles of building trust, namely: creating a safe environment and atmosphere, honesty and openness in actions and communication, building contact through teamwork, getting to know each other through communication and spending time together. It is clear that building healthy relationships takes time and the process is deeper and longer than simply creating a nice climate. Describing Sprout as the best practice of creating an inclusive environment researchers acknowledge the importance of the “creating community” concept beyond just creating a nice atmosphere concept. They also indicate how this concept was implemented through promoting acceptance of every person despite his or her past to build strong social connections and use diversity as a strong side of the community in local and wider perspectives [16].

Real **participation** starts from a discovery of a person's interests and things that person is capable of doing and finding a combination of both. The concept of **flexibility** stems from the social model of disability, the main idea of which is that the world must eliminate barriers and adapt to people with disabilities, not vice versa. The result of building a flexible environment and creating opportunities according to people's needs and capabilities is inclusion and participation of these people in all areas of community life. Coaching and facilitation strategies are built based on the principle of participation and they are one of the best educational strategies that encourage participation and inclusion; these strategies can be applied when working with people with disabilities to create a **learning environment**.

Figure 2 summarizes the key characteristics of the community garden approach.



**Fig. 2. Three milestones of inclusive environment
(based on Supported Community Garden “Sprout”)**

INCLUSIVE RESEARCH: KEY COMPETENCIES TO BUILD AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Inclusion is important for everyone. People without disabilities can always benefit from being connected to people with disabilities, that's why we agree with P. Embregts, E. Taminiau, L. Heerkens, A. Schippers, G. Hove, who explain “The ability to make contact and collaborate with the network members of the person with ID... was therefore considered important for people without ID [intellectual disabilities]”[8, p. 199].

Describing a phenomenon of inclusive research scientists highlight the importance of ‘Building a Mutual Relationships’ between researchers with and without ID [intellectual disabilities]. We find it interesting that for both of them the most important competence is to get to know each other and build professional connections and relationships according to personal needs and characteristics [8].

Key competencies to build an inclusive environment within communities are visualized in Figure 3.

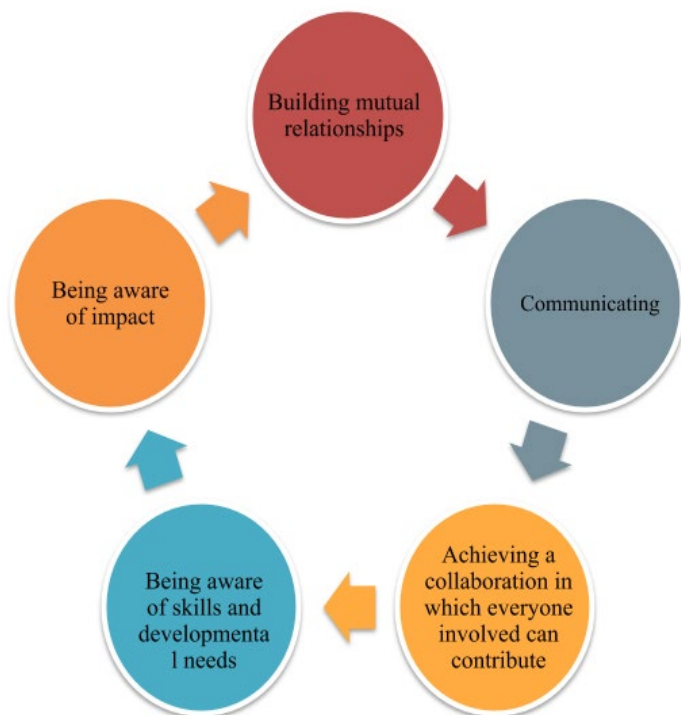


Fig. 3. Key competencies to build an inclusive environment

DISCUSSION. Ukraine has already begun its drive to create an inclusive environment for people with disabilities [5; 6; 11]. However, there are not enough practical models for implementing an inclusive environment in order to minimize barriers for people with disabilities and maximize their inclusion in society in Ukraine, where the concept of inclusion is often equated with the concept of inclusive education. These views limit the completeness of the social inclusion concept, hinder the understanding of the process of inclusion, and restrain the creation of an inclusive environment within communities. So, the adaptive use of the international lessons could be fruitful for the Ukrainian communities.

Ukrainian social workers and community members need to know key competencies to build an inclusive community [8] and unbounded environment for people with disabilities [10].

Creating community, flexibility, participation and learning (defined by

E. Whatley, T. Fortune and A. Williams [16]) are principles that can be easily applied in Ukrainian realities, as we already have a positive track record of applying them to other areas such as non-violent communication, mediation, coaching, facilitation, support groups etc. Such practices fit the concept of V. Antonova, who defines social inclusion in a broader sense, arguing that inclusion has to provide protection from any situation of exclusion and to prevent the emergence of new socially excluded people and groups, and help return to a full society those who has already fallen into the trap of exclusion [1].

Despite to limitations of this small-scale research, the undertaken study provides evidence that all of the defined milestones complement each other and taken altogether may conceptualize a model of inclusive environment that can be applied in Ukrainian realities.

CONCLUSIONS.

The concept of an "inclusive environment" needs to consist of integrated definitions from social, pedagogical, and psychological paradigms and create an interdisciplinary foundation for developing practical solutions. Accordingly, an inclusive environment is an environment that provides the conditions for the inclusion of every person, taking into account his or her diversity, into the spheres of society through the elimination of any barriers.

The main idea of social inclusion is creating a society for all. Society for all is one where every person has the opportunity to take an active part in all spheres of social life. Best practices, which were studied and presented in this paper, demonstrate that an inclusive environment provides opportunities and resources for developing people's capability to build social connections, participate and learn. In order to create an inclusive environment within communities, it is necessary to gain competence to build healthy connections. This is important for every person, not only for people with disabilities. In other words, creating an inclusive environment in every community would create a world good for everyone.

REFERENCES:

- [1] Антонова, В. (2013). Концепты социальной инклюзии и эксклюзии в глобальном обществе: дрейф по социальным институтам, акторам и практикам. *Журнал исследований социальной политики*, 11(2), С. 151–170.
- [2] Палатна, Д. (2019). Інклюзивне середовище: формування інтегрованого поняття. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціальна робота»*, 5(1), 20-23.

- [3] Семигіна, Т. (2019). Попит на інклюзивний освітній простір як виклик для українських університетів. *Ринок освітніх послуг: виклики сучасності: Збірник матеріалів науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 11 червня 2019 р.)*. Київ: АПСВТ, 64-66.
- [4] Семигіна, Т. (2020). Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму,
- [5] Стрельнікова, О. О., Єсіна, Н. О. (2019). Поняття та сутність соціальної інклюзії в соціальній роботі. *Сучасне суспільство*, 1(17), С. 233–241.
- [6] Чистякова, А. А., Семьгина, Т. В. (2020). Социальная интеграция ребенка с синдромом Дауна путем включения его в инклюзивное спортивное пространство. *Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы*. Минск: ИПЧУП «ДОНАРИТ», 188-190.
- [7] Chernukha, N.M., Tokaruk, L.S., Vasylieva-Khalatnykova, M.O. (2019). Inclusive education: international experience and Ukrainian realities. *Інноваційна педагогіка*, 11(3), 153-156.
- [8] Embregts, P., Taminiau, E., F., Heerkens, L., Schippers, A., P., Hove, G. (2018). Collaboration in Inclusive Research: Competencies Considered Important for People With and Without Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15 (3), 193–201. doi: 10.1111/jppi.12248
- [9] Jarrar, Y. F., Zairi, M.(2000). Best practice transfer for future competitiveness: A study of best practices. *Total Quality Managment*, 11(4–6), 734–740.
- [10]Pereira, R. B. (2017). Towards inclusive occupational therapy: Introducing the CORE approach for inclusive and occupation-focused practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64, 429-435. doi:10.1111/1440-1630.12394
- [11]Semigina, T., Chistyakova, A. (2020). Children with Down Syndrome in Ukraine: Inclusiveness Beyond the Schools. *The New Educational Review*, 59 (1), 116-126.
- [12]Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2): 151–66.
- [13]State Statistics Service of Ukraine (2018). *Statistical collection «Social protection of the population of Ukraine»*. Retrieved from http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_szn_2017.pdf
- [14]Stoliaryk, O., Semigina, T. (2020). Helping families caring for children with autism: what could social workers do?. *Pedagogical concept and its features, social work and linguology*. Dallas: Primedia eLaunch LLS, DOI: 10.36074/pcaifswal.ed-1.02
- [15]Veselý, A. (2011). Theory and Methodology of Best Practice Research: A Critical Review of the Current State. *Central European Journal of Public Policy*, 5(2), 98-116.
- [16]Whatley, E., Fortune, T., Williams, A. E. (2015). Enabling occupational participation and social inclusion for people recovering from mental ill-health through community gardening. *Australian Occupational Therapy Journal*, 62, 428–437. doi: 10.1111/1440-1630.12240.
- [17]Zairi, M., Whymark, J. (2000). The transfer of best practices: How to build a culture of benchmarking and continuous learning - part 2. *Benchmarking: Int. J.*, 7(2), 146–167.



NOTES

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

SCIENTIFIC EDITION

COLLECTIVE SCIENTIFIC MONOGRAPH
PEDAGOGICAL CONCEPT AND ITS FEATURES,
SOCIAL WORK AND LINGUOLOGY

EDITION 1

English and Ukrainian

Signed for publication: 24.03.2020 (online) & 28.12.2020 (print)

Format 60×84/16. Offset Paper. Digital printing.

The headset is Franklin Gothic Book.

Conventionally printed sheets 6,28.

Circulation: 150 copies.

Printed from the finished original layout.

Publisher (ISBN) :

TX 75001, United States, Texas, Dallas

Primedia E-launch LLC

E-mail: info@primediaelaunch.com

URL: www.primediaelaunch.com

Compilers:

21037, Ukraine, Vinnytsia, Zodchych str. 18/81

NGO European Scientific Platform

Tel.: +38 098 1948380; +38 098 1956755

E-mail: info@ukrlogos.in.ua

URL: www.ukrlogos.in.ua

Publisher of printed copies:

08700, Ukraine, Obuhiv, Malyska str. 5.

Sole proprietorship - Gulyaeva V.M.

E-mail: 5894939@gmail.com

Certificate of the subject of the publishing business: ДК № 6205 of 30.05.2018.